



Concours du second degré

Rapport de jury

**Concours : CAPLP externe**

**Section : ANGLAIS-LETTRES**

**Session 2015**

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

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

### **Épreuves d'admissibilité**

1. Anglais p. 9
2. Lettres p. 20

### **Épreuves d'admission**

3. Mise en situation professionnelle
  - 3.1 Anglais p. 25
  - 3.2 Lettres p. 41
4. Épreuve sur dossier
  - 4.1 Anglais p. 44
  - 4.2 Lettres p. 48

## Composition du jury

### Président

M. François MONNANTEUIL  
Inspecteur général de l'éducation nationale

### Vice-présidents

Mme Patricia LASAUSA  
Inspecteur de l'éducation nationale, académie de Versailles

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

### Secrétaires Généraux

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

Mme Sandrine PHILIPPE  
Inspecteur de l'éducation nationale, académie de PARIS

### Membres du jury

M. Abdellah AIT EL MAASI  
Professeur de lycée professionnel, académie de MONTPELLIER

Mme Sabine ALIGÈ  
Inspecteur de l'éducation nationale, académie de POITIERS

M. Olivier ANNE  
Professeur de lycée professionnel, académie d'AIX-MARSEILLE

Mme Dominique AUDRY  
Professeur de lycée professionnel, académie de BORDEAUX

Mme Murielle BERNADAT  
Professeur de lycée professionnel, académie de VERSAILLES

Mme Claire BLAISE  
Professeur de lycée professionnel, académie de RENNES

M. Franck BOUCHET  
Professeur de lycée professionnel, académie de NANCY-METZ

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

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

M. Fabrice COMTE  
Professeur de lycée professionnel, académie de PARIS

Mme Sonia CORMERAIS-LOTFI  
Professeur de lycée professionnel, académie de NANTES

M. Benoît DUMENY  
Professeur de lycée professionnel, académie de CRÉTEIL

Mme Nathalie ESTEVEZ  
Professeur de lycée professionnel, académie de POITIERS

M. José GABLE  
Professeur de lycée professionnel, académie de PARIS

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

Mme Séverine GERMAIN  
Inspecteur de l'éducation nationale, académie de ROUEN

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

Mme Alix GIRAUD  
Professeur de lycée professionnel, académie de PARIS

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

M. Fabien GRUEL  
Professeur de lycée professionnel, académie de NANTES

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

Mme Isabelle GUILLOT-PATRIQUE  
Professeur de lycée professionnel, académie de GRENOBLE

Mme Florence GUITTARD  
Professeur de lycée professionnel, académie de VERSAILLES

M. Ludovic JAMELIN  
Professeur de lycée professionnel, académie de NICE

Mme Lauranne JOUANNO  
Professeur agrégé, académie de CAEN

M. Dimitri KURENT  
Professeur certifié, académie de LILLE

M. Patrick L'HOSPITAL  
Inspecteur de l'éducation nationale, académie de NICE

Mme Danielle LALOUM  
Professeur de lycée professionnel, académie d'AIX-MARSEILLE

M. Pierre LAURENT  
Professeur agrégé, académie de CRÉTEIL

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

\*

Mme Béatrice LAUVERGNIER  
Professeur de lycée professionnel, académie de MONTPELLIER

M. Pierre LEDUCQ  
Inspecteur de l'éducation nationale, académie de LILLE

Mme Nadia LELEU  
Professeur de lycée professionnel, académie de LILLE

Mme Nathalie LESPORT  
Professeur agrégé, académie de LIMOGES

Mme Anne-Laure MATTERN  
Professeur de lycée professionnel, académie de STRASBOURG

Mme Florence MOREAU-LOUAPRE  
Professeur de lycée professionnel, académie de TOULOUSE

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

Mme Isabelle NAUCHE  
Inspecteur d'académie/inspecteur pédagogique régional, académie de CRÉTEIL

Mme Stéphanie OLLIVIER  
Professeur de lycée professionnel, académie de CAEN

Mme Vanessa OUKAS  
Professeur de lycée professionnel, académie de CRÉTEIL

M. Thierry OZWALD  
Maître de conférences des universités, académie de LIMOGES

Mme Blandine PETITPREZ  
Professeur de lycée professionnel, académie de POITIERS

Mme Gersende PLISSONNEAU  
Maître de conférences des universités, académie de BORDEAUX

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

Mme Lidwine RIPOCHE  
Professeur de lycée professionnel, académie de POITIERS

M. Damien ROQUESSALANE  
Inspecteur de l'éducation nationale, académie de CRÉTEIL

M. Patrick SANTORO  
Professeur agrégé, académie de PARIS

Mme Nathalie STASZCZYK  
Professeur de lycée professionnel, académie de LILLE

Mme Marina TAJIRIAN  
Professeur de lycée professionnel, académie de VERSAILLES

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

Mme Marie-José VIEITEZ  
Professeur agrégé, académie de TOULOUSE

Mme Marie-Ursule VINETTE,  
professeur de lycée professionnel, académie de CAEN

M. Thibaud VON LENNEP  
Professeur agrégé, académie de ROUEN

M. Nicholas WISE  
Professeur certifié, académie de NICE

## Le Mot du Président

Les résultats de cette deuxième année des concours rénovés sont très encourageants. 180 postes étaient ouverts pour le CAPLP externe anglais-lettres, ce qui représentait une augmentation de 20% par rapport à l'année précédente, plus forte que celle du nombre d'inscrits (5%). Avec la même barre d'admissibilité, le jury a pu faire 13% d'admissibles en plus et les 180 postes ont été pourvus avec une barre d'admission supérieure à celle qui n'avait permis de pourvoir que 145 postes en 2014. Le jury a donc constitué une liste complémentaire de 18 noms, et, au total, 198 candidats ont été reçus. Les 16 contrats proposés au CAFEP de l'enseignement privé ont aussi été pourvus sans difficulté. A l'évidence, beaucoup de candidats ont su bien se préparer et le jury est heureux de les féliciter de leur succès.

La lecture du rapport du jury est une bonne façon de se familiariser avec les modalités des épreuves, d'en comprendre l'esprit, et de connaître les attentes des examinateurs. Les futurs candidats sont donc invités à lire attentivement ce rapport. Ceux d'entre eux qui ont été malheureux l'année dernière doivent surmonter leur déception pour identifier à la fois ce qu'il y avait de positif dans ce qu'ils ont fait et les domaines qu'il leur faut améliorer. Tous constateront les éléments communs aux deux valences du concours, dans certaines modalités de l'oral, où chaque épreuve comporte un entretien dont tous les rapporteurs soulignent l'importance, et, surtout, dans les compétences évaluées, à l'écrit comme à l'oral, à commencer par la capacité à lire un texte, y compris dans des micro-analyses qui mettent en jeu la connaissance d'une langue et d'une culture pour bien comprendre le sens et la portée d'un passage et être en mesure de l'exploiter judicieusement dans un projet pédagogique.

Comme l'an dernier, la dimension professionnelle des compétences évaluées dans chaque valence est soulignée dans tous les rapports. Le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (BO n°30 du 25 juillet 2013) souligne aussi qu'une des missions premières des enseignants est de « Faire partager les valeurs de la République : savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République, la liberté, l'égalité, et la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations. Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres. » Cette composante du métier d'enseignant a été renforcée par la Grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République lancée le 9 février dernier. Les candidats sont invités à s'y reporter pour prendre la mesure de ce que l'institution attend de ses enseignants. Les valeurs de la République ne font pas l'objet d'une épreuve spécifique, mais le jury est attentif aux connaissances des candidats dans ce domaine et à leur aptitude à les mettre en œuvre et à les transmettre. Les rapporteurs des épreuves orales de lettres ont souligné que les candidats devaient être capables de se projeter dans une attitude de fonctionnaires responsables et que, par exemple, il ne suffisait pas de mentionner à l'occasion la dimension citoyenne dans un projet de séquence mais qu'il fallait en prévoir une véritable exploitation, qui fasse sens. En anglais, le jury a fait figurer pour chacune des épreuves orales des exemples de questions posées à ce sujet dans l'entretien, en montrant l'importance de ce moment de l'oral.

Le bon déroulement des épreuves orales dépend beaucoup de l'efficacité du service des examens de l'académie qui les accueille et de la disponibilité des personnels du lycée où elles sont organisées. Le jury adresse donc ses vifs remerciements à l'équipe éducative du lycée professionnel Coëtlogon, dirigée par Madame Jouany et Monsieur Vancassel, et à tous les bureaux de la DEXACO de Rennes qui ont accompagné le jury pendant les trois années –et les quatre sessions- où l'oral s'est déroulé dans cette académie.

A l'écrit comme à l'oral, l'ensemble du travail du jury a été coordonné par les vice-présidents, Madame Lasausa pour l'anglais et M. Planche pour les lettres, et les secrétaires généraux, Mme Bourgalet et Mme Philippe. Leur vigilante attention et leur excellente connaissance de l'enseignement professionnel et de ses enjeux ont guidé le choix des sujets et l'élaboration des barèmes. Plus généralement, le soin qu'ont apporté à leurs travaux tous ceux qui faisaient partie du jury ces trois dernières années, comme tout le personnel du bureau des concours au ministère (DGRH D3), montrait la force de l'engagement de tous au service du recrutement de professeurs susceptibles d'assurer la qualité de notre enseignement professionnel. Qu'il soit permis au président du jury qui quitte ses fonctions de les en remercier bien chaleureusement.

## Bilan de l'admissibilité

### CAPLP externe anglais-lettres

Nombre de postes : 180  
Nombre de candidats inscrits : 948  
Nombre de candidats non-éliminés<sup>1</sup> : 533 (56% des inscrits)  
Nombre de candidats admissibles : 383 (72% des non-éliminés)  
Barre de l'admissibilité : 24 (06/20)

### CAFEP (CAPLP privé) anglais-lettres

Nombre de postes : 16  
Nombre de candidats inscrits : 171  
Nombre de candidats non-éliminés : 75 (44% des inscrits)  
Nombre de candidats admissibles : 36 (48% des non-éliminés)  
Barre de l'admissibilité : 29 (07,25/20)

## Bilan de l'admission

### CAPLP externe anglais-lettres

Nombre de candidats admissibles : 383  
Nombre de candidats non-éliminés<sup>2</sup> : 349  
Nombre de candidats admis sur liste principale : 180 (52% des non-éliminés)  
Nombre de candidats admis sur liste complémentaire : 18  
Barre de la liste principale : 100 (08,33/20)  
Barre de la liste complémentaire : 94,2 (07,85/20)

### CAFEP (CAPLP privé) anglais-lettres

Nombre de candidats admissibles : 36  
Nombre de candidats non-éliminés : 32  
Nombre de candidats admis : 16 (50% des non-éliminés)  
Barre d'admission : 110 (09,17/20)

---

<sup>1</sup> Le nombre de candidats non-éliminés correspond aux candidats qui étaient présents et n'ont pas eu de notes éliminatoires (copie blanche ou 00).

<sup>2</sup> Le nombre de candidats non-éliminés correspond aux candidats qui étaient présents et n'ont pas eu de notes éliminatoires (00).



# Épreuves d'admissibilité

## 1. Anglais

### Le sujet

### Composition en langue étrangère

After reading the two documents, comment on the extract from Julian Barnes's novel *The Sense of an Ending* (document 1), using what the author says about the interconnectedness of history and literature (document 2).

#### Document 1

In our final history lesson of the year, Old Joe Hunt, who had guided his lethargic pupils through Tudors and Stuarts, Victorians and Edwardians, the Rise of Empire and its Subsequent Decline, invited us to look back over all those centuries and attempt to draw conclusions.

'We could start, perhaps, with the seemingly simple question, What is History? Any thoughts, Webster?'

'History is the lies of the victors,' I replied, a little too quickly.

'Yes, I was rather afraid you'd say that. Well, as long as you remember that it is also the self-delusions of the defeated. Simpson?'

Colin was more prepared than me. 'History is a raw onion sandwich, sir.'

'For what reason?'

'It just repeats, sir. It burps. We've seen it again and again this year. Same old story, same old oscillation between tyranny and rebellion, war and peace, prosperity and impoverishment.'

'Rather a lot for a sandwich to contain, wouldn't you say?'

We laughed far more than was required, with an end-of-term hysteria.

'Finn?'

'History is that certainty produced at the point where the imperfections of memory meet the inadequacies of documentation.'

'Is it, indeed? Where did you find that?'

'Lagrange, sir. Patrick Lagrange. He's French.'

'So one might have guessed. Would you care to give us an example?'

'Robson's suicide, sir.'

There was a perceptible intake of breath and some reckless head-turning. But Hunt, like the other masters, allowed Adrian special status. When the rest of us tried provocation, it was dismissed as puerile cynicism —something else we would grow out of. Adrian's provocations were somehow welcomed as awkward searchings after truth.

'What has that to do with the matter?'

'It's a historical event, sir, if a minor one. But recent. So it ought to be easily understood as history. We know that he's dead, we know that he had a girlfriend, we know that she's pregnant —or was.

What else do we have? A single piece of documentation, a suicide note reading "Sorry, Mum" —at least, according to Brown. Does that note still exist? Was it destroyed? Did Robson have any other motives or reasons beyond the obvious ones? What was his state of mind? Can we be sure the child was his? We can't know, sir, not even this soon afterwards. So how might anyone write Robson's

story in fifty years' time, when his parents are dead and his girlfriend has disappeared and doesn't want to remember him anyway? You see the problem, sir?'

35 We all looked at Hunt, wondering if Adrian had pushed it too far this time. That single word 'pregnant' seemed to hover like chalk-dust. And as for the audacious suggestion of alternative paternity, of Robson the Schoolboy Cuckold ... After a while, the master replied.

'I see the problem, Finn. But I think you underestimate history. And for that matter historians. Let us assume for the sake of argument that poor Robson were to prove of historical interest. Historians

40 have always been faced with the lack of direct evidence for things. That's what they're used to. And don't forget that in the present case there would have been an inquest, and therefore a coroner's report. Robson may well have kept a diary, or written letters, made phone calls whose contents are remembered. His parents would have replied to the letters of condolence they received. And fifty years from now, given the current life expectancy, quite a few of his schoolfellows would still be

45 available for interview. The problem might be less daunting than you imagine.'

'But nothing can make up for the absence of Robson's testimony, sir.'

'In one way, no. But equally, historians need to treat a participant's own explanation of events with a certain scepticism. It is often the statement made with an eye to the future that is the most suspect.'

'If you say so, sir.'

50 'And mental states may often be inferred from actions. The tyrant rarely sends a handwritten note requesting the elimination of an enemy.'

'If you say so, sir.'

'Well, I do.'

Was this their exact exchange? Almost certainly not. Still, it is my best memory of their exchange.

Julian Barnes, *The Sense of an Ending*, 2011

## Document 2

*Vanessa Guignery*: First, I have picked up three definitions of history in your novels and I would like you to elaborate on these definitions. The first one comes from *Flaubert's Parrot*, where the narrator writes that one is often tempted to 'declare that history is merely another literary genre'; could you comment on that?

*Julian Barnes*: I suppose one of the things I meant there was most of the evidence of history, most of the evidence of lives of people who have lived and what they did and what happened to them, has disappeared, that what we think of as historical evidence is a very, very tiny fragment of all the total evidence that was there during the lifetime of most of humanity. And therefore, inevitably there is bias; there are one or two sorts of bias. Either you only write the history for which there is evidence, or, if you try to write more than that, if you try to write a more complete history, then you have to fictionalise or imagine. And so, to that extent, history, if it attempts to be more than a description of documents, a description of artefacts, has to be a sort of literary genre. But often, the greatest historians write narrative as well as the best novelists.

*Sources*, 2000

Reprinted in *Conversations with Julian Barnes*, 2009

## Thème

On lui avait certifié qu'il avait été singulièrement brillant ce soir-là, parce qu'il était parvenu à puiser profondément en lui, au point que le cours de la campagne électorale en serait modifié. Oui, étrangement bon, c'était incontestable. Il avait prononcé son discours le plus flamboyant, d'ailleurs ses braises rougeoieraient longtemps dans la mémoire des militants : un discours débarrassé des scories de langage qui minaient ses interventions jusqu'alors. Les radios, le lendemain matin, en diffuseraient les meilleurs extraits et les prochains sondages inciteraient à l'euphorie. Les portes du pouvoir lui seraient ouvertes.

Le candidat avait descendu les marches de la tribune sous les vivats. Des yeux étincelaient dans la foule, laquelle s'était fendue devant lui comme une petite mer dont il était le Moïse. Il avait prolongé la soirée entouré d'un petit cercle de proches collaborateurs, qui avaient toujours une plaisanterie prête à fuser pour le cas où un dîner commencerait à pencher vers le doute. Il les connaissait tous comme sa poche, les ayant tous *faits*. Avec eux, aucun mauvais coup à craindre. Ils formaient un rempart de fidèles, aucun Brutus en fleur parmi eux... La seule tête nouvelle entraperçue pendant cette soirée avait été cet homme revenu lui remettre la cassette. Il l'avait remercié machinalement, avait glissé l'enregistrement de son discours dans son attaché-case. Le dîner s'était passé dans les rires, puis était venue la nuit. Le lendemain matin, il annonçait par un communiqué laconique qu'il retirait sa candidature et renonçait à la politique, *définitivement*.

Seule tête nouvelle, juste avant ce dîner, celle de l'homme à la cassette. Elle était apparue comme au paroxysme d'un cauchemar, quand on bascule du supportable à l'intenable. Elle lui était apparue parce qu'il fallait qu'elle apparaisse ; cette journée ne pouvait donc pas finir bien, dans la simple distillation de son succès. Il avait fallu ce visage au teint de craie, surgi d'on ne sait quelle représentation de théâtre nô, avec des sourcils surlignés, froncés.

Eric Faye, 'Le candidat', dans *Un clown s'est échappé du cirque*, 2005

## A. Composition en langue étrangère

En guise de propos liminaire, revenons en quelques mots sur la définition de cette épreuve de composition en langue étrangère, dont les modalités, qui ont sensiblement changé depuis la session 2014, ne sont pas toujours en tout point prises en compte. Le sujet donné à l'étude comporte bien deux documents distincts dont la mise en relation doit permettre la construction d'un commentaire littéraire ou civilisationnel, en fonction de leur nature et de leur source. La consigne guide ce commentaire en proposant dès l'abord une articulation des deux extraits. Il s'agit donc pour les candidats de s'emparer de cette consigne, de prolonger les questionnements qu'elle fait émerger et de poser un cadre à la discussion qu'elle déclenche, tout en s'imposant de ne jamais s'écarter de l'analyse croisée des textes, dans toute leur littérarité.

Si beaucoup de préparateurs connaissent bien les exigences de cet exercice, d'autres semblent les ignorer et improvisent une réponse à la question qui ne relève pas du commentaire. Ainsi, il ne s'agissait pas ici de disserte sur l'Histoire (en envisageant, par exemple, les progrès permis par le carbone 14), ni d'interroger les pratiques pédagogiques d'Old Joe Hunt, le professeur d'histoire, en démontrant le caractère actionnel de son enseignement. La lecture de tels développements produit un effet assez désastreux car elle laisse penser que leur auteur se présente au concours sans une préparation adéquate.

### • Présentation et lisibilité des copies

Les copies sont le plus souvent rédigées proprement. L'écriture est aérée et tout à fait lisible et la présentation du commentaire apparaît en général clairement au premier regard, ce qui tend à prouver que les conseils prodigués dans les rapports précédents sont suivis.

En revanche, on trouve encore dans quelques copies des astérisques en grand nombre, des fioritures et des effets de style (mots encadrés, puces signalant le début d'un paragraphe...) qu'il convient de bannir, car ceux-ci peuvent passer pour des signes distinctifs qui n'ont pas leur place dans des productions qui doivent rester neutres. Pour la même raison, si les titres de parties doivent être énoncés à la fin de l'introduction, ils ne peuvent figurer dans le corps du développement, même à titre indicatif : une démonstration dynamique et organisée permettra au lecteur de saisir les liens entre les idées sans qu'ils aient à être répétés.

### • Compréhension et analyse des textes

Passons à présent à l'analyse des deux extraits constitutifs du sujet. Barnes y amorce un dialogue qui vise à interroger les rapports entre l'Histoire et la fiction. Il joue avec l'ambiguïté des définitions et donne à lire que *History*, c'est aussi *His story*, que peut-être l'Histoire qu'on enseigne est aussi l'histoire qu'on narre. Au-delà de ce dialogue, c'est donc une réflexion générique sur les liens étroits qu'entretiennent l'historiographie et la littérature qui se joue, à la fois dans un texte de fiction (l'extrait de *The Sense of an Ending*, 2011), dans lequel le narrateur, Tony Webster, se remémore une scène de jeunesse, et dans l'extrait d'un entretien antérieur à la publication du roman, où Barnes se prête au jeu de l'analyse de sa propre écriture. Il s'agissait donc pour les candidats de confronter les textes pour faire émerger ce qu'ils disent du rapport entre le temps et la mémoire, du passé tel qu'il peut être représenté et du savoir que sa reconstruction prodigue. Il fallait en outre interroger la distorsion que la mémoire fait subir à l'Histoire et démontrer comme le travail d'historien se conjugue ici à celui du narrateur et à celui de l'auteur, pour identifier, *in fine*, ce que le texte historique et le texte littéraire ont de connexe.

Si nombre de candidats ont correctement identifié ces enjeux, se concentrant ainsi sur les points de contact entre Histoire et histoire, rares sont ceux qui ont véritablement prolongé la problématique telle qu'elle était suggérée dans la consigne. Cette dernière ne devrait pas, dans l'absolu, être reprise telle quelle et faire office de fil conducteur à la démonstration tout entière : un effort de conceptualisation est attendu et la question initiale doit être déclinée pour qu'apparaissent toutes les tensions sous-jacentes au texte principal. Une lecture analytique du second document, dont les candidats ne peuvent faire l'économie, permettait ici de mettre des mots sur lesdites tensions : entre oubli et reconstruction mémorielle, entre les traces d'un passé qui échappe au présent et le désir de le rendre tangible, entre la fragmentation du souvenir et le besoin de le transformer en un sens infrangible... L'on comprend dès lors que le commentaire devait s'enraciner dans la micro-analyse des dernières phrases du premier document qui sont le nœud de ces tensions : "*Was this their exact exchange? Almost certainly not. Still, it is my best memory of their exchange.*" Cet ultime revirement métalectique

laisse à penser que chez Barnes, la narration, comme l'Histoire, est affaire de décryptage et de reconstruction d'un réel kaléidoscopique.

Un développement éclairant devait donc, a priori, comprendre des remarques sur la posture et les stratégies narratives et questionner la fiabilité de Tony Webster en ce qu'il narre à rebours des faits exhumés de sa mémoire. Si le jury a pu admettre que la terminologie narratologique soit parfois maniée avec des hésitations, il a sanctionné certaines erreurs qui trahissaient une lecture très confuse de l'extrait. Ainsi, le narrateur n'est pas l'auteur, le narrataire n'est pas le lecteur et le récit, bien qu'à la première personne, n'est pas autobiographique. On ne peut donc écrire : *"the excerpt is autobiographical because the narrator uses the first person"* ni *"As the narrator explains in the interview..."*. Du reste, le document 1 est bien un extrait de roman et pas un essai, ni un extrait de mémoires. Il est très surprenant que certains n'aient pas été en mesure de faire ces distinctions, pourtant cruciales pour saisir les enjeux du dossier. De telles méprises ont poussé des candidats à négliger la littérarité du texte et à se cantonner à des remarques générales sur l'Histoire et sur l'historiographie, sans jamais les mettre en réseau avec une analyse de ce que les textes disent de l'écriture d'une part et de la narration d'autre part.

Cette année, c'est donc moins la langue usitée dans le texte que son architecture même qui a donné lieu à des faux-sens. Une lecture trop rapide explique néanmoins quelques approximations qui ont souvent nui à la pertinence générale des propos. Citons quelques exemples qui doivent démontrer que la cohérence du commentaire se joue dès la lecture : le narrateur n'est ni Simpson, ni Finn ; Colin et Simpson sont une seule et même personne ; la torpeur dans laquelle les élèves ont souvent été plongés en cours d'histoire a laissé place, dans l'extrait, à une excitation palpable (*"end-of-term hysteria"*)...

D'autres défaillances dans l'analyse tiennent davantage à un manque de distanciation vis-à-vis du texte. Il convenait ici, par exemple, de se méfier de la référence intertextuelle à Lagrange. Écrire que Lagrange est *"a famous French historian and theoretician..."* est du plus mauvais effet car il est le fruit d'une invention pure et simple de Barnes qui, en construisant un réseau référentiel fictif et instable met en lumière le caractère aporétique de l'Histoire. Pareillement, se contenter de dire de la métaphore du sandwich à l'oignon qu'elle ne rend pas compte de la grandeur de la discipline historique est un peu court : c'est refuser d'y lire l'humour des personnages et au-delà la complexité d'une définition en chantier de l'Histoire, inscrite dans un mouvement à la fois cyclique (comparée à une éructation après un repas) et centripète (puisque comme l'oignon, elle est faite de strates concentriques).

Ces quelques flottements dans l'interprétation des deux textes ne doivent pas camoufler un problème plus sérieux encore en ce qu'il est transversal et structurel : le manque de micro-analyses. Nous ne pouvons ici qu'insister sur le caractère parfaitement essentiel de ces temps d'arrêt sur le texte, véritables dissections de la langue, qui doivent ponctuer le commentaire pour l'étayer et le nourrir. Si le temps imparti ne permet pas de les démultiplier (ce qui ne serait d'ailleurs pas forcément souhaitable), les candidats doivent s'assurer que leur démonstration s'appuie bien sur l'analyse méticuleuse d'effets de langue, d'un style idiosyncratique, de jeux phoniques et rythmiques, d'échos en tous genres... qui seule permettra la construction d'une lecture personnelle. C'est là la garantie d'éviter les lapalissades, la paraphrase et les poncifs (tels les longs développements où sont évoqués les récents événements médiatiques comme la mort de Michael Brown ou les attentats de Charlie Hebdo) qui font des textes le prétexte à des discussions souvent hors-sujet.

C'est en outre grâce à ces micro-analyses que d'aucuns ont réussi à se distinguer qui, même quand ils ne sont pas parvenus au terme d'un développement structuré, ont su faire parler les textes et faire montre par la même de leurs qualités littéraires. Ainsi, l'on a pu apprécier une lecture éclairante du programme annuel d'histoire tel qu'il est résumé en analysant l'usage des majuscules pour les mots *Rise*, *Subsequent* et *Decline* qui semble transformer l'Histoire en fiction, son écriture étant régie par les mêmes codes que les titres de romans. Dans une autre copie, l'étude onomastique des prénoms a permis de mettre en lumière le caractère symbolique de la construction des personnages : *"Webster is named after the famous dictionary. Thus he seems to have to accept responsibility for the stability of language and the quest for truth, which is originally launched by Old Joe Hunt, as implied by his name."* Ailleurs encore, l'analyse des références à l'écriture dans le texte 1 (*"piece of documentation"*, *"suicide note"*, *"diary"*, *"written letters"*, *"letters of condolence"*, *"handwritten note"*) croisée avec une interprétation de ce que Barnes appelle *"historical evidence"* dans le second document a mené à une comparaison entre littérature et Histoire, le/la candidat(e) montrant que toutes deux sont régies par des codes communs qui ont à voir avec le langage et la syntaxe et mettant ainsi en lumière leur caractère palimpsestique.

Dans tous les cas, les bonnes copies sont celles qui sont parvenues à dépasser le stade de l'explication du texte, en allant plus loin que la simple référence qui en général, ne se suffit pas à elle-même. Ce sont celles qui, quand elles évoquaient Ricœur, la méta-fiction ou le Postmodernisme par

exemple, le faisait pour faire progresser une interprétation dynamique et justifiée du dossier. Si l'on peut regretter qu'elles aient été trop peu nombreuses, notons en revanche qu'elles ont en général, quand elles étaient rédigées dans une langue solide et riche, valu à leur auteur une note excellente.

- **Organisation des idées et construction du commentaire**

Cette année encore, outre plusieurs copies qui ne proposaient que quelques lignes d'un commentaire avorté (ce qui donne à penser que l'épreuve doit faire l'objet d'un entraînement régulier pour que la répartition du temps entre traduction et analyse littéraire puisse être anticipée), les candidats sont parvenus, dans leur grande majorité, à organiser leurs idées selon une architecture stricte, avec une introduction, des parties distinctes et une conclusion. Nombreux sont ceux et celles, du reste, qui se sont efforcés de rédiger des transitions entre les parties, pour permettre une plus grande fluidité lors de la lecture et pour faire progresser la démonstration aussi naturellement que possible. Rappelons toutefois que ce travail, qui doit être réalisé dès l'étape du brouillon, n'est efficace que s'il est mesuré et s'il n'a pas pour but de rapprocher artificiellement des remarques qui semblent étrangères les unes aux autres.

Le jury a tout particulièrement apprécié les quelques copies dans lesquelles ces analyses s'enracinaient dans le plan annoncé à l'issue de l'introduction, quand celui-ci semblait découler de la problématique. Cependant, une telle logique dans l'articulation des idées fait trop souvent défaut. Les plans existent bel et bien mais ils sont la plupart du temps soit thématiques ("*I will first look into the definition of history and then into that of literature.*"), soit dissociatifs ("*After analysing document 1, I will analyse document 2.*"), et annoncent alors une forme de linéarité qui, dès l'abord, annihile tout espoir de dynamisme dans le développement.

Enfin, il est regrettable que la conclusion soit souvent négligée. Dans certaines copies, elle n'est qu'un pâle résumé du commentaire. Dans d'autres, elle est le début d'une analyse nouvelle qui, parfois, aurait dû être le point de départ du commentaire tout entier. Il est essentiel que l'ultime impression laissée au lecteur soit positive car c'est aussi à l'aune de celle-ci que chaque copie est évaluée : une articulation rigoureuse des idées jusqu'au terme de la production est le reflet d'une réelle capacité à structurer sa pensée, dont on sait qu'elle est l'une des qualités requises chez les enseignants au quotidien.

- **Qualité de la langue**

Faisons le constat, cette année à nouveau, que les candidats s'expriment généralement dans un anglais de bonne facture et que les copies sont le plus souvent rédigées dans une syntaxe solide, avec un lexique riche. C'est peut-être la raison pour laquelle d'autres sortent du lot, cette fois pour la langue empruntée voire tout à fait fautive qui s'y déploie.

Outre les calques ("*the text is difficult because of the lexical overweight*") et les formulations franchement maladroites ("*Document 2 is a true-reality extract*") qui caractérisent les productions les moins idiomatiques, il convient de revenir sur un certain nombre de règles syntaxiques, grammaticales et orthographiques fondamentales dont on peut s'étonner qu'elles soient encore méconnues à ce niveau d'études. Avant toutefois de décliner ces règles et de lister les erreurs récurrentes afin qu'elles ne soient pas reproduites lors des sessions futures, le jury souhaite exprimer son plus grand étonnement quant aux transgressions de plus en plus fréquentes des règles typographiques et de ponctuation. L'usage des guillemets pour l'insertion des citations et l'écriture des titres d'ouvrages est à revoir mais au-delà, c'est l'usage même des signes de ponctuation les plus simples (virgule, point-virgule, parenthèses...) qu'il faut reconsidérer. Beaucoup se limitent à l'emploi du point – sans qu'il aille nécessairement de pair avec celui de la majuscule – infligeant aux évaluateurs la lecture de phrases sans hiérarchisation ni progressivité des idées. C'est là malheureusement le révélateur d'une langue erronée qui ne parvient pas à rendre compte de la complexité d'une pensée et c'est pourquoi il paraît nécessaire d'y prêter une plus grande attention.

- *lexique* :

Revenons donc à présent sur les erreurs et les approximations lexicales les plus souvent sanctionnées. L'une d'entre elle a à voir avec le fonctionnement des noms communs *evidence*, *information* et *knowledge* : tous les trois sont indéénombrables à singulier inhérent, ce qui signifie que la forme *N+s* est impossible. La quantification passe par l'emploi de groupes complexes comme *a*

*piece of*. Il est d'autant plus étonnant qu'un tel rappel soit nécessaire qu'il est fait presque chaque année, dans les rapports de jury.

De nombreuses confusions, souvent liées à la prégnance du français, nuisent aussi à la clarté des propos exprimés, soit parce que le mot n'a pas le sens qu'on lui donne, soit parce qu'il n'a pas la nature qui convient pour que la phrase soit syntaxiquement correcte. Citons quelques-unes de ces confusions, à titre d'exemple :

- *remind / remember*
- *lack / miss*
- *edit / publish*
- *politics / policy*
- *process / device*
- *comma / coma*
- *price / prize*
- *emphasis / emphasise & emphasize*
- *analysis / analyse & analyze*

Rappelons en outre le rôle que doivent jouer les connecteurs logiques dans l'organisation du développement. Leur usage doit certes être parcimonieux pour qu'ils soient opérants, mais la répétition des conjonctions les plus simples (*but, and...*) quand des structures complexes permettraient plus de nuances et de précision est du plus mauvais effet. Par ailleurs, il est légitime d'attendre des candidats qu'ils emploient correctement des structures aussi courantes que *on the one hand...* : la récurrence d'erreurs portant sur ces syntagmes (*on one hand..., on one side..., in the first hand...*) est symptomatique d'une langue globalement trop hésitante.

Enfin, le jury s'est étonné de trouver de nombreuses occurrences des structures *we have...* et *it speaks about...* qui dénotent une vraie méconnaissance de la langue usitée dans de telles productions écrites. De la même manière, l'incapacité de certains candidats à nommer d'autres procédés stylistiques à l'œuvre dans le texte que les métaphores (*metaphors*) et les comparaisons (*similes*) est problématique : s'il ne s'agit pas de faire étalage de l'étendue de ses connaissances en la matière, il conviendrait toutefois de connaître les termes de rhétorique les plus courants afin de mettre des mots sur les outils d'écriture et leurs effets.

Les copies dans lesquelles ces écueils sont évités et ces conseils sont suivis se détachent nécessairement des autres. Elles sont en général valorisées à double titre : parce que la langue y est plaisante et parce qu'une pensée souvent complexe y est clairement exprimée.

- *grammaire et syntaxe* :

Passons maintenant aux erreurs grammaticales et syntaxiques qui, tout comme les confusions lexicales, semblent être imputables tantôt à l'étourderie, tantôt au manque de maîtrise des règles de l'anglais, pourtant nécessaire à quiconque se destine à l'enseignement de la langue.

Il nous paraît essentiel d'évoquer d'abord celles de ces règles qui codifient l'emploi du groupe verbal. En effet, étant entendu que les phrases nominales devraient être à tout le moins évitées, la conjugaison semble poser des problèmes encore trop fréquents à de nombreux candidats. Ainsi, nous devons rappeler ici que les verbes qui suivent les auxiliaires modaux sont nécessairement dans leur forme nue : *\*it can appeared as...* et *\*we must referred to...* sont des structures agrammaticales. Par ailleurs, l'oubli (parfois systématique) du *-s* à la troisième personne du singulier continue d'être sanctionné dans près d'une copie sur trois (*\*Barnes explain that..., \*In the extract, History become...*). La forme V-ED de certains verbes irréguliers est elle aussi l'objet de trop nombreuses erreurs (*bind, know...*) ou confusions (*lay* et *lie*). Enfin, si la règle tend à évoluer dans la langue parlée, les verbes conjugués après la conjonction de subordination AS IF devraient l'être, dans une telle production, au prétérit dit modal, où BE devient WERE à toutes les personnes.

D'autres problèmes majeurs qui ont été sanctionnés dans beaucoup de copies (presque la moitié !) relèvent de la syntaxe et notamment de l'organisation de la phrase à la forme interrogative, tant directe qu'indirecte. Les règles d'inversion (ou non) du sujet dans les questions doivent être impérativement maîtrisées car une erreur portant sur un fait de langue *a priori* si élémentaire a un effet très négatif : *\*Does History can be considered as literature?, \*History is it the same as literature? \*I will try and analyse how is the story compared to History.*

Une autre difficulté récurrente concerne le cas possessif et les raisons qui doivent présider au choix des constructions *N of N* ou *N's N*. Quand la seconde est appropriée, alors il est impératif qu'elle soit correctement construite et que l'on opte pour l'article qui convient (THE, A ou Ø). Cela aurait permis, par exemple, d'éviter les constructions asyntaxiques *\*the Robson's suicide, \*his Guignery's interview* ou encore *\*a Julian Barnes' answer to a Vanessa Guignery's question.*

Notons enfin que savoir où placer l'adverbe dans la phrase permettrait à certains candidats de consolider leur expression et de gagner ainsi en authenticité, tant dans le commentaire que la traduction. Nous ne pouvons donc que les encourager à revoir les règles *ad hoc*.

Nous terminerons ce propos en félicitant tous les candidats que cette liste d'erreurs ne doit pas faire oublier et qui s'expriment dans une langue grammaticalement et syntaxiquement très solide. On lit souvent dans leur copie la maîtrise d'un système qu'ils auront pour tâche de décoder pour qu'il soit compris de leurs futurs élèves.

- *orthographe* :

Pareillement, certaines copies sont rédigées dans une langue de haute tenue du point de vue de la correction orthographique. Quelques-unes sont même irréprochables en la matière ! D'autres, en revanche, sont ponctuées d'erreurs d'autant plus étonnantes qu'elles concernent des mots parfois courants. En voici quelques exemples parmi les plus récurrents : *atempt, beleive, characteristics, carefull, debat, dilema, exemple, historicaly, issu, langage, noone, nonesense, paralelle, proffessor, proove, pupill, reavel, relevent, strikking / strucking, symbole...* Une typologie semble se dessiner : l'on peut distinguer des erreurs liées à l'influence du français, d'autres au doublement ou non d'une consonne, d'autres encore aux liens complexes entre phonie et graphie... Dans tous les cas, une relecture consacrée uniquement à la vérification de l'orthographe doit permettre de la corriger autant que possible.

Ajoutons que des remarques répétées d'année en année dans les rapports de jury ne semblent toujours pas pleinement prises en compte, ce que nous ne pouvons que déplorer. Ainsi, les termes *writing, writer, written, literary et literature* ne devraient plus, en aucun cas, être mal orthographiés. De la même manière, il est regrettable que les noms et adjectifs de nationalités soient encore, dans certaines copies, écrits sans la majuscule que la règle impose. Enfin, une attention toute particulière devrait être portée aux noms propres – et à plus fortes raisons ceux des auteurs des textes étudiés – car si Platon et Virginia Wolfe ne font pas bon effet, *Barne's, Barn, Barne* ou *Banres* laissent à penser que le candidat fait montre d'une certaine négligence.

- **Conclusion**

Si le temps dans lequel le commentaire doit être rédigé est contraint au point qu'un développement exhaustif semble impossible, le respect d'un certain nombre de règles doit permettre aux candidats des sessions à venir de proposer un travail qui fait état de qualités à la fois linguistiques et littéraires. Ainsi, la lecture analytique et croisée des textes, la construction méthodique d'un plan chevillé à une problématique complexe et la relecture, en dernier lieu, de la production tout entière sont les clés de la réussite à cette épreuve. C'est à n'en pas douter ce qui explique la note excellente obtenue par plusieurs candidats qu'il convient pour conclure de féliciter.

Rapport présenté par Monsieur VON LENNEP

## **B. Thème**

- **Présentation du passage**

Le texte proposé est un extrait de la nouvelle « Le président » publiée dans un recueil intitulé « Un clown s'est échappé du cirque » écrit par Éric Faye en 2005. Les nouvelles de ce recueil portent un regard souvent ironique et très critique sur le monde du travail et le libéralisme économique. Journaliste à l'agence Reuters, auteur de romans et de nouvelles. Eric Faye a reçu le grand prix du roman de l'Académie française en 2010, pour *Nagasaki*. Il a été lauréat de la Villa Kujoyama à Kyôto en 2012 et de nombreuses références au Japon apparaissent dans son œuvre.

- **Lisibilité des copies**

Les copies sont lisibles et bien présentées dans leur grande majorité, les candidats ont pensé à numéroter les pages. Toutefois, certaines copies se révèlent si ce n'est illisibles, du moins difficilement déchiffrables, Il convient de respecter une certaine cohérence dans la présentation de sa copie afin d'en améliorer sa lisibilité : marge, saut de ligne, etc.

Rappelons, enfin, qu'il n'est pas nécessaire de découper le texte en segments numérotés.



- **Méthodologie**

Le passage à traduire ne comporte pas de difficulté de compréhension particulière cependant tous les candidats ne parviennent pas à reconnaître la situation d'énonciation, le point de vue adopté, le statut et les rapports entre les personnages. Traduire implique une méthode de travail particulière qui consiste d'abord à analyser et à comprendre le texte original dans tous ses aspects, à identifier le but dans lequel il a été rédigé et à en déterminer le style. Ce n'est qu'ainsi qu'il pourra être exprimé dans une autre langue tout en restant fidèle à l'original.

Une lecture superficielle sans analyse de la situation narrative au préalable mène à des erreurs de traduction qui pourraient facilement être évitées (l'homme à la cassette est devenu l'homme à la casquette).

Certains candidats ont en effet donné l'impression d'avoir traduit le texte énoncés par énoncés sans prendre en compte le sens global, ce qui les amène à calquer certains segments sur le français, à commettre des erreurs d'interprétation ou à proposer des traductions qui relèvent du non-sens (*the tape man* pour ce fameux homme à la cassette..).

Exemple de maladresses révélatrices d'une lecture superficielle :

- singulièrement : *incredibly*
- *he had bred them all /he had built them*
- *spread on the night* pour il a continue la nuit
- *The speech was pronounced in a clear, fluent manner*
- *The face of the tapeman*

Les candidats qui ont obtenu les meilleurs résultats en thème sont ceux qui sont restés le plus proche possible du texte de départ, qui ont utilisé une langue idiomatique et qui ont le mieux respecté le style de l'auteur et son registre de langue. Dans le passage proposé le registre de langue adopté est soutenu, d'où la surprise des correcteurs de trouver les traductions suivantes dans les copies : *the rubbish, the crap of langages* pour scories ou encore *botches*...

Traduire ne veut pas dire réécrire. Si certains ajustements s'avèrent nécessaires dans la langue cible, certains candidats proposent des reformulations très éloignées du texte de départ et pour la plupart injustifiées. Pour pallier l'ignorance de mots à traduire, de nombreux candidats ont adopté des stratégies d'évitement/contournement qui ont donné lieu à des erreurs ou faux-sens. L'ajout de périphrases, quant à elles, alourdissent souvent le texte.

Nous recommandons aux candidats de relire leur traduction, une fois terminée, comme un texte littéraire afin d'en évaluer la cohérence et la fidélité au passage à mettre en anglais.

Les meilleures copies témoignent d'une connaissance solide de la langue anglaise et d'une bonne préparation (indispensable) à l'exercice de traduction.

Exemples de réécriture

- They would never stab him in the back / there was no betrayal to fear from them/there were no traitors among them* → "avec eux aucun mauvais coup à craindre"
- *A sea with him as the master* → Moïse
- He had managed to channel his energy from deep inside him / he had been able to find lots of resources in himself / he had managed to give the best of his inner self* → il était parvenu à puiser profondément en eux.
- Some weird theater representation* → théâtre Nô
- He thanked them like a robot* → mécaniquement

Dans le passage proposé, un homme politique à l'avenir prometteur se remémore un moment bien particulier de sa campagne électorale. Moment qui va entraîner son retrait de la vie politique et sonner le glas de sa carrière. Le point de vue adopté est la focalisation interne, les événements et les personnages sont dépeints de manière subjective par un homme au registre de langue soutenu, possédant des références historiques, religieuses et culturelles certaines (Moïse, Brutus, le théâtre Nô). Les personnages, le lieu, le moment de l'action ne sont pas identifiés. Ce mystère entourant les protagonistes et les faits suscitent la curiosité du lecteur. La dimension fantastique quant à elle apparaît dans l'invocation du partage de la Mer Rouge devant Moïse et dans l'apparition du masque de théâtre Nô aussi surprenant qu'inquiétant.

- **Lexique**

Certains mots peu employés en français comme scories ou effets stylistiques ont posé des difficultés aux candidats, encore une fois, des traductions fidèles au texte ont été les meilleures. Les bonnes trouvailles ont été bonifiées. Nous rappelons que le recours à des mots français (*cercle, campagne stade, sondage, coup*) et l'omission de mots, de parties de phrases, voire de phrases entières sont à éviter car le nombre de points fautes maximum fixé par segment ou mot est alors attribué.

Des lacunes et méconnaissances lexicales sont surprenantes à ce niveau de recrutement, certains éléments de vocabulaire appartenant à la langue courante, voire quotidienne ont parfois été mal traduits : certifier, parvenir à, retirer, puiser, le lendemain matin (*the day after tomorrow morning*), machinalement, attaché-case, cercle, sourcils (*eyehair*), Moïse, Brutus *the disguised enemy*, journée traduit *par journey* ou encore le cours de la campagne traduit par *the campaign lesson, a laughing phrase* pour plaisanterie.

*-Expressions idiomatiques :*

Bien que courantes certaines expressions ont été des écueils récurrents

- Il les connaissait comme sa poche : *He knew them all by heart like his own pocket.*
- Sous les vivats : *under the hurrahs*
- d'on ne sait où : *who knows which / had come up from nowhere.*

*-Lexique lié au feu et à la lumière :*

Le segment « d'ailleurs ses braises rougeoieraient longtemps dans la mémoire des militants » effectivement complexe a dérouter de nombreux candidats et donné lieu à des traductions très étranges dont voici un exemple : *whose fire would stay lit in the memories of the followers for a long time*. Les traductions les mieux réussies sont celles qui restent le plus proche du texte et qui ont respecté le réseau de référence, le feu.

De nombreux verbes sont utilisés en anglais pour qualifier les effets de lumière, il est impératif que des candidats à un concours de recrutement sachent les utiliser à bon escient. Etinceler a été à de très nombreuses reprises traduit par *glitter* au lieu de *sparkle*.

*-Lexique politique :*

Il est étonnant de constater chez un certain nombre de candidats une méconnaissance du vocabulaire de base du registre politique. Les mots ou expressions suivantes ont été ainsi mal traduits par dans un certain nombre de copies : campagne électorale, candidature, délivrer un discours, un sondage, la tribune, un communiqué de presse, les portes du pouvoir.

*-Lexique du corps humain :*

La traduction de sourcils a donné lieu à des confusions lexicales ou des non-sens quelque peu surprenants.

- **Grammaire**

En dehors des fautes habituelles et difficilement compréhensibles à ce niveau telles que :

- verbes irréguliers : *thunk, splat, splitted*,
- la nature invariable des adjectifs (*extatics polls*),
- l'oubli du *-s* à la troisième personne,
- la place des adverbes (*he strangely was good*),
- la valeur et l'emploi des formes en *V-ing*,
- la non-maîtrise de l'emploi des structures.

Les points suivants se révèlent problématiques dans un certain nombre de copies :

*-Syntaxe :* le jury souhaite attirer l'attention sur les calques syntaxiques qui pénalisent lourdement les candidats. Le segment « seule nouvelle tête, juste avant ce dîner, celle de l'homme à la cassette » a

régulièrement été traduit par un syntagme nominal qui ne fait pas sens en anglais *the only unknown face, just before that diner, the tapeman's*

-*Détermination nominale* : le jury note cette année encore des confusions sur l'emploi de l'article défini « the », de l'article zéro (*the night/next morning/ bearable/unbearable/ the Moses/ the doubt/ some eyes* pour des yeux) et de l'article indéfini « a/an » (*the dinner* pour un dîner par exemple ou *a tape* pour la cassette).

-*Pronoms personnels et relatifs* : il est nécessaire de réfléchir à quoi renvoient les pronoms en français avant de les traduire. Certains candidats confondent encore *who* et *which* en écrivant, par exemple, *the sea..to whom he was Moses*. Notons aussi une confusion sur les pronoms personnels. Ainsi *she* ou *he* sont employés pour la tête et *its* pour les sourcils dans certaines copies...

-*Choix du temps* : le temps à privilégier était ici le *past perfect* qui établit un rapport d'antériorité et donc un lien entre les deux événements, ce qui est le cas dans le passage à traduire. La restitution des temps a posé problème à de nombreux candidats révélant ainsi une méconnaissance des valeurs du prétérit et du *past perfect* en passant de l'un à l'autre (*the sea split in front of him / night came*), une confusion entre indicatif et conditionnel et une maîtrise insuffisante de la concordance des temps. Cela a fortement pénalisé les candidats sur des segments tels que « il avait été singulièrement brillant ce soir-là », « le cours de la campagne en serait modifiée », « des yeux étincelaient dans la foule », « pour la cas où un dîner commencerait à pencher vers le doute », « la seule tête entraperçue pendant cette soirée » « puis était venue la nuit », « il annonçait (...) qu'il retirait sa candidature et renonçait à la politique » .

-*Voix passive* : la traduction de la voix passive a également donné lieu à des erreurs, notamment avec l'emploi du pronom personnel *we*. Pour traduire le segment « on lui avait certifié que », le jury a décidé de bonifier la traduction par *he had been assured* qui respecte la focalisation interne et a accepté les traductions *everyone/they had assured him*.

-*Tournure impersonnelles* : « Parce qu'il fallait qu'elle apparaisse et il avait fallu ce visage au teint de craie », il ne s'agit pas ici d'une valeur d'obligation ou de contrainte comme l'ont cru à tort certains candidats (*there must have been this face*) mais d'une idée de fatalité d'où dans la correction les propositions suivantes *because it was meant to /bound to appear* et *it had taken that chalk coloured face*.

-*Fautes d'orthographe* :

Une relecture de sa copie est fortement conseillée pour éviter des erreurs d'orthographe qui ont essentiellement porté cette année sur les mots suivants : *diner, brilliant, mechanically, campaign, underlined, see* (pour *sea*).

Les candidats qui ont proposé les meilleures traductions :

- ont réfléchi au sens des mots, aux nuances et ont pris en compte les modalités narratives dans leur traduction,
- ont respecté la syntaxe, la grammaire anglaise et ont employé des expressions idiomatiques,
- ont proposé de bonnes traductions avec, parfois, de véritables trouvailles

## • Conclusion

Le thème proposé cette année a été réussi quand les candidats ont su respecter la concordance des temps et employer le bon temps du passé au bon moment. Si les difficultés lexicales ont parfois pu bloquer certains, les meilleurs candidats ont su saisir l'esprit du passage et le retranscrire dans un anglais correct et idiomatique en respectant les images qui étaient employées. Le jury a été satisfait de constater que certains candidats ont fait montre d'une réelle maîtrise de la langue anglaise nécessaire à de futurs enseignants de cette langue et ont proposé des traductions de très bonne qualité

L'épreuve de traduction requiert un entraînement régulier et une préparation rigoureuse. Le candidat se doit de posséder une connaissance approfondie du système verbal, de la syntaxe et maîtriser un

lexique très étendu. Pour ce faire, la lecture assidue d'œuvres littéraires et journalistiques est plus que recommandée.

- **Proposition de corrigé**

*He had been assured that he had been particularly brilliant that night because he had managed to dig deep inside (himself) so much (so) that the course of the electoral campaign would be changed. Yes, he had been undeniably and strangely good. He had delivered his most fiery speech - its very embers would indeed glow for a long time in the memory of the party members - a speech purged of all the language scoria that had been undermining his addresses until then. The next morning, the radios would broadcast the best parts of it and the next polls would incite euphoria. His path to power would be cleared.*

*The candidate had come down (from) the stage amongst cheers. Eyes sparkled in the crowd, which had parted before him like a small sea to which he was Moses. He had carried on into the night surrounded by a cluster of close collaborators, who always had a joke ready to be cracked in case a dinner was edging towards doubt. He knew them all like the back of his (own) hand because he had made them all. With them, there was no backstabbing to be scared of. They formed a wall of worshippers without any budding Brutuses among them...The only new face he had glimpsed that evening had been that man who had come to hand (over to) him the cassette. He had thanked him mechanically, and had slipped the recording of his speech into his briefcase. The dinner had been filled with much laughter, then night had fallen. The next morning, through a terse press release, he announced that he was withdrawing his bid for office and giving up his political career for good.*

*The only new face, just before that dinner, had been that of the man with the tape. It had appeared as if at the climax of some nightmare when you swing from the bearable to the insufferable. It had appeared because it was meant to appear for that day could not possibly end well with the mere distillation of his success. It had taken that chalk-coloured face which had popped out of some who-knows-what Noh (theatre) play with its frowning and darkened eyebrows.*

Rapport présenté par Madame GIL

## 2. Lettres

### Le sujet

1. **Vous rédigerez le commentaire composé de ce texte.**
2. **Après la fin de votre commentaire, vous ferez figurer une réponse à la question de grammaire suivante :**

Vous expliquerez comment les choix grammaticaux de l'auteur contribuent à enrichir le sens du passage :

« Déjà elle s'était retirée. Son passage n'avait duré que ce que dure le blanchiment d'une vaguelette s'arrachant à la masse opaque de la mer pour courir sur le sable. A peine déploie-t-elle son friselis d'écume que la mer la rappelle pour la refondre en elle, et la mince vague effacée ne laisse sur le sable qu'une trace éphémère. »

---

*La narratrice tient la chronique des apparitions successives d'une étrange géante qui hante les rues de Prague. Cet extrait rapporte la huitième apparition de la Pleurante.*

Ce n'est pas seulement au fil des rues, au gré du vent ou de la brume, de la lumière et de la neige, qu'elle apparaît. Ce n'est pas seulement le long de vieilles façades de maisons à l'abandon, dans des bosquets de lilas ou à flanc de colline, qu'elle manifeste son imprévisible présence. C'est aussi bien dans des lieux clos, - des chambres, des boutiques, des cafés.

C'était dans une chambre d'hôte, aux murs tapissés de papier à fleurs. Ce papier était déjà ancien, fané, assez sali et même écorché par endroits. Le rouge et l'orangé des roses peintes avaient brunî, et le fond, qui avait dû être d'un léger jaune paille, s'était encrassé. Ces roses ternes, toutes les mêmes et disposées à égale distance les unes des autres, composaient un monotone jardin vertical qui enserrant les quelques meubles en bois sombre.

Morne jardin de fin d'automne, quand les fleurs ont perdu leur éclat et s'apprêtent à mourir. Roses sans grâce et sans attrait, n'exhalant plus qu'une très fade odeur. Roses de personne. Et toutes, en leur insignifiance, démultipliaient une impression de vide, d'anonymat, d'ennui profond. D'ennui profond comme l'oubli.

Assise à la table de cette chambre d'hôte, je lisais. Une lampe en métal laqué de peinture d'un blanc incertain comme celui d'une coquille d'œuf jetait sur le livre un ovale de lumière, et les objets posés autour du livre striaient la nappe de traits d'ombres obliques.

Je fus soudain détournée de ma lecture. Elle était là, postée au bord de la table, immobile autant qu'invisible, mais si présente qu'il était impossible de mettre en doute sa venue. Et il n'était pas davantage nécessaire de chercher à déceler quelque signe visible de sa présence, de scruter l'espace alentour. Elle se tenait bien trop près pour pouvoir se montrer ; plus près qu'elle ne l'avait jamais été.

Elle était là, si pleinement et étrangement là, dressée dans sa majesté de mendicante, dans son silence bruissant d'un long et ténu chuchotement de larmes, dans son infinie douceur de pleurante. Elle était là, tout à fait invisible et tout à fait présente, géante immatérielle au cœur très nu et miséricordieux.

Comme à chacun de ses surgissements elle ne demeura qu'un instant. Mais cet instant suffit, comme à chaque fois, pour bouleverser le temps et le lieu, pour transformer tout l'espace du visible alentour et détourner la pensée de son cours, pour requérir l'attention du côté de la mémoire. Pour mettre le cœur en alarme et faire trembler la mémoire comme un corps qui a froid, qui a faim et a peur, - un vrai corps de chair et de sang et de nerfs qui soudain se réveille à l'intérieur de notre propre corps. Corps des autres, corps de l'autre, étranger et si proche à la fois.

Déjà elle s'était retirée. Son passage n'avait duré que ce que dure le blanchiment d'une vaguelette s'arrachant à la masse opaque de la mer pour courir sur le sable. A peine déploie-t-elle son friselis d'écume que la mer la rappelle pour la refondre en elle, et la mince vague effacée ne laisse sur le sable qu'une trace éphémère.

Ainsi procède la géante.

Sylvie Germain, *La Pleurante des rues de Prague*. Editions Gallimard, 1991

- **Les modalités de l'épreuve**

L'épreuve comporte :

- le commentaire d'un texte littéraire répondant aux entrées du programme de CAP et aux objets d'étude au programme de baccalauréat professionnel en trois ans.

- le traitement d'une question de grammaire permettant d'éclairer le sens du texte.

Durée : cinq heures ; coefficient 2.

En lettres, le programme de l'épreuve écrite du concours est celui des objets et domaines d'études des programmes de français du lycée professionnel (CAP et baccalauréat professionnel en trois ans).

- **Remarques générales**

L'extrait proposé au commentaire atteste de la volonté d'inscrire cette épreuve dans toutes les littératures et tous les registres. Sylvie Germain, romancière contemporaine, lauréate notamment des prix Fémina 1989 et Goncourt des lycéens 2005, membre de l'Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique, signe une œuvre singulière à l'image de cet extrait du roman *La Pleurante des rues de Prague* publié en 1992.

Le commentaire doit démontrer des compétences de lecture d'un texte littéraire et des qualités d'analyse. L'extrait retenu, empreint de mystères et de mythes, nécessitait donc de s'attacher aux choix esthétiques, aux effets d'écriture et pouvait s'inscrire dans l'objet d'étude « Du côté de l'imaginaire » en classe de première de baccalauréat professionnel par la dimension poétique et fantastique de l'apparition d'une géante immatérielle. La dimension symbolique du passage, son inscription dans Prague, ville tourmentée par l'Histoire, permettait également de l'envisager dans l'objet d'étude de la classe de terminale de baccalauréat professionnel « Au XXe siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts ».

## A. Le commentaire

La grande majorité des copies respecte les codes du commentaire (une introduction, un plan en deux ou trois parties clairement structurées, une conclusion). Toutefois, le jury déplore un nombre croissant de copies dont la problématique est absente, où les axes de lecture sont très restrictifs, où une simple lecture linéaire structure le propos. Les problématiques qui ont mis en exergue la dimension poétique du texte ont donné au projet de lecture une profondeur : « La Pleurante comme métaphore du passage d'une vie », « La Pleurante : mémoire des âmes disparues ». A contrario, certains candidats ont inscrit leur lecture dans une interprétation approximative, peu ancrée dans le texte (la Pleurante comme personnification de la Nature, une apparition fantastique terrifiante) voire fantaisiste (la fiabilité de la narratrice, un complot entre la narratrice et la géante). Le choix d'une problématique liée à un courant littéraire peut s'avérer périlleux si ce choix trahit une faible culture littéraire comme l'affiliation de l'extrait de Sylvie Germain au gothique, surréalisme, romantisme, Nouveau Roman, existentialisme... Il convient ici de rappeler qu'il est conseillé de ne pas se tenir à une seule clé de lecture possible, la problématique choisie doit favoriser le développement de plusieurs axes ce qui permet d'éviter les discours trop péremptifs et les pistes d'interprétation malencontreuses aboutissant à de véritables contre-sens.

Le jury a particulièrement apprécié les copies où l'étude des procédés et des effets d'écriture se combinait, permettant ainsi de souligner les évocations poétiques de la géante, le mystère de sa présence, le décor mélancolique, l'ambiance quasi mystique. En dépassant la lecture fantastique de ce passage, ces copies se sont souvent enrichies de références culturelles : intertextualité (« Chanson d'automne » de Verlaine, spleen baudelairien, Rimbaud, Kafka, Dante, la peinture baroque de Georges de La Tour...) ou références explicites à d'autres légendes (le Golem par exemple, la Llorona au Mexique). L'extrait proposé à l'étude est un récit poétique selon la définition de Jean-Yves Tadié : « le récit poétique en prose est la forme du récit qui emprunte au poème ses moyens d'action et ses effets » (Le Récit poétique, Paris, PUF, 1978). La principale difficulté des candidats a donc été de s'attacher à cette écriture singulière, un poème en prose dont la disposition typographique épouse le mouvement de l'apparition. L'écueil souvent rencontré est celui de l'enfermement dans une apparition fantastique où seule l'idée de malaise est évoquée alors que la Pleurante apporte le réconfort, elle incarne « l'infinie douceur ». Femme sans nom et sans visage, c'est l'œil de la narratrice qui crée la scène intimiste de l'apparition, qui joue sur la palette des couleurs pour planter le décor, c'est elle seule qui perçoit l'indicible. L'ambivalence de cette invisible présence nécessitait de la part des candidats une interprétation, une lecture allégorique. Plusieurs pistes pouvaient être avancées (manifestation mystique, muse surgissant devant le livre ouvert aurolé de lumière, mémoire des souffrances humaines...) mais l'absence d'exégèse a été pénalisée.

L'épreuve de commentaire doit donc attester de capacités de lecture : la lecture linéaire, les propos paraphrastiques, les listes de procédés d'écriture ne sauraient remplacer la posture de lecteur où les faits de langue concourent à bâtir l'interprétation. Le jury déplore la persistance d'une dichotomie forme/fond dans laquelle certains candidats s'enferment en présentant un catalogue des figures de style identifiées dans l'extrait ou la liste des champs lexicaux (le sombre, les fleurs, la mer...) dont parfois une seule occurrence est relevée. Notons aussi que le passage à étudier en grammaire ne doit pas être négligé dans le commentaire au motif d'une éventuelle redondance.

### • Recommandations

Le recrutement de futurs enseignants de lettres exige le respect de la langue, l'attention portée aux mots. Les erreurs d'orthographe (mélancholie, halôt de lumière, parmi, malgré, banaux, Pragues,) et de syntaxe récurrentes, les anglicismes (supernaturel), les approximations (au siècle de Maupassant et Poe, *Le Horla* de Zola), l'absence de ponctuation, une certaine forme de familiarité (« voilà tout est dit », « époustouflant ce texte de S. Germain »), les confusions (paratexte/incipit/chapeau ) sont autant d'éléments qui parasitent la pensée et révèlent des lacunes que la seule situation de concours ne saurait expliquer.

Dans l'optique d'une préparation optimale, le jury recommande vivement aux futurs candidats de s'exercer régulièrement à l'épreuve du commentaire dans le temps imparti. Un candidat qui révèle

une culture littéraire et non limitée au monde anglo-saxon est un futur enseignant de lettres en mesure de mener ses élèves vers trois des quatre finalités du programme de lettres dans la voie professionnelle : « entrer dans l'échange écrit : lire, analyser, écrire » - « devenir un lecteur compétent et critique » - « confronter des savoirs et des valeurs pour construire son identité culturelle ».

Rapport présenté par Madame MATTERN

## B. La question de grammaire

L'épreuve de lettres du CAPLP externe langues vivantes-lettres comporte une question de grammaire : à partir d'un passage de l'extrait à commenter, il est demandé aux candidats d'expliquer en quoi les choix grammaticaux de l'auteur contribuent à enrichir le sens de la phrase. Le sujet stipule que cette réponse doit prendre place à la fin de la copie.

Le sujet de la session 2014 proposé en seconde partie de l'épreuve de lettres était le suivant : « Vous expliquerez comment les choix grammaticaux de l'auteur contribuent à enrichir le sens du passage. » L'analyse concernait la fin de l'extrait :

« *Déjà elle s'était retirée. Son passage n'avait duré que ce que dure le blanchioement d'une vaguelette s'arrachant à la masse opaque de la mer pour courir sur le sable. À peine déploie-t-elle son friselis d'écume que la mer la rappelle pour la refondre en elle, et la mince vague effacée ne laisse sur le sable qu'une trace éphémère.* »

Il était ainsi explicitement demandé de procéder à une analyse grammaticale au service du sens. Il est à noter que cette année le libellé du sujet invitait les candidats à traiter la question de grammaire à la fin du commentaire.

Avant toute chose, on ne peut que recommander une lecture très attentive du passage et le recours à une démarche logique qui part du paragraphe pour en venir aux phrases puis aux différentes propositions et à leurs constituants.

Ainsi l'extrait à étudier se compose de trois phrases qu'il convient d'analyser successivement. La première, simple et brève, s'articule au récit qui précède grâce au pronom anaphorique « elle » et au plus-que-parfait de l'indicatif. Cette forme verbale a une valeur d'accompli et est renforcée par l'adverbe « déjà » qui ouvre le passage. La deuxième phrase réfère toujours au personnage de la géante grâce au déterminant possessif « son ». Le temps verbal est le même que dans la phrase précédente. Le verbe « durer », intransitif, est suivi d'une proposition subordonnée relative sans antécédent « *ce que dure le blanchioement d'une vaguelette s'arrachant à la masse opaque de la mer pour courir sur le sable* ». Ce type de relative joue le rôle d'un substantif, on pourrait alors reformuler ainsi : « *son passage n'avait duré qu'un (bref) instant.* ». On parle alors de relative substantive paraphrastique. Le verbe de cette relative est, quant à lui, au présent de l'indicatif, tout comme d'ailleurs les verbes de la phrase suivante (présent gnominique). Un décrochement énonciatif s'opère ainsi et le polyptote (« avait duré », « dure ») amorce un mouvement vers un autre univers, un mode d'écriture différent. L'utilisation des articles définis (« le blanchioement », « la masse opaque », « la mer », « le sable ») fait entrer le lecteur dans un monde connu. Cette proposition relative est le lieu de l'amplification : l'écriture se déploie et traduit la poésie des éléments. On note l'emploi du terme « blanchioement » appartenant au registre littéraire, complété par un syntagme nominal « d'une vaguelette », auquel se rapporte le syntagme formé autour du participe présent « s'arrachant » et un groupe prépositionnel s'articulant autour d'un infinitif « *pour courir sur le sable* ».

La dernière phrase est une phrase complexe débutant par l'emploi de la locution conjonctive « à peine » qui traduit la rapidité et fait écho à l'adverbe « déjà » de la première phrase. Cette occurrence appelle l'emploi de « que » dans le système corrélatif (« à peine .... que ») et implique une inversion du sujet dans la proposition principale. La proposition subordonnée « *que la mer la rappelle pour la refondre en elle* » est donc une subordination inverse. La seconde partie de la phrase est marquée par l'emploi de la conjonction de coordination « et » qui introduit la proposition indépendante « *la mince vague effacée ne laisse sur le sable qu'une trace* ».

*éphémère* ». L'adjectif qualificatif épithète « mince » est antéposé au nom « vague » et inverse le procédé employé précédemment, puisque le terme « vaguelette » est formée par suffixation. L'inversion caractérise donc la construction de cette troisième phrase ; cette écriture poétique semble mimer le mouvement des vagues et le ressac. Les noms « vague » et « trace » sont suivis de deux adjectifs qualificatifs épithètes postposés : « effacée », « éphémère ». La phrase est de modalité négative, tout comme la deuxième phrase, la construction « ne...que » marquant une restriction. La particularité de cette tournure est qu'à la fois quelque chose est implicitement nié, tout en affirmant la durée du « blanchiment » et la présence de la « trace ». Le temps est alors qualifié avec une forme d'ambivalence. La syntaxe permet enfin d'observer un écho entre ouverture et clôture du passage. L'adverbe « déjà » entre en résonance avec l'adjectif « éphémère ».

### **Quelques conseils et écueils à éviter**

Il est essentiel d'avoir une idée claire et précise de l'exercice et de ses enjeux. Il est demandé aux candidats de procéder à une analyse grammaticale afin d'éclairer le sens du texte. Il ne s'agit pas de faire un commentaire stylistique comme on le trouve trop souvent. Pour ce faire, il convient de revoir la terminologie utilisée dans les classes. La consolidation des connaissances grammaticales est en effet un élément clé. Les candidats pourront s'appuyer sur des grammaires telles que celles de R. Tomassone (*Pour enseigner la grammaire*), de R.L. Wingner et J. Pinchon (*Grammaire du français*) ou toute autre grammaire scolaire. De même on ne peut qu'encourager les candidats à observer attentivement les programmes et notamment ce qui figure dans les champs linguistiques des objets d'étude de bac pro et dans les programmes de CAP.

Si les candidats n'ayant pas traité la question de grammaire sont assez peu nombreux, beaucoup tombent en revanche sur les écueils suivants : approche purement stylistique aboutissant parfois à un second commentaire, simple étiquetage sans interprétation, analyses pointillistes ou remarques de détails sans mise en œuvre d'une réelle réflexion grammaticale, analyses très parcellaires se limitant parfois à des remarques sur les temps verbaux, le lexique et les figures de style, recours à des anglicismes ou termes inappropriés (« présent simple », « relateur »), approximations (« forme passée », « subordonnée en que »). Il est regrettable que certaines notions, même élémentaires, ne soient pas maîtrisées et il subsiste de trop nombreux problèmes d'identification de certaines formes, notamment en ce qui concerne les propositions. On ne saurait trop conseiller aux candidats de préparer cette épreuve.

Les bonnes copies sont celles ayant réussi à concilier une réflexion grammaticale en lien avec une interprétation du texte. Toutefois l'épreuve ne visait pas l'exhaustivité. Elle doit en revanche être entièrement rédigée. La compréhension approfondie d'un texte littéraire est indissociable de la compréhension de son fonctionnement grammatical. Le jury souhaite ainsi insister sur le caractère incontournable de la grammaire dans l'enseignement du français.

Rapport présenté par Madame GUITTARD



# Épreuves d'admission

## 3. Mise en situation professionnelle

### 3.1. Anglais

#### A. Etude des documents

- **Exposé oral et mise en relation des documents**

Progrès notable par rapport à l'an passé, bon nombre de candidats mettent à profit le temps de parole imparti. De manière générale, les présentations sont structurées (avec une introduction, un développement et une conclusion).

Cependant, beaucoup de plans restent déséquilibrés (souvent par un problème de gestion du temps) et trop de candidats se limitent encore, après une présentation des documents en introduction, à décrire et analyser les composantes du dossier de façon juxtaposée (I document 1/ II document 2/ III document 3). Ces candidats ne peuvent ainsi réaliser l'exercice qui leur est demandé dans cette première partie de la MSP, c'est-à-dire une mise en relation des documents. Une problématisation doit apparaître et guider, structurer le propos et se substituer à une suite de remarques purement descriptives. En effet, si les documents sont en général compris, c'est en tout cas souvent pour ce qu'ils ont d'explicite. Leur charge implicite, elle, est trop souvent négligée et l'ironie, l'humour, les sous-entendus ou partis pris sont trop peu pris en compte, voire non-compris. La paraphrase est, de plus, souvent envahissante et donne l'impression que le candidat se limite à répéter les documents. Sur un dossier centré sur les "*disabled employees*", quelques candidats n'ont par exemple à aucun moment défini la notion de "*mainstream jobs*", qui était pourtant centrale pour bien analyser la situation des travailleurs handicapés. La paraphrase vient également d'un manque de recul critique face au corpus proposé : les documents peuvent et doivent être cités pour étayer un propos et une lecture, et non se substituer au développement lui-même, d'où l'importance de micro-lectures, comme pour l'épreuve de composition à l'écrit. Ainsi, quelques candidats ont pu se démarquer en proposant, sur un extrait de *Sula*, de Toni Morrison, d'analyser le style et le choix des mots de l'auteur, tels que "*all the old fears of being somehow flawed gathered in her stomach and made her hands tremble*", dans le contexte d'un voyage d'une femme de couleur vers les états du sud, par le biais d'un train marqué par la ségrégation : "*colored-only*".

De même, on peut s'étonner que des documents ne soient parfois pas traités au cours de l'analyse. La bande-annonce des films "*East is East*" et "*Wild*" ont par exemple été escamotés dans plusieurs prestations. Quelle qu'en soit la raison, l'impasse est impossible dans cet exercice et l'entretien aura tendance à se concentrer sur cet évitement, au lieu de pousser à l'approfondissement de ce qui aura été dit sur le reste.

Les bonnes et meilleures mises en relation ont été le fait de candidats maîtrisant bien l'esprit de l'épreuve, que nous souhaitons rappeler ici. Il s'agit de comparer, confronter et mettre en perspective les documents : qu'ont-ils de connexe ? Qu'est-ce qui les différencie ? S'illustrent-ils les uns, les autres ? Quels sont les échos ou les tensions qui émergent ? Les connivences ? Les paradoxes ? Le plan doit faire interagir les différents documents pour les mettre en relation, varier les approches (vision diachronique ou synchronique, approche culturelle, artistique, ou philosophique, ...) et contraster les sources, tout en mettant en avant les spécificités de chacun. Si l'exposé, en quinze minutes, ne peut être exhaustif, il doit pouvoir faire émerger une lecture analytique et problématisée du dossier, que l'entretien pourra approfondir.

- **Contenu**

Au niveau du contenu, les prestations ont été, là encore, très contrastées. Le jury n'attend pas des candidats des connaissances encyclopédiques, mais le bagage nécessaire à toute personne se destinant à l'enseignement de l'anglais. Il est donc regrettable que les cultures et civilisations anglo-saxonnes soient défaillantes chez beaucoup de candidats. Détroit est ainsi devenue une ville du sud des Etats-Unis, célèbre pour son tourisme et sa Silicon Valley, l'Ecosse a été mélangée avec l'Irlande, le Prince Charles a été confondu avec le Prince William et certains candidats sont incapables de

nommer les principaux leaders ou partis politiques au Royaume-Uni et aux Etats-Unis (en mélangeant par exemple les "Tories" britanniques et les Républicains américains). Sur le dossier concernant la Reine d'Angleterre, certains candidats se sont par ailleurs trouvés bien dépourvus pour préciser, même dans les grandes lignes, son rôle au sein des institutions britanniques. Il est de plus fâcheux de ne pas avoir entendu parler des *midterm elections* de novembre 2014 aux Etats-Unis, ou de la *general election* de mai 2015 au Royaume-Uni lorsque l'on se destine à enseigner l'anglais.

Les candidats doivent beaucoup mieux maîtriser les grands concepts comme *The American Dream*, *The Last Frontier*, ou *The Land of the Free* pour pouvoir les convoquer et les utiliser avec pertinence. Pareillement, il faut plus de précision dans le recours aux repères historiques et civilisationnels. Par exemple, le dossier sur la monarchie britannique requerrait des références aux règnes d'au moins quelques monarques avec des dates, des faits marquants, surtout dans un contexte où 2014 et 2015 auront été riches en événements royaux : naissance de Charlotte, publication des *Black Spider Memos* du Prince Charles, ou encore la Reine Elizabeth dépassant Victoria pour le règne le plus long en Grande-Bretagne. Le manque d'un bagage solide en civilisation a souvent pénalisé des candidats en les menant à des faux-sens, voire à des contre-sens. Sur un dossier autour de l'engagement des soldats afro-américains dans l'armée américaine, plusieurs candidats ont par exemple confondu la Guerre de Sécession et la Première Guerre mondiale en raison d'une référence à Abraham Lincoln. Or, une analyse méthodique de l'image et des drapeaux (américain et allemand) aurait évité une confusion avec le drapeau des Confédérés, et une chronologie précise sur la Guerre de Sécession et Lincoln aurait pu faire éviter le hors-sujet. De même, sur un corpus organisé autour de la pièce de théâtre et de la bande-annonce de *East is East*, il est regrettable que peu de présentations aient considéré le lien historique entre le Pakistan et la Grande-Bretagne, du fait du passé colonial de *Britannia*, tout comme les liens entre l'Australie et la Grande-Bretagne, pour un autre dossier. Il est également dommage de confondre *segregation*, *racism* et *Apartheid*.

Quand certains candidats ont eu recours à une paraphrase envahissante, d'autres ont été victimes de l'effet inverse : certains dossiers ont été pris comme prétextes à la récitation et au placage de données historiques ou biographiques assez éloignées du sujet. Pour les futurs candidats, il s'agira donc de se servir de ses connaissances sans vouloir trop en dire, et donc de trier ses remarques. Sur un dossier traitant de la ségrégation dans les années 20 aux Etats-Unis, s'il était mal venu de faire une partie biographique sur Martin Luther King et Rosa Parks, il était au contraire très judicieux, comme l'ont fait certains, de mettre en parallèle les différentes formes de résistance présentes dans le dossier, formes qui pouvaient rappeler quelques figures connues : la résistance passive de MLK (et les *sit-ins*) dans le *graphic novel* de John Lewis, la résistance de Rosa Parks et les problèmes de ségrégation dans les transports dans les états du sud dans l'extrait de *Sula* de Toni Morrison, et enfin une référence indirecte à l'art de Norman Rockwell (*The Problem we all live with*, 1964) dans un reportage vidéo sur *The Little Rock Nine*. De même, les candidats ayant des connaissances sur la *Beat Generation* et l'espace américain ont pu les mettre en évidence lors de l'étude d'un dossier sur le film *Wild*, un extrait des romans *Into the Wild* et de *On the Road*, tout comme ceux qui ont fait référence à l'importance de la Frontière, aux pionniers et au *Manifest Destiny* dans la culture américaine pour le sujet sur l'espace et la *New Frontier* de Kennedy.

Les meilleurs candidats sont ceux qui savent faire la part des choses entre micro-lectures, problématisation, et conceptualisation en faisant des aller et retours entre les documents, en insérant des repères historiques et culturels et, le cas échéant, des références tout à fait pertinentes comme les films biographiques, *Malcom*, *12 years a slave*, *The Queen*, ou encore des concepts civilisationnels (*Jingoism*) ou littéraires (*Metafiction*). Certains ont également bien pris en compte les spécificités des différents documents pour une meilleure problématisation. En effet, un extrait de roman ne saurait être étudié de la même façon qu'un poème sur la Première Guerre mondiale, qu'un article de presse du *New Yorker* ou un extrait de film. Si l'approche thématique est importante puisque les dossiers reposent souvent sur un thème commun, elle n'est pas la panacée et doit être complétée, confortée, par d'autres angles d'attaque. Quelques candidats ont ainsi pu mettre en évidence la dimension quelque peu « décalée » de la bande-annonce du film *East is East*, qui joue sur le mode du tragi-comique, pendant que d'autres ont pu souligner le parti pris pro- et anti-monarchie des articles du *Spectator* et du *Guardian*, en gardant à l'esprit le parti-pris éditorial de ces journaux britanniques. La forme est primordiale pour faire émerger le sens, et il faut donc essayer de prendre en compte, autant que faire se peut, les techniques narratives d'un extrait de roman, sa littéarité, les éventuelles traces d'intertextualité, et les techniques de montage employées lors d'une vidéo ou d'une bande-annonce : tout montage est révélateur de choix qu'il peut être judicieux de faire ressortir dans l'analyse. Certains

candidats ont su allier finesse de l'analyse et richesse de l'apport civilisationnel, pour le plus grand plaisir du jury, et d'excellentes notes !

- **Entretien**

Plus la présentation aura respecté les consignes et essayé de prendre en compte les différents documents, plus l'entretien permettra d'aider le candidat à aller encore plus loin et donc à bonifier sa note. Le jury tient ici à rassurer les candidats en rappelant que l'entretien est là pour préciser, développer leurs propos, et non pour les piéger. Il ne faut donc pas avoir peur de prendre quelques secondes de réflexion ou de demander aux jurys de reformuler une question, au lieu de s'engager dans une réponse très longue et hors-sujet.

L'entretien permet souvent d'amener le candidat à montrer, par le truchement des questions du jury, ce qu'il n'avait pas perçu dans un premier temps. La qualité de l'entretien dépend par conséquent de la capacité du candidat à communiquer avec le jury, à être à l'écoute, à se montrer souple et prêt à moduler ou à nuancer ses propos, sans pour autant faire volte-face, qualités fondamentales d'un futur enseignant. Quelques candidats se sont entêtés dans des contre-sens malgré les pistes lancées par les jurys, alors que d'autres ont fait montre d'une réelle volonté de convaincre, avec une modulation du ton et du volume de discours. A l'inverse, il est très problématique, pour un futur enseignant, de conserver un ton monocorde, et d'essayer de tout rédiger pour lire ses notes *in extenso* : cela pénalise le candidat lors de son exposé, mais aussi lors de l'entretien, puisque la partie de l'entretien se fait sans filet, sans notes, et la langue a souvent tendance, dans ce cas, à se déliter, voire à se relâcher en termes de registre (*this guy, you know*, ou la récurrence des *like* par exemple).

- **Langue et communication**

Avant toute chose, le jury tient à rappeler aux candidats que la lecture de notes rédigées a un impact très négatif sur la phonologie et pose un vrai problème de posture pour un futur enseignant.

Le jury a remarqué qu'il y avait eu, dans l'ensemble, quelques progrès sur la langue anglaise, par rapport aux années passées, mais les prestations restent très contrastées. Nous recensons ici les problèmes les plus fréquents au niveau de la langue.

-Prononciation / phonologie :

-Une tendance à ajouter des h aspirés intempestifs pour prononcer des mots débutant par une voyelle, comme par exemple *article* ou *emphasis*

-Une prononciation du TH à la française, avec des erreurs fréquentes sur des termes comme *three*, *threat*, *although* ou *breakthrough*

/θ/ prononcé en /S/ ou /T/

/ð/ prononcé en /Z/

-Une confusion entre voyelles brèves et longues ( /i:/ et /I/ surtout) / ou des confusions entre /I/ et /aI/

-Des déplacements d'accent, même sur des mots courants comme *typical*, *political*, *topical*, *economic*, *character*, *government*, *system*, etc...

-Des problèmes de prononciation et d'accentuation pour des termes pourtant récurrents. En voici une liste non-exhaustive :

*heir*, *urban*, *ultimate*, *journey*, *image*, *joke*, *focus*, *racial*, *firm*, *live*, *leave*.

-Attention également aux noms propres (*Detroit*, *America*, *Elizabeth*...) trop souvent prononcés avec un accent français marqué

-Notons enfin que l'erreur sur le titre *The Guardian*, déplorée chaque année dans les rapports du jury, ne devrait plus être commise.

-Lexique :

Un lexique souvent assez pauvre, avec répétitions d'adjectifs comme *good*, *bad* ou encore *interesting* : le lexique gagnerait donc globalement à être étoffé.

Une confusion entre des mots phonologiquement proches : ex *warning* ≠ *warming* pour *global warming*

Une confusion sur des adjectifs proches et pourtant bien différents : *economic* et *economical*, *efficient* et *effective*

Des erreurs sur les formules habituelles pour présenter un texte : *it talks about* pour un texte

Quelques barbarismes comme "mondialization\*", "to denouciante\*", "clonage\*", "scientifics\*\*", "producted\*\*"

Il est malvenu de demander la traduction d'un mot au jury, tout comme il est très maladroit d'utiliser des mots en français lorsqu'un mot est inconnu. Une stratégie de contournement est à privilégier.

#### -Grammaire

Des erreurs de détermination nominale : "in US"\*, "in UK"\*, "THE poverty"\*, "THE segregation"\*, "in THE document A"\*...)

S de la 3<sup>e</sup> personne du singulier parfois absent au présent simple (ou non prononcé)

S du pluriel parfois escamoté ("the three document"\*/ "a lot of social network"\*) ou S ajouté à un singulier ("in the first documentS"\*, ...) ou à un adjectif ("they are responsables"\*)

#### -Syntaxe :

La syntaxe est plutôt saine dans l'ensemble. L'emploi de mots de liaison semble être mieux maîtrisé et le jury a noté assez peu d'erreurs syntaxiques récurrentes d'un candidat à l'autre. Attention toutefois à :

l'emploi de EVERY et EACH (suivi du singulier,

l'emploi des structures comparatives (ex : the SAME AS et non pas THAN),

la différence entre SOME/SOMETHING et ANY/ANYTHING,

l'emploi de *either* et *too*,

aux prépositions : "to pay attention AT"\*, "IN what extent"\*, "it depends OF"\*, par exemple,

aux pronoms relatifs et notamment à la confusion entre *whose*, *who* et *which*.

#### -Conclusion sur la langue :

Les prestations orales sont très variées, entre la lecture oralisée de notes intégralement rédigées et une expression beaucoup plus spontanée à partir de notes succinctes. Quelques candidats se perdent dans leurs notes, et le jury conseille donc aux futurs candidats de numéroter les pages de brouillon, d'éviter le recto-verso, et de ne pas abuser des fonctions phatiques du langage (comme les *erm*, *you know*, et *well* très fréquents) : les *gap fillers* sont utiles et naturels s'ils sont utilisés avec modération. La différence est grande entre les candidats capables de maintenir un niveau de langue constant sur la durée et ceux dont l'anglais s'appauvrit au fur et à mesure. Cela est souvent corrélé à la richesse ou à la pauvreté des arguments développés et du lexique. Comme un dictionnaire de prononciation est à disposition lors de la préparation, pourquoi ne pas s'en servir et vérifier la prononciation et l'accentuation de certains termes ?

Des candidats attentifs parviennent à se reprendre et à s'auto-corriger en cas d'erreur grammaticale ou phonologique, lors de la présentation ou suite à une question du jury dans laquelle la prononciation d'un mot est corrigée. Les meilleurs candidats ont su trouver un débit efficace sans être trop rapide, et garder un rythme en phase avec les idées développées, tout en mettant en valeur les éléments importants en modulant le ton. Si des progrès ont été notés dans l'ensemble, avec moins d'erreurs linguistiques grossières que par le passé, un certain nombre de candidats n'ont visiblement pas eu l'occasion de séjourner dans un pays anglophone. Le jury encourage ces derniers à augmenter le temps d'exposition à la langue, que ce soit par des voyages, des lectures et la fréquentation de films ou de séries anglophones.

#### • Conclusion sur la première partie de la mise en situation professionnelle

Pour réussir la mise en relation des documents, le jury invite les préparateurs à un travail en profondeur sur les différents pays anglophones et à un suivi de l'actualité récente des pays en question. Les sujets proposés requièrent une certaine culture anglo-saxonne. Lire de façon assidue la presse anglo-saxonne peut être un bon moyen pour faire face aux différents sujets proposés, tout en essayant de s'imprégner de la littérature et de la cinématographie britannique et américaine le plus possible.

De même, pour gagner en fluidité, les candidats ont tout intérêt à pratiquer l'anglais au maximum et à avoir à leur disposition des embryons de phrases sur leur brouillon qui leur permettront de présenter les documents avec une acceptabilité linguistique suffisante. Un entraînement à la prise de parole en continu est un exercice indispensable, tout comme l'entraînement sur des dossiers d'Annales, dans les conditions du concours, pour mieux gérer le temps de préparation. Un entraînement régulier, une maîtrise des exigences de l'épreuve et de bonnes capacités d'analyse et de contextualisation, le tout dans une langue correcte, permettront à chacun de bien figurer sur cette sous-épreuve.

## **B. Proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques**

- **Rappel des consignes**

Dans cette deuxième partie de l'épreuve, il s'agit pour le candidat de proposer, en français, des pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques des documents présentés dans la partie 1. Ces pistes doivent être proposées en fonction des compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, phonologiques) que les documents mobilisent et des activités pédagogiques qu'ils permettent de mettre en pratique. Ce projet pédagogique est destiné à une classe de lycée professionnel. La présentation de quinze minutes, au plus, est suivie d'un entretien qui n'excède pas quinze minutes. L'entretien permet au candidat de justifier ses choix.

- **Les attentes du jury**

La dernière exigence mentionnée dans la consigne évoque les « choix ». Il est important de rappeler aux candidats que le jury n'attend pas une seule et unique possibilité d'exploitation. Tout projet pédagogique cohérent et réaliste en fonction des documents proposés et des programmes du lycée professionnel peut être présenté. Dans un souci de cohérence, il est tout à fait envisageable que les candidats opèrent des choix en utilisant tout ou partie des documents qui leur ont été soumis.

Certains candidats s'efforcent de présenter une séquence entière visant une présentation exhaustive des séances qui la composent. Les consignes ne contraignent en aucun cas le candidat à cet exercice et s'attachent davantage à des pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques. En outre, très souvent, les quinze minutes ne suffisent pas à exposer l'intégralité d'une séquence construite.

- **Constats et conseils**

Soucieux de faire état de leurs connaissances en matière de pédagogie et de didactique, certains candidats s'enferment dans un jargon (avec des termes comme « erreur de non-performance »), décrédibilisant ainsi leur présentation. La maîtrise du vocabulaire propre à la didactique et à la pédagogie suppose un emploi mesuré et surtout pertinent. Une telle phrase - « Je vois un besoin de remédiation par rapport aux prérequis linguistiques qui ne sont pas rebrassés » - finit, en l'occurrence, par ne plus faire sens... De même, des candidats usent et abusent du terme d'apprenant en lieu et place d'« élève » sans en appréhender le sens : l'apprenant est acteur et responsable de son apprentissage, ce terme revêt des connotations différentes du terme d'élève et il conviendra d'en percevoir les différences avant de substituer un terme à l'autre. Il ne s'agit pas non plus de faire étalage d'un certain nombre de notions : certains candidats créent une séquence dans laquelle ils veulent absolument intégrer les trois types d'évaluation (diagnostique, formative et sommative), de la pédagogie différenciée, de la transversalité etc. De plus, quand ils évoquent des prolongements éventuels de leur séquence dans le cadre d'un travail transdisciplinaire, peu de candidats ont à l'esprit que, de par leur bivalence, ils pourraient être les enseignants d'une classe en anglais et en français. Sans pour autant privilégier les atouts et la réalité de la bivalence, il conviendra de garder à l'esprit que l'enseignant d'anglais est susceptible d'intervenir dans l'autre valence.

Des candidats attachés à la présentation d'une séquence entière éprouvent de grandes difficultés à s'exécuter, faute de temps probablement, et suggèrent la présence de séances nombreuses mais pour lesquelles ils ne prévoient aucune activité. Dans ce cas, mieux vaut s'en tenir à une présentation plus modeste mais plus construite de pistes d'exploitations pédagogiques et didactiques. L'entretien pourra alors être l'occasion de préciser et d'affiner les propositions.

Les candidats connaissent, pour une grande partie d'entre eux, la démarche actionnelle, le CECRL, les descripteurs, les entrées du programme et les modalités du CCF du baccalauréat professionnel. En cela, le jury constate une meilleure préparation des candidats. En revanche, beaucoup de candidats ne connaissent que très partiellement l'organisation des établissements et les acteurs de l'équipe éducative et pédagogique, dont ils peinent d'ailleurs à voir la différence. Ils connaissent le

Cadre européen mais éprouvent parfois des difficultés à proposer des exploitations pédagogiques en accord avec le niveau visé. Il est aussi regrettable de constater que des tâches finales intéressantes, s'inscrivant dans une démarche actionnelle, n'aient fait l'objet d'aucune activité préparant les élèves à cette tâche finale en amont. Il ne faut négliger, certes, aucune activité langagière mais il est impérieux de préparer les élèves, en priorité, à ce sur quoi portera la tâche finale. Des candidats confondent entraînement et évaluation ou encore remédiation et entraînement. Ces concepts doivent faire l'objet d'une réflexion approfondie lors de la préparation au concours.

La simple mise en activités d'élèves, a fortiori sur des exercices structurels, ne correspond pas à la définition de la démarche actionnelle, qu'il conviendrait de mieux maîtriser. Il faut également veiller à envisager des liens potentiels entre les activités proposées et les modalités d'évaluations (le CCF par exemple), comme l'ont fait plusieurs candidats. Enfin, il conviendra de ne pas négliger les objectifs culturels : « la culture n'est pas seulement un objet d'étude, c'est une compétence qui permet de se faire comprendre et de comprendre les sociétés complexes d'aujourd'hui » (BO spécial n°2 du 19 Février 2009). Trop de propositions pédagogiques escamotent encore l'objectif culturel, alors qu'il peut être regrettable de ne pas envisager un travail sur l'espace américain sur un dossier en lien avec *Into the Wild*.

Le recours aux documents proposés est parfois un prétexte pour l'élaboration d'une séquence au point que les compétences linguistiques qu'ils mobilisent sont occultées et ne font l'objet d'aucun travail. Les activités proposées sont alors artificiellement plaquées, comme autant de « recettes », de procédures qui s'appliqueraient à tous les contextes. En l'occurrence, dès que le sujet est polémique, les candidats ont tendance à vouloir proposer un débat sans pour autant y associer les outils nécessaires à la réalisation de cette tâche, qui s'avère difficile à mettre en place et à évaluer. La tenue d'un débat peut, par ailleurs, devenir une expérience délicate dans la mesure où certains sujets abordés peuvent se révéler épineux. S'interroger sur la spécificité des documents et leur potentiel pédagogique en termes d'activités langagières permettra d'éviter ce genre d'écueil. D'une manière générale, il est nécessaire de justifier les propositions d'exploitations et d'activités, leur pertinence n'allant pas forcément de soi. Certains candidats ont d'ailleurs excellé sur ce point.

Une majorité des candidats vise le niveau B1+/B2, oubliant de fait qu'un document pourrait être exploitable en visant le niveau A2, pour peu que des activités adéquates et des outils appropriés y soient associés. Nous rappelons à cet effet que le lycée professionnel ne se limite pas à la classe de terminale bac pro. De même, beaucoup de candidats envisagent une recherche documentaire, sans pour autant penser à l'expertise du professeur-documentaliste, ni à la méthodologie propre à ces recherches. D'autres souhaitent que les élèves réalisent cette tâche en autonomie (dans le cadre d'un travail à la maison) ne réalisant pas que la fracture numérique est parfois une réalité. Le jury félicite les candidats qui ont évoqué ces aspects et invite donc les futurs candidats à considérer ces réflexions lors de leurs présentations.

Les candidats ont davantage, dans l'ensemble, veillé à intégrer l'utilisation des TICE dans leurs projets et ont globalement semblé davantage comprendre l'esprit du CCF et les critères d'évaluation du baccalauréat professionnel. L'oral s'est notamment vu donner une importance toute particulière, conformément aux prescriptions du BO. Le jury constate également que les candidats perçoivent mieux non seulement les éléments facilitateurs mais aussi les obstacles à la compréhension des documents. D'ailleurs, Les activités visant à favoriser la compréhension écrite des documents étaient davantage fondées sur l'inférence que les années précédentes. Pareillement, l'activité de compréhension de l'oral était souvent mieux anticipée et graduelle. Sans doute les candidats ont-ils pris conscience de la nécessité de fournir aux élèves des outils méthodologiques visant à les rendre plus autonomes. Le jury tient ainsi à souligner ces progrès et à encourager les futurs candidats à poursuivre dans cette voie en prenant en compte les précisions et conseils suivants.

Par « projet pédagogique » le jury entend :

- Un scénario inscrit dans une démarche actionnelle (Cf le BO spécial n°2 du 19 Février 2009 « la langue est utilisée pour effectuer des tâches et mener à bien des projets proches de ceux que l'on peut réaliser dans la vie réelle. ») qui permette aux élèves d'accomplir une/des tâche(s) mettant en jeu une activité langagière dominante ;
- un niveau visé (en lien avec les programmes du lycée professionnel) et le domaine (ou les domaines) au(x)quel(s) se rapporte le projet ;

- des tâches intermédiaires choisies, articulées, au service de la construction des compétences et de la réalisation de la tâche finale ;
- des tâches qui permettent aux élèves de manipuler la langue ;
- un choix pertinent et justifié dans le corpus de document, un ajout éventuel d'autres supports ;
- une évaluation du degré de maîtrise de l'activité langagière dominante.

On ne saurait que trop conseiller aux candidats de consulter et connaître les programmes des lycées professionnels. Le programme des langues vivantes pour la voie professionnelle est paru au BO spécial n°2 du 19 Février 2009. Les modalités d'évaluations des langues vivantes au lycée professionnel figurent dans le BO n°21 du 27 mai 2010. Les candidats doivent par exemple savoir que des classes de troisième « prépa-pro » existent au lycée professionnel et que le programme de référence est celui du collège (maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture).

### • **L'entretien**

Lors de l'entretien certains candidats adoptent une posture de méfiance, voire de défiance face aux questions du jury. Il est important de rappeler aux candidats que l'entretien est avant tout l'occasion d'explicitier leur propos, d'étayer leur présentation. Au contraire, l'entretien peut révéler d'éventuelles incohérences que le candidat aura l'occasion de rectifier : nombreux ont été les candidats à faire preuve de bon sens lors de l'entretien, en prenant conscience de l'éventuel irréalisme des activités proposées et en apportant des modifications bienvenues à leur projet. La remise en question et la distance prise dans l'élaboration d'une séquence sont des qualités nécessaires chez tout enseignant.

Par ailleurs, des candidats changent d'attitude au moment du passage en français et en particulier lors de l'entretien, adoptant un registre de langue peu adapté à la situation, s'égarant dans des considérations personnelles quant à leur état d'anxiété, de fatigue ou à leurs expériences personnelles dans l'enseignement. Les exigences en matière de posture demeurent identiques entre l'exposé et l'entretien.

Enfin, l'entretien peut également être l'occasion d'évoquer les valeurs de la république au travers de l'exploitation du corpus de documents. Des sujets s'y prêtent plus particulièrement et on ne saurait que trop recommander aux candidats d'y accorder une attention spécifique : les valeurs dont il est question, les interrogations relatives à ces valeurs qui pourraient être soulevées dans l'exploitation des documents ; des problématiques liées à la réalité des élèves de Lycée Professionnel (discrimination dans le monde du travail, égalité des chances, mixité, etc.).

### • **Conclusion**

Le jury conseille aux candidats de lire et de prendre en compte l'ensemble de la consigne. Négliger une partie de la consigne, c'est l'assurance de ne pas être évalué sur l'intégralité des points accordés à l'exercice. Une maîtrise et une utilisation raisonnée des termes dévolus à la pédagogie et à la didactique sera attendue. Le candidat ne devra pas s'interdire d'opérer des coupes dans les documents, d'en utiliser tout ou partie et de les intégrer dans un projet pédagogique cohérent et réaliste, sans qu'il soit pour autant exhaustif. Les activités proposées auront toujours pour objet la préparation à la tâche finale et la mise à disposition d'outils permettant d'y réussir. Une connaissance des spécificités du lycée professionnel est indispensable.

Enfin, nous tenons à rappeler que les candidats qui ont le mieux réussi cette partie de l'épreuve ont fait preuve de bienveillance à l'égard des élèves de lycées professionnels dans l'élaboration de leur projet pédagogique. Ils ont aussi su écouter et entendre les interrogations du jury, enrichissant de ce fait l'échange et faisant preuve de réelles capacités de communication et d'écoute en adoptant une posture professionnelle. La volonté de convaincre son auditoire, sans pour autant user d'un ton péremptoire, a aussi été appréciée et remarquée, à juste titre, comme une qualité de futur professeur. Les candidats doivent prendre conscience que le jury est dans une démarche positive et qu'il cherche avant tout à déceler le potentiel didactique et pédagogique de la présentation en lieu et place d'une prestation finie.

### C. Exemples de questions relatives aux valeurs de la république posées lors de l'entretien en MSP

- En quoi l'analyse des images permet-elle de mettre en avant les valeurs de la République?
- La liberté d'expression : A-t-on le droit de tout dire en classe?
- Quelles précautions pensez-vous prendre pour que le cadre des débats que vous prévoyez de mettre en place ne soit à aucun moment transgressé?
- Comment l'équipe éducative pourrait-elle s'emparer des questions qui seront probablement soulevées au cours de la séquence (séquence sur la liberté d'expression) ?
- A partir d'une piste d'exploitation pédagogique comportant des moments d'entraide entre les élèves, questions sur la fraternité (Quelle valeur est concernée? Comment l'expliquer ?).
- L'expression écrite peut-elle s'inscrire dans une réflexion sur la défense des valeurs de la République et, si oui, sur quel(s) autre(s) activité(s) et/ou projets peut-elle déboucher dans la classe, voire dans l'établissement ?
- Comment faciliter l'acceptation de la différence au sein d'une classe ?
- La laïcité : quelle valeur ces documents permettent-ils d'aborder, d'illustrer ?
- En quoi cette tâche finale va-t-elle permettre de conforter les élèves dans leur rôle d'acteur social et responsable ?
- Dans cette séquence articulée autour de l'idée de règles, quels sont les partenaires, au sein de l'établissement, avec lesquels vous pourriez envisager de travailler et à quelles fins ?
- A partir d'un document relatif aux rapports entre la presse et le pouvoir, et aussi à partir d'une évocation du positionnement de la presse aux États-Unis, questionnement sur la liberté de la presse.

Rapport présenté par Monsieur BOURGEY, Monsieur KURENT et Monsieur ROQUESSALANE

### D. Annexe : sujet n° 7

**Le sujet comporte trois documents.**

**Document 1** : "Harry Potter and the Philosopher's Stone" (extract)

Source : *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, J.K. Rowling, Bloomsbury Publishing, 1997, p123-125.

**Document 2** : "Chapters"

Source : TheHarryPotterAlliance.org

**Document 3** : document vidéo disponible sur votre poste informatique

Titre : "Mudbloods (official trailer)"

Source : [www.youtube.com](http://www.youtube.com), FarzadSangari, Eric Martin, July 31, 2014

#### **TRAVAIL À FAIRE PAR LE CANDIDAT**

Dans une première partie, vous présenterez, en anglais, une étude de l'ensemble de ces documents en veillant à leur mise en relation. Vous disposez de 15 minutes pour cet exposé. Il sera suivi d'un entretien, en langue étrangère avec le jury, qui n'excèdera pas 15 minutes.

Dans un second temps, vous proposerez, en français, des pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques de ces documents, en fonction des compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, phonologiques) qu'ils mobilisent et des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique ; ce projet pédagogique sera destiné à une classe de lycée professionnel.

Cette présentation de 15 minutes au plus, sera suivie d'un entretien, qui n'excèdera pas 15 minutes, au cours duquel vous devrez justifier vos choix.

**Document 1:** *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, J.K Rowling, Bloomsbury Publishing, 1997, p123-125.



Too eager to fly again to wait for Wood, Harry mounted his broomstick and kicked off the ground. What a feeling – he swooped in and out of the goalposts and then sped up and down the pitch. The Nimbus Two Thousand turned wherever he wanted at his lightest touch.

'Hey, Potter, come down!'

Oliver Wood had arrived. He was carrying a large wooden crate under his arm. Harry landed next to him.

'Very nice', said Wood, his eyes glinting. 'I see what McGonagall meant... you really are a natural. I'm just going to teach you the rules this evening, then you'll be joining team practice three times a week.'

He opened the crate. Inside were four different-sized balls.

'Right', said Wood. 'Now, Quidditch is easy enough to understand, even if it's not too easy to play. There are seven players on each side. Three of them are called Chasers.'

'Three Chasers', Harry repeated, as Wood took out a bright red ball about the size of a football.

'This ball's called the Quaffle', said Wood. 'The Chasers throw the Quaffle to each other and try and get it through one of the hoops. Follow me?'

'The Chasers throw the Quaffle and put it through the hoops to score,' Harry recited. 'So – that's sort of like basketball on broomsticks with six hoops, isn't it?'

'What's basketball?' said Wood curiously.

'Never mind,' said Harry quickly.

'Now, there's another player on each side who's called the Keeper – I'm keeper for Gryffindor. I have to fly around our hoops and stop the other team from scoring.'

'Three Chasers, one Keeper', said Harry, who was determined to remember it all. 'And they all play with the Quaffle. OK, got that. So what are they for?' He pointed at the three balls left inside the box.

'I'll show you now,' said Wood. 'Take this.'

He handed Harry a small club, a bit like a rounders bat.

'I'm going to show you what the Bludgers do,' Wood said. 'These two are the Bludgers.'

He showed Harry two identical balls, jet black and slightly smaller than the red Quaffle. Harry noticed that they seemed to be straining to escape the straps holding them inside the box.

'Stand back,' Wood warned Harry. He bent down and freed one of the Bludgers.

At once, the black ball rose high in the air and then pelted straight at Harry's face. Harry swung at it with the bat to stop it breaking his nose and sent it zig-zagging away into the air – it zoomed around their heads and then shot at Wood, who dived on top of it and managed to pin it to the ground.

'See?' Wood panted, forcing the struggling Bludger back into the crate and strapping it down safely.

'The Bludgers rocket around trying to knock players off their brooms. That's why you have two Beaters on each team. The Weasley twins are ours – it's their job to protect their side from the Bludgers and try and knock them towards the other team. So – think you've got all that?'

'Three Chasers try and score with the Quaffle; the Keeper guards the goalposts; the Beaters keep the Bludgers away from their team,' Harry reeled off.

'Very good', said Wood.

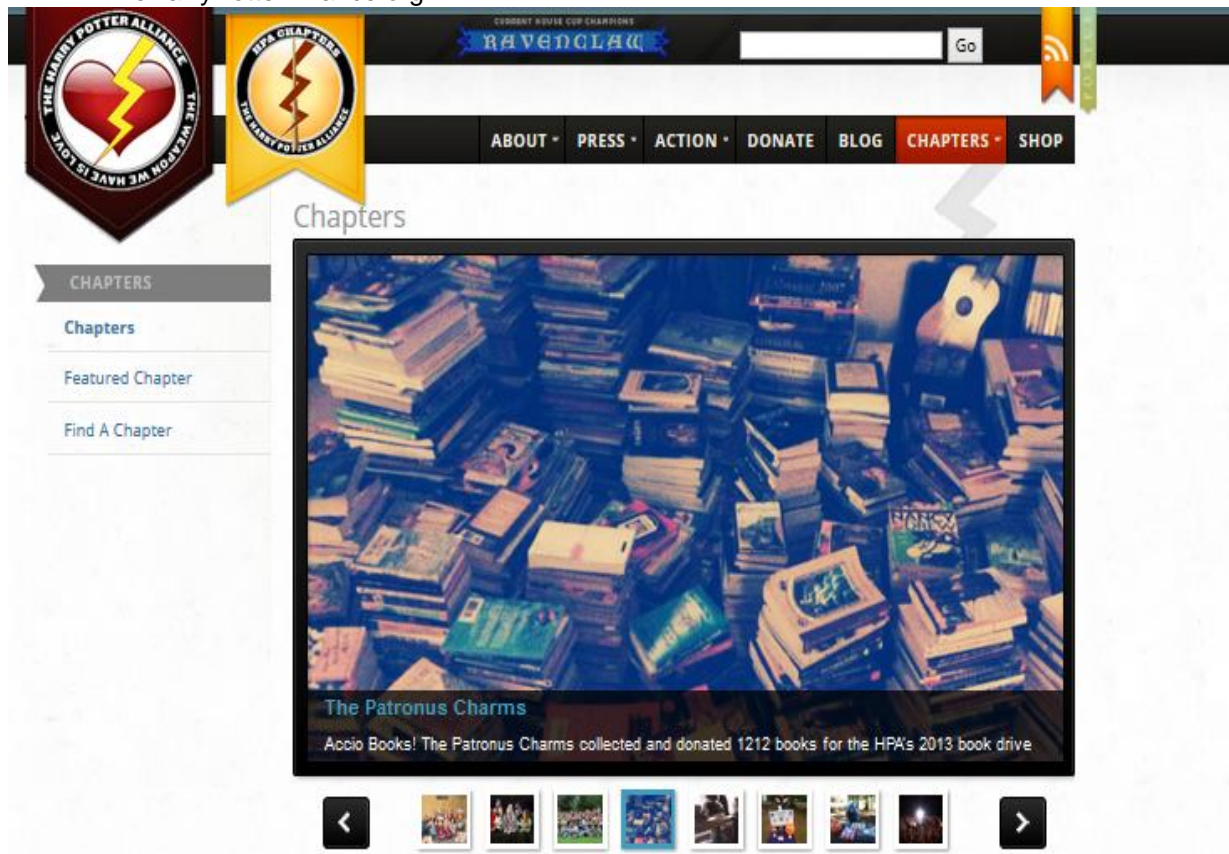
'Er – have the Bludgers ever killed anyone?' Harry asked, hoping he sounded offhand.

'Never at Hogwarts. We've had a couple of broken jaws but nothing worse than that. Now, the last member of the team is the Seeker. That's you. And you don't have to worry about the Quaffle or the Bludgers –' 'unless they crack my head open.'

'Don't worry, the Weasleys are more than a match for the Bludgers – I mean, they're like a pair of human Bludgers themselves.' Wood reached into the crate and took out the fourth and last ball. Compared with the Quaffle and the Bludgers, it was tiny, about the size of a large walnut. It was bright gold and had little fluttering silver wings.

'This,' said Wood, 'is the Golden Snitch, and it's the most important ball of the lot. It's very hard to catch because it's so fast and difficult to see. It's the Seeker's job to catch it. You've got to weave in and out of the Chasers, Beaters and Bludgers and Quaffle to get it before the other team's Seeker, because whichever Seeker catches the Snitch wins his team an extra hundred and fifty points, so they nearly always win. That's why Seekers get fouled so much. A game of Quidditch only ends when the Snitch is caught, so it can go on for ages – I think the record is three months, they had to keep bringing on substitutes so they players could get some sleep. Well, that's it – any questions?' Harry shook his head. He understood what he had to do all right, it was doing it that was going to be the problem.

Document 2 : "Chapters"  
TheHarryPotterAlliance.org



### Why Start An HPA Chapter?

- You believe in the power of story to inspire social change.
- You feel strongly about taking an active role in the improvement and empowerment of your local community.
- You think about Harry Potter (and the Doctor, and Katniss Everdeen, and...) a little bit more than the average person. In fact, you see these fictional heroes as role models for action in the real world.
- You also have a bunch of friends who feel the same way you do.

### What Will You Gain?

**Leadership Experience:** Our COs have the opportunity to gain invaluable experience as leaders in a non-profit setting while playing an active role in real social change.

**Training and Development:** Our COs have access to an exclusive Harry Potter-themed training program from which they will emerge fully equipped to lead their communities. Additionally, we now offer Granger Leadership Academy, a semi-annual leadership conference that provides a variety of excellent fan activism workshops and presentations from fandom leaders like Melissa Anelli and Andrew Slack.

**A Fun and Supportive Community:** Leading or joining an HPA chapter means being part of something truly unique and special: a real-life Dumbledore's Army that spans 25 countries, speaks

over a dozen languages, shares a passion for multiple fandoms, and fights multiple forms of worldsuck.

### **What Will You Achieve?**

Here are some examples of exceptional chapter accomplishments:

- The Deluminators (Australia) collected 9,512 books for various charities in conjunction with our annual global book drive, Accio Books!
- Edmonton Potterwatch (Canada) held a charitable Yule Ball that attracted over 450 attendees and raised \$7,500 for Youth Empowerment and Support Services, an organization that provides support to at-risk youth in Edmonton.
- St. Mungo's (USA) held a Wage Disparity bake sale in their high school, sparking a school-wide discussion of gender inequality in the workplace.
- London Loveiosa (United Kingdom) organized a book drive at Platform 9 3/4 in King's Cross Station, collecting over 1,000 books and raising over 600 pounds for charity in a single weekend.
- HPA Mexico City (Mexico) helped transfer over 300 dogs to a new and better dog shelter in conjunction with Adopciones San Cristóbal.
- Harry Potter Alliance of Pasadena (USA) created the Harry Potter As a Tool for Social Change curriculum, a multi-week discussion series about connections between Harry Potter and social justice issues.

Interested? Please fill out this form to the best of your ability. You should receive a response within three to five days. You can also explore our chapters community website for more information about who we are and what we do.

## START A CHAPTER

What is your full name? \*

First

Last

What is your email address? \*

What is your school/community name? \*

What type of chapter is it? \*

What city & state is your school/community in? \*

What country is your school/community in? \*

What is your school/community zip code?

Where did you first hear about HPA Chapters?

Any comments:

Submit

- **Proposition de pistes de correction pour la mise en relation des documents sur ce dossier :**

-Présentation des trois documents constituant le dossier :

Document 1 : un extrait de *Harry Potter and the Philosopher's stone*, de J. K. Rowling, paru en 1997, le premier livre sur les aventures de Harry Potter, et première leçon de Quidditch pour Harry.

Document 2 : une page internet du site de l'association *The Harry Potter Alliance*, une association qui regroupe des fans de Harry Potter et qui souhaite utiliser les valeurs et l'histoire de ces romans pour le bien commun : *the power of story to inspire social change*

Document 3 : la bande-annonce du film documentaire intitulé *Mudbloods*, en référence aux « sang-de-bourbe » dans *Harry Potter* (personnes issues de familles non magiciennes), et qui s'intéresse à un groupe d'étudiants de UCLA passionnés de Quidditch qui se préparent à participer à la Coupe du Monde de Quidditch. Documentaire sorti en 2014 en VOD.

-Principaux éléments d'analyse pour les trois documents :

Le premier document de ce dossier était un passage littéraire extrait du premier opus de la saga Harry Potter, dans lequel Harry fait ses premiers pas à Hogwarts (ou Poudlard en français), à l'école des sorciers. Dans ce passage, Oliver Wood, le capitaine de l'équipe de Quidditch de Gryffindor, enseigne à Harry les rudiments de ce sport, pour qu'il intègre rapidement l'équipe. Ce document peut donc se lire comme une scène d'initiation, dans les deux sens du terme : d'une part, initiation au sport roi de cette école et du monde des sorciers (la Coupe du monde de Quidditch aura d'ailleurs lieu dans le quatrième roman Harry Potter, *Harry Potter and the Goblet of Fire*), d'autre part initiation du jeune Harry, par un élève un peu plus âgé, et donc le début d'une trajectoire initiatique qui transformera le jeune garçon en un puissant sorcier.

Ce passage se caractérise par un dialogue entre l'élève-professeur (Oliver Wood) et Harry, et donc un dialogue qui traite des règles et de l'historique du Quidditch. Le mode de l'impératif et le présent simple y sont par conséquent très présents dans l'explicitation du langage et des règles propres au Quidditch (*the Chasers, The Quaffle, The Keeper, The Bludgers, The Sneaker, The Snitch*). Les formulations simples telle que la structure Sujet – Verbe – Complément (*The Chasers throw the Quaffle to each other*) ou encore les relatives comme ... *who's called* sont également légion. En outre, le lexique du sport (*keeper, ball, scoring, team practice*) s'accompagne petit à petit du lexique spécifique au Quidditch et de ses néologismes. La relation professeur-élève est mise en évidence par des formules comme *I'm going to teach you, I'll show you*, ou encore des questions comme *Follow me?, See?, So you think you've got it all?*. Parallèlement, le processus de mémorisation de l'élève Harry est rendu visible dans l'extrait par la tendance qu'a Harry à répéter ce que dit Oliver et à y ajouter des comparaisons pour s'assurer de bien comprendre ce qu'il entend : *So, that's sort of life basketball on broomsticks with six hoops, isn't it?, ou encore a bit like a rounders bat.*

En l'occurrence, un parallèle semble ici s'instaurer entre Harry et le lecteur (lecteur qui n'a jamais entendu parler du Quidditch jusqu'ici) et qui, tel un élève également, suit le même processus que Harry le héros, en cherchant des repères pour se représenter ce nouveau jeu.

Quelques techniques narratologiques renforcent d'ailleurs ce processus d'identification et notamment l'utilisation de la focalisation interne à plusieurs reprises dans le passage, au début par exemple (*What a feeling!*) ou à la fin : *Harry shook his head. He understood what he had to do all right, it was doing it that was going to be the problem.*

Il était donc judicieux, à un moment de la présentation, de dégager également la littérarité de ce passage, et notamment le jeu d'allitérations fréquentes (*broomstick, kicked off the ground, lightest touch, fluttering silver wings*), et l'omniprésence des *phrasal verbs* et des gérondifs (comme *zig-zagging away*) qui le caractérisent et qui participent du caractère « visuel » de l'écriture de J.K. Rowling qui se rapprocherait presque, à certains moments, de l'hypotypose.

Le document 2, quant à lui, correspond à une page internet de l'organisation appelée The Harry Potter Alliance, une association créée en 2005 dans l'état de Rhode Island en l'honneur de *Harry Potter*. Il s'agit d'une page intitulée *Chapters* sur laquelle tout fan d'Harry Potter ou personne désireuse de se servir du pouvoir de la littérature pour le bien commun peut en apprendre plus sur les projets déjà réalisés (*Featured chapters*) mais aussi en créer un, pour devenir acteur, point qui sera assez porteur pour la partie pédagogique.

Le document est composé de trois parties. Le haut du document met à l'honneur l'univers de Harry Potter, grâce à un habillage graphique faisant clairement référence à l'univers magique de J. K. Rowling (le slogan du Professor Dumbledore par exemple, *The weapon we have is love*), le logo des *Ravenclaw* (un groupe d'élèves, *a house*, comme Gryffindor), ou encore des références directes comme *The patronus Charm*, le nom d'un sort dans *Harry Potter*.

La deuxième partie du document est composée d'un texte qui présente le projet de l'association, en trois questions : *Why start an HPA chapter? What Will you Gain? et What will you achieve?*. Le but est ici d'expliciter les raisons d'être de cette association américaine en mettant en avant les valeurs d'implication et d'engagement. L'importance de l'individu qui devient acteur est mise en lumière par l'anaphore sur le pronom *you*, et l'expérience est présentée comme quelque chose d'unique, d'hors du commun : *being part of something truly unique and special*. On peut également noter une certaine touche d'humour par le biais de l'euphémisme dans *You think about Harry Potter a little bit more than an average person*. Le texte souligne également la diversité des projets menés par l'association en citant des exemples concrets, comme par exemple une collecte de livres par des associations caritatives en Australie, une levée de fonds pour la jeunesse d'Edmonton au Canada, ou des actions de protection des animaux au Mexique... L'accent est mis sur le multiculturalisme de ces projets puisque vingt-cinq pays sont concernés.

La troisième et dernière partie du document correspond à un formulaire de participation à remplir en ligne, pour créer d'autres chapitres et donc d'autres projets. Il s'agit ainsi de mettre en réseau les lecteurs de Harry Potter à travers le monde, pour qu'ils s'organisent et changent le monde par leurs actions.

En somme, le document 2 est un exemple du phénomène appelé *Fan activism*, dont le but est de promouvoir l'engagement civique à partir de goûts et de modèles communs (*fandom*). Aussi, les candidats devaient mettre en avant le côté philanthropique du projet (association à but non-lucratif)

sans pour autant oublier le côté un peu sectaire voire parodique de cette association qui peut faire sourire en faisant par exemple penser aux *gangs and cliques* des campus américains. Ce document, en présentant un site internet d'une association américaine créée par des fans de *Harry Potter*, œuvre britannique (et même écossaise) constituait donc déjà une sorte de déplacement, d'ouverture, comme si *Harry Potter* avait donné naissance à quelque chose de beaucoup plus large, et comme si, finalement, l'œuvre s'émancipait de son univers originel.

Le document 3 correspond à la bande-annonce du film documentaire réalisé par Farzad Sangari et Eric Martin, sur une équipe de Quidditch sur le campus de UCLA. L'on y découvre des images de différentes phases de jeu de Quidditch et les références à l'univers de J.K. Rowling sont une fois encore omniprésentes (dans les vêtements portés ou le langage). La bande-annonce repose sur différents témoignages de joueurs de Quidditch qui se moquent, avec humour et second degré, des questions qui leur sont fréquemment posées (*How do you fly?, Or do you fly?, Of course, we fly!*). Il est intéressant de repérer les affiches et vêtements des deux étudiants interviewés puisqu'ils renvoient là encore à d'autres univers imaginaires comme *Scream* ou *Tron*. Le témoignage de l'organisateur de la Coupe du Monde de Quidditch est par ailleurs très intéressant, en ce sens où ce dernier utilise le terme de *dream* et considère que le Quidditch dépasse le seul champ du sport. Le Quidditch est ici réinterprété à travers le prisme du rêve américain, et cela se reflète même dans les termes employés : les joueurs *chase their dreams* et deviennent donc pleinement des *Chasers* (cf document 1). Dans le reste de la bande-annonce, l'accent est mis sur le sens de la communauté qui anime l'équipe de Quidditch, et les pronoms (*we vs them*) sont là pour le rappeler, comme par écho au document 2 (The Harry Potter Alliance) : *I feel like we're a family, No one could really call us nerds when we're out there, but they do it anyway!*. Les joueurs de Quidditch sont à la fois posés comme doubles des *athletes* et des joueurs de football américain (les phases de jeu de Quidditch rappellent d'ailleurs des scènes de ce sport vedette), mais aussi comme anti-athlètes que l'on prend en photo ou que l'on filme comme des *freaks*. Enfin, les joueurs soulignent à plusieurs reprises l'idée que le Quidditch est à prendre au sérieux (*this is not a joke, this is happening, this is real*), comme si finalement, leur rêve devenait réalité, comme la coupe du monde de Quidditch, regroupant vingt-sept états et quatre pays, et comme si le fait de le dire (*this is real*), le rendait réel, par effet performatif du langage. Ainsi, la connotation négative du titre (*mudbloods*) semble être renversée : les non-magiciens deviennent en quelque sorte des magiciens en rendant réel quelque chose qui était censé rester dans le domaine de la magie. Ce troisième document mettait donc en scène une autre forme d'appropriation de l'univers de *Harry Potter*, par un campus américain, et faisait ainsi écho en ce sens aux deux autres documents.

*-Quelques pistes pour la mise en relation et l'élaboration d'un plan :*

Pour ce dossier, si la connaissance de l'univers *Harry Potter* était un avantage certain, quelques repères suffisaient et l'on pouvait mettre ce phénomène de *fan activism* en relation avec d'autres phénomènes similaires, comme par exemple la saga *Hunger Games*, *Twilight*, ou encore *Star Wars*, comme l'ont fait certains candidats. En effet, il pouvait être intéressant de montrer en quoi un univers imaginaire/littéraire pouvait continuer de se développer et ce notamment par les fans (comme le montrait le dossier), mais aussi par l'auteur lui-même (J.K. Rowling et la création de Pottermore, un site interactif où les histoires de Harry continuent, les œuvres complémentaires comme *Quidditch through the Ages* ou *Fantastic Beasts and Where to Find Them*, ou encore les parcs à thème aux Etats-Unis).

Cinq axes majeurs pouvaient se dégager pour aider à la conception d'un plan.

Premièrement, il était important de mettre en avant l'idée que ce dossier était centré sur la jeunesse et l'esprit communautaire, l'idée de partage et d'initiation, et ce autour de la littérature.

Deuxièmement, les risques et le côté plus sombre de cette appropriation d'un monde non familier devaient être mis en avant, en ce sens où les documents 2 et 3 soulignent l'ostracisme dont peuvent être victimes les joueurs de Quidditch ou les adhérents de l'association *the HPA*.

Pour autant, et c'est là notre troisième élément, une vision plutôt positive semblait émerger de ce dossier grâce au dialogue et aux échos mis en place par ces trois documents, comme si ce dossier pouvait se lire comme *The Revenge of the Nerds*.

Quatrièmement, il était très porteur de repérer que ce dossier mettait en avant l'exploitation, l'appropriation de l'univers *Harry Potter*, et ce par le biais d'un déplacement : l'œuvre britannique est

réappropriée à partir de valeurs américaines et il y a donc un processus d'émancipation de l'œuvre par rapport à son auteur et son contexte d'origine.

Aussi, ce dossier pouvait donc être lu comme une célébration du pouvoir de la littérature. Dans le document 1, Harry prend vie à travers la littérature et déchiffre les règles du Quidditch, tout comme le lecteur. Dans le document 2, le lecteur devient héros et se sert de la littérature pour changer le monde grâce à la force de l'imaginaire. Dans le document 3, les lecteurs deviennent héros en recréant le Quidditch de J.K. Rowling à leur image, sur un campus américain. En somme, ce dossier donne à lire une façon dont la magie de la littérature est devenue réelle, et il s'agit donc moins d'un dossier sur *Harry Potter* que sur la figure du lecteur et son pouvoir. Le lecteur devient acteur et héros, il peut devenir auteur d'un *chapter* (document 2), et devient un pont entre le monde imaginaire (document 1) et le monde réel (documents 2 et 3). Aussi, nous retrouvons donc ici le triangle « magique » dont la rencontre fait naître le sens dans l'approche postmoderniste, à savoir l'auteur, l'œuvre, et le lecteur. Cette idée de lecteur rendu acteur pouvait d'ailleurs prendre tout son sens dans la deuxième partie de l'épreuve, le volet pédagogique.

*-Propositions de pistes pédagogiques pour ce sujet :*

Dans la mesure où l'attente du jury concerne des « pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques », il nous a semblé intéressant de proposer deux projets très distincts. Ainsi les candidats prendront-ils sans doute conscience que le jury n'attend pas une seule proposition et que tout projet est envisageable, pour peu qu'il soit justifié, cohérent et réaliste. Nous évoquerons dans une dernière partie des pistes d'exploitation suggérées par un candidat.

#### **Planning du projet 1 :**

1. Niveau de compétence visée : A2
2. Activité langagière dominante : Expression orale en continu
3. Scénario « Vous organisez un tournoi de Quidditch dans votre établissement. Vous devez préparer un tutoriel (déposé sur l'ENT du lycée) pour présenter votre projet et les règles du jeu. »
4. Ce scénario se rattache au domaine « Se cultiver et se divertir ».
5. Réalités et faits culturels : Les romans et l'univers *Harry Potter*
6. La tâche finale de communication consistera à présenter un projet et donner des consignes.
7. Typologie de messages attendus : message à dominante informative ou explicative
8. Prérequis : présent simple, impératif.
9. Les compétences communicatives :
  - 1) Linguistiques :
    - Contenus culturels et lexicaux : *Hobbies, sports and leisure activities./Literature*
    - Phonologiques : reconnaissance et reproduction des schémas intonatifs.
    - Grammaticales : Outils de présentation, adverbes et locutions de lieu, de durée, de manière
  - 2) Pragmatiques : donner des indications.

#### Proposition d'activités :

##### Etape 1 :

- Expression orale à partir d'une image fixe de la bande-annonce (document 3): les élèves pourront émettre des hypothèses sur le sport pratiqué.
- *Brainstorming* autour de "Harry Potter"
- Compréhension écrite à partir du document 1. Le *brainstorming* aura permis de déterminer ceux qui connaissent le Quidditch de ceux qui le découvrent. Il s'agira de jouer sur un déficit d'information. Un groupe cherchera des informations dans le document 1 tandis que l'autre confirmera ou infirmera les règles du jeu. Les élèves connaissant les règles avant même de commencer l'activité pourront aider dans la phase de confirmation.
- OU Compréhension écrite, à partir du Document 1 : repérage des éléments constitutifs d'une partie de Quidditch/une carte mentale ou schéma à remplir (joueurs, but de la partie, accessoires, verbes d'actions)

##### Etape 2 :

- Support : une projection d'images fixes (présentant différents joueurs et accessoires) issues du film *Harry Potter and the Philosopher's Stone* permet un rebrassage du lexique.
- Interaction orale : des élèves prennent connaissance de leur rôle dans une enveloppe et les autres doivent leur poser des questions pour comprendre quel est leur poste.

- Tâche intermédiaire : Expression orale en continu : des élèves tirent au sort des images d'accessoires, de joueurs et grâce à des amorces de phrases doivent présenter leur rôle, leur utilité.

Etape 3 : remédiation suite à la tâche intermédiaire.

Etape 4 :

- Support : à partir d'images du film *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, préparer un mémo-support de l'explication
- Elaboration d'une fiche-outils permettant la réalisation de la tâche finale.

Etape 5 : Evaluation sur la tâche finale de communication.

Prolongements possibles et transversalité :

- Un travail transversal pourrait être envisagé avec le professeur d'EPS. Les règles du jeu pourraient être expliquées alors à une autre classe.
- L'organisation d'un tournoi pourrait s'intégrer dans le cadre du « mieux-vivre ensemble » au sein de diverses instances comme le CVL (Conseil des délégués pour la Vie Lycéenne) par exemple. En cela, le document 3 pourrait être un support pertinent dans la mesure où des discriminations (contre les *cliques*) y sont évoquées
- Le respect des règles d'un jeu, l'équité dans le sport peuvent nourrir la réflexion sur les Valeurs de la République.
- Un travail transversal en Français (programme de CAP) pourrait être envisagé notamment dans le cadre de la problématique « s'insérer dans le groupe ».

### **Planning du projet 2 :**

1. Niveau de compétence visée : B2

2. Activité langagière dominante : Expression écrite

3. Scénario : « Vous voulez à votre tour créer un nouveau *Chapter* pour intégrer The Harry Potter Alliance. Vous devrez compléter le formulaire en y ajoutant la présentation et la justification de vos choix. »

4. Ce scénario se rattache aux domaines « Vivre et agir au quotidien » et « Se cultiver et se divertir »

5. Réalités et faits culturels :

- Les romans et l'univers *Harry Potter*
- La vie des campus américains, les *Charities*

6. La tâche finale de communication consistera à exprimer son point de vue et argumenter.

7. Typologie de messages attendus : un écrit à dominante journalistique.

8. Prérequis : des outils de présentation et d'organisation du propos ; des outils pour articuler son discours.

9. Les compétences communicatives :

1) linguistiques :

-Contenus culturels et lexicaux : *Charities, schoolclubs, literature*

-Phonologiques : sensibilisation aux variétés linguistiques (en particulier, anglais britannique/anglais nord-américain)

-Grammaticales : énoncés complexes, articulation du discours, marqueurs argumentatifs

2) Pragmatiques :

-comprendre un document vidéo

-comprendre un écrit à caractère littéraire

-exprimer son point de vue et argumenter.

Proposition d'activités :

Etape 1 :

- *Brainstorming* sur "Quidditch"
- Support : document 1 : travail sur la méthodologie propre à la compréhension écrite ; relevé d'informations sur les règles du jeu (possibilité de jouer sur un déficit d'information, comme dans le projet 1)
- Expression orale en continu : à partir des éléments relevés sur le document support, explication des règles du Quidditch.

Etape 2 :

- Réactivation du lexique à partir de documents d'illustrations



- Activité de compréhension orale à partir du document 3 (visionnage sans le son pour émission d'hypothèses, puis activités d'écoute globale et détaillée).
- Activité de compréhension écrite à partir du document 2 (mais sans les exemples d'actions menées par les associations).

Etape 3 :

- Travail en groupes / Interaction orale/ chaque groupe possède une enveloppe à l'intérieur de laquelle des informations éparses sur une action menée par les associations sont données.
- Restitution (expression orale en continu de chaque rapporteur de groupe). Grille d'écoute pour l'ensemble de la classe.
- OU : recherche documentaire par groupe sur une action différente suivie d'une restitution pour échanger les informations.
- Elaboration d'une fiche-outils sur le lexique propre aux *Charities* etc.

Etape 4 :

Tâche intermédiaire : expression écrite. « Vous appartenez à l'une des associations citées lors de la séance précédente. Vous devrez présenter son action et justifier le choix de cette cause. »

Etape 5 : remédiation de la tâche intermédiaire.

Etape 6 : réalisation de la tâche finale (compléter le formulaire et rédiger son argumentaire sur une cause de son choix).

Prolongements possibles et transversalité :

- Un travail transversal avec le cours de français pourrait être envisagé dans le cadre de l'objet d'étude « Du côté de l'imaginaire » (classe de première).
- Ancrer l'activité dans la réalité en y associant le lycée, la commune, pour que ce « chapitre » soit effectivement créé et ait un impact dans le monde réel, comme le veut The Harry Potter Alliance.
- Le travail sur l'engagement, le choix d'une cause pourrait faire l'objet d'une réflexion en lien avec les valeurs de la République.

**Autres pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques pertinentes suggérées par un candidat :**

- Le scénario proposé est le suivant : « Vous organisez un tournoi de Quidditch au lycée, impliquant tous les élèves de l'établissement. Vous filmerez l'un des matches pour en effectuer un montage vidéo (avec voix-off) que vous déposerez sur l'ENT du lycée ».
- Documents supports utilisés en classe : les documents 1 et 3. Le candidat a choisi de ne pas utiliser le document 2 pour se concentrer sur l'aspect sportif, le Quidditch.
- La tâche intermédiaire envisagée consiste en la création d'un document-support pour tout le lycée (règles du Quidditch). Le document doit également faire l'objet d'une explicitation orale auprès de chacune des classes en début de match.
- La tâche finale : il s'agit de réaliser, en aval du tournoi, à partir du film d'un match, un montage vidéo (images et voix-off) déposé sur l'ENT de l'établissement, ce qui permettra également un travail sur les TICE. La tâche finale sera réalisée en groupe, chaque groupe devant réaliser le montage d'un match différent.
- Des prolongements possibles sont envisagés et le candidat a fait montre de conviction et de cohérence dans sa démarche : implication de toute la communauté éducative dans la levée de fonds ; aide de l'administration dans l'organisation du tournoi ; travail transdisciplinaire avec le professeur d'EPS mais aussi avec celui d'arts appliqués dans l'élaboration de logos propres à chaque équipe.

Pistes de correction proposées par Madame CORMERAIS-LOTFI et Madame JOUANNO

## 3.2 Lettres

### Définition et déroulé de l'épreuve

L'épreuve 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.

Cette année, par exemple, il a été proposé à des candidats de travailler un extrait d'une page de *Voyage au bout de la nuit* de Céline. Le sujet était ainsi formulé :

« 1. Étude de texte : Vous proposerez l'étude du texte en vue de son inscription dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP.

2 Point de langue : En vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale, vous ferez toutes les remarques nécessaires sur les marques de l'oralité dans ce texte. »

Il s'agit d'activités pratiquées régulièrement par les enseignants d'Anglais-Lettres devant mettre en œuvre des séances de français, d' « activités fondatrices » de la discipline Lettres. D'où l'intitulé de l'épreuve : « mise en situation professionnelle ». Il ne s'agit pas de la présentation d'une séance pédagogique destinée à des lycéens.

Le jour de l'épreuve, le candidat dispose de deux heures trente minutes de préparation. Il se voit remettre une copie de l'extrait à étudier, l'œuvre intégrale dont il est issu ainsi que le libellé du sujet. Dans la salle de préparation, il dispose d'usuels : dictionnaires, grammaires... mais pas des programmes.

À l'issue de ce temps de préparation, le candidat dispose de trente minutes pour, à l'oral, lire tout ou, selon les indications du jury, une partie de l'extrait étudié et exposer son travail. Le jury s'entretient ensuite avec le candidat pendant trente minutes au maximum.

L'épreuve est affectée d'un coefficient 4.

### **Les compétences attendues**

Le jury attend du candidat de

- maîtriser la langue française à des fins de communication,
- lire un texte littéraire en lecteur compétent et critique,
- inscrire l'étude du texte dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP,
- savoir inscrire l'étude d'un point de langue (lexique, grammaire, orthographe) en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale.

### **Le choix des textes**

Les œuvres retenues s'inscrivent dans les champs littéraires des objets d'étude du programme du baccalauréat professionnel et les entrées du programme de CAP. Elles s'inscrivent donc dans une période allant du XVI<sup>ème</sup> siècle au XXI<sup>ème</sup> siècle et les genres convoqués sont variés : poétiques, théâtraux, épistolaires, argumentatifs, narratifs. Ainsi, cette année, les candidats ont pu se voir confier, entre autres, des extraits d'œuvres de Du Bellay, Cendrars, Racine, Genet, Mme de Sévigné, Ernaux, Voltaire, Camus, Modiano,...

Le principe de « cohérence » définit la longueur de l'extrait proposé : un sonnet, une scène de théâtre, une ou deux pages d'un roman par exemple.

### **Les conseils du jury au regard de la présente session**

Cette session était la deuxième depuis la rénovation de l'épreuve.

[Le rapport de jury de la première session](#), très précis et très détaillé, a certainement contribué pour beaucoup au fait que la quasi-totalité des candidats connaissait la nature et les attentes de l'épreuve. Il est conseillé aux candidats de le consulter avec attention.

Le présent compte rendu pour objectif de préciser certaines orientations et de revenir sur des points qui ont posé des difficultés aux candidats cette année.

#### **• La connaissance des œuvres littéraires**

Classiques ou contemporaines, les œuvres retenues sont celles qu'un lycéen est amené à rencontrer au cours de sa scolarité. Elles font partie de la culture générale attendue en fin de lycée professionnel. Certaines ont reçu des prix décernés par des jurys lycéens, d'autres ont été proposées lors des évaluations certificatives. Dans tous les cas, leur littéarité permet de travailler les finalités, capacités, connaissances et attitudes des programmes.

Le candidat ne peut pas avoir lu l'intégralité des œuvres dont les extraits sont proposés à l'étude. Par contre, on attend de lui qu'il connaisse des auteurs et des œuvres des grands courants de

l'histoire littéraire afin de pouvoir contextualiser l'extrait à étudier, le situer dans l'histoire littéraire et l'histoire des idées, identifier les intertextualités ou les ruptures éventuelles ; saisir ses caractéristiques génériques ; problématiser sa lecture et développer un projet de lecture pertinent.

Ces connaissances permettent d'utiliser de façon raisonnée les usuels mis à disposition dans la salle de préparation ou les dossiers d'accompagnement présents dans certaines éditions des œuvres proposées et de consacrer l'essentiel du temps de préparation à l'analyse du texte et à sa mise en situation professionnelle.

Pour cela, la lecture d'œuvres littéraires d'expression française doit occuper une vraie place dans la préparation des candidats tout au long de l'année. La lecture d'anthologies de textes littéraires à destination des classes de l'enseignement secondaire ainsi que la lecture d'une anthologie de la littérature contemporaine peuvent permettre de réactiver des lectures anciennes et de guider le candidat dans le choix de lectures nouvelles.

- ***L'étude de texte***

Si l'importance de l'enseignement de la littérature est affirmée dans les programmes, il est aussi rappelé la nécessité corollaire de donner du sens à la lecture et à l'étude des textes littéraires en classe, de faire une place, aux côtés des connaissances et des savoirs, à la sensibilité, l'émotion, les valeurs du lecteur.

Pour ces raisons, il est attendu du candidat qu'il mène une lecture littéraire de l'extrait proposé. Cette lecture nécessite une culture littéraire, nous avons déjà évoqué ce point. Mais cette culture ne doit pas venir se plaquer artificiellement au texte. Tout extrait de Voltaire ne peut pas se lire au seul prisme de l'ironie ou de l'affaire Calas.

Une lecture littéraire s'appuie sur des outils d'analyse précis, notamment des outils d'analyse grammaticale. On n'attend pas des candidats qu'ils repèrent des procédés d'écriture ou des figures de style rares mais ils ne sauraient se limiter à un simple relevé de champs lexicaux ou de métaphores. Les temps verbaux, la ponctuation, la syntaxe sont trop rarement interrogés. D'autre part, ces relevés n'ont un intérêt que s'ils aident à construire, à préciser le sens d'un passage, à étayer une analyse. Il convient également de ne pas importer d'éléments propres à la grammaire ou à la stylistique anglaise. Il n'y a pas de « prétérit » en français.

Avant toute chose, une lecture littéraire demande au candidat qu'il adopte une posture de lecteur, sensible à la littérarité et à la singularité de l'extrait proposé. Ce sont ses impressions de lecteur qui vont permettre au candidat d'élaborer un projet de lecture. Ce sont ses relectures attentives du texte pendant la préparation, croisées avec ses connaissances littéraires et l'utilisation d'outils d'analyse, qui vont lui permettre de dégager les mouvements du texte, d'identifier des sens possibles, d'organiser son analyse, de la problématiser et de proposer un projet de lecture précis. Pour plus de précisions sur la lecture littéraire définie comme va-et-vient dialectique, le candidat pourra se référer par exemple à l'ouvrage *Pour une lecture littéraire* de DUFAYS Jean-Louis GEMENNE, Louis LEDUR Dominique (2005).

Pour accompagner les candidats dans cette démarche, des dictionnaires sont à leur disposition en salle de préparation. S'assurer du sens d'un mot, du contenu d'un mythe, peut éviter de faire des contresens et assurer une compréhension littérale du texte.

L'œuvre intégrale remise au candidat apporte des informations importantes. L'inscription d'un texte de Ponge dans un volume publié dans la collection Poésie/Gallimard permet par exemple d'attirer l'attention sur l'appartenance de ce texte au genre poétique. Poésie en prose certes, mais poésie. Les appareils critiques et pédagogiques de certaines éditions peuvent proposer un résumé de l'œuvre, présenter sa structure voire donner des clés de lecture. Attention toutefois : un élément mentionné en quatrième de couverture ou dans un dossier d'accompagnement n'est pas forcément identifiable ou ne fait pas forcément sens dans le passage proposé à l'étude. D'autre part, l'épreuve consiste non pas en un exposé sur un auteur ou une œuvre mais bien en la lecture critique d'un extrait précis. Il convient donc de limiter le plus possible le temps consacré à cette appropriation de l'œuvre. Avoir entre les mains l'œuvre intégrale doit permettre surtout de lire les pages qui précèdent et suivent l'extrait sélectionné, de replacer l'extrait proposé dans l'œuvre. Il peut être très utile de lire la scène précédente d'une pièce de théâtre, le début du chapitre, l'incipit ou l'explicit d'un roman,...

Pour l'aider à construire le sens du texte, le candidat peut s'appuyer sur l'intitulé de la question du point de langue : elle a été choisie dans cette perspective par les concepteurs du sujet. Pour l'aider à définir et à formuler sa problématique, le candidat peut s'appuyer sur sa connaissance des problématiques du programme de CAP et des interrogations des objets d'étude du programme de bac professionnel. En d'autres termes, si la problématique de lecture choisie par le candidat pour

l'étude du texte est pertinente, elle doit s'articuler logiquement avec les enjeux du programme et le point de langue vient appuyer son analyse.

Le jury attend une présentation explicite de la problématique de lecture retenue, ainsi que l'annonce d'un plan. La problématique engage un projet de lecture, définit des enjeux. Elle donne un fil de lecture. Le plan structure la démarche d'analyse du texte. Il peut dégager deux ou trois axes synthétiques ou engager une lecture linéaire. Dans tous les cas, il doit être en adéquation avec la problématique et permettre d'apporter une réponse à cette dernière dans la conclusion.

Cette année, les analyses linéaires proposées ont trop souvent dérivé vers une paraphrase du texte. Les analyses synthétiques se sont parfois traduites par un abandon du texte au profit d'un exposé de connaissances sur l'auteur, l'œuvre, le courant littéraire. D'une façon plus générale, que le plan soit linéaire ou synthétique, le jury a regretté de nombreux relevés non interprétés.

La lecture à voix haute inaugurale est déjà une lecture interprétative. Fluide, sensible et précise (respectueuse des liaisons, faisant entendre les diérèses, la versification et la ponctuation), elle donne à entendre les mouvements du texte. Elle montre – déjà - comment le candidat s'est emparé du point de langue : les marques de l'oralité chez Céline, les discours rapportés chez Voltaire, les types de phrases chez Marivaux.

Lire un texte de façon expressive et adaptée est une capacité importante pour un enseignant de français car c'est aussi par la lecture à voix haute qu'il pourra ouvrir l'oreille des lycéens à la littérature et capter leur attention. D'une façon plus générale, cela fait partie de l'aisance à maîtriser la langue, compétence professionnelle attendue de tout enseignant.

- ***L'inscription dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP***

La singularité du texte étudié et ses enjeux guident sa mise en perspective didactique et pédagogique. Inscrire le texte étudié dans un objet d'étude du cycle de formation du Bac Pro ou dans une séquence de CAP, c'est expliquer comment ce texte va permettre de travailler les finalités de l'enseignement du Français au lycée professionnel et d'acquérir les capacités, connaissances et attitudes des programmes. C'est aussi montrer l'adéquation entre la problématique de lecture choisie pour son étude littéraire et les interrogations d'un objet d'étude en Bac Pro ou une pratique de lecture en CAP, présenter comment le texte pourrait s'intégrer dans une séquence.

A cette occasion, ou lors de l'entretien, des candidats ont proposé d'autres lectures possibles qui viendraient rejoindre dans le cadre d'un groupement de textes l'extrait étudié ou évoquer les modalités d'une étude intégrale de l'œuvre. Pour cela, les programmes, leurs finalités, les interrogations et pratiques de lecture doivent être connus avec précision. La simple citation d'un objet d'étude ou d'une finalité ne saurait suffire.

- ***Le point de langue***

Il s'agit d'étudier « un point de langue (lexique, grammaire, orthographe) en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale ». Cette question peut porter sur le texte, un passage ou une phrase. Le temps pour la traiter est laissé à la discrétion du candidat.

Redoutée par de nombreux candidats, cette question est souvent reportée à la toute fin de l'exposé, voire non traitée. Pourtant, il ne s'agit pas d'une question de grammaire théorique et le jury n'attend pas du candidat un savoir exhaustif sur la question posée. Il n'attend pas davantage une approche descriptive, un simple étiquetage des mots. La question concourt à l'explication du texte. Elle vise à en éclairer la lecture, à fonder une interprétation ; à mettre en relation faits de langue, effets de sens et articulation de la pensée.

Pour cela, il est d'abord attendu des candidats, comme de tout enseignant, la maîtrise de savoirs de base qui permettent d'apporter les réponses appropriées aux problèmes de langue rencontrés par les élèves : identifier la nature et la fonction d'un mot, savoir repérer les compléments, identifier les temps et les modes verbaux, identifier les pronoms, identifier et nommer les propositions subordonnées dans une phrase complexe.

Il convient ensuite que les candidats maîtrisent les notions grammaticales proposées par les programmes du lycée professionnel.

Une grammaire scolaire de collège peut être un premier ouvrage à consulter pour réactiver la connaissance de ces notions. Il ne s'agit pas d'empiler des connaissances mais de chercher à comprendre comment fonctionne la langue.

La question est posée en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale. Il est donc attendu du candidat qu'il explique comment le point de langue peut être abordé avec les élèves

dans une séance d'enseignement de lycée professionnel. Très souvent les candidats n'ont proposé que des activités de relevé, peu pertinentes seules, mais qui peuvent être intéressantes si elles s'intègrent dans une démarche inductive plus globale, où observation et manipulation permettent de structurer une notion et donnent lieu à un réinvestissement du fait de langue par une mise en application (immédiate ou ultérieure) au sein d'activités de lecture, d'expression orale ou d'écriture.

- **L'entretien**

L'entretien est un moment d'échanges bienveillants entre le jury et le candidat.

C'est l'occasion de faire préciser, développer un point particulièrement intéressant abordé trop rapidement ; de revenir sur une erreur, un oubli ; de demander des propositions alternatives à celles présentées. Le jury apprécie alors des qualités fondamentales pour un futur enseignant : des qualités d'écoute et de communication. L'entretien permet souvent de réévaluer à la hausse la note qu'il aurait eue à l'issue de l'exposé.

Cette année encore le jury a entendu avec plaisir, voire avec bonheur, des exposés et des entretiens structurés, sensibles et brillants.

Rapport présenté par Monsieur DUMENY

## **4. Épreuve à partir d'un dossier**

### **4.1 Anglais**

#### **A. Compréhension**

Il s'agit de rendre compte et d'analyser, en anglais, un document audio ou vidéo d'une durée qui n'excède pas trois minutes. L'exposé du candidat est suivi d'un entretien avec le jury, en anglais, dont l'objet est de revenir sur la présentation initiale, pour en préciser le contenu le cas échéant et prolonger l'analyse proposée. Rappelons que si ces deux temps distincts ne peuvent dépasser quinze minutes chacun, une présentation de quelques minutes ne saurait suffire à dégager les enjeux principaux du texte.

De manière générale, le jury a constaté que les candidats semblent avoir pris connaissance des remarques du rapport du jury de l'an passé. Chacun sait à présent qu'il ne s'agit pas d'analyser l'intérêt pédagogique de la vidéo ou du document audio. De plus, beaucoup ont accordé de l'importance à la compréhension du document ainsi qu'à sa construction, à la sémiotique de l'image, à la musique, etc.

Afin d'aider les futurs candidats dans leur préparation, le jury a souhaité illustrer ses propos par des pistes d'analyses tirées des sujets proposés lors de la session 2015.

Lors de la présentation, il est nécessaire de bien dégager tous les enjeux du document pour prouver au jury qu'ils ont été compris. Dans l'ensemble, nous avons pu être satisfaits par le degré de compréhension du document atteint par les candidats (les contresens furent peu nombreux).

Mais il faut aller toujours plus loin dans l'analyse et interroger tout ce qui s'ajoute au message tel qu'il est délivré. Ainsi, quand un encart est diffusé pour présenter une journaliste politique américaine et qu'on y lit que ses enfants sont amateurs des films Disney, le jury attend une analyse distanciée de ce que cela dit du reportage.

Le repérage des références implicites est parfois inefficace. Un regard critique et une prise de recul sont pourtant essentiels. Certains candidats ont souvent tendance à rester au premier niveau de lecture, or il est difficile dans ce cas de dégager les intérêts majeurs du document. Le ton décalé des commentateurs d'une émission politique sur les dynasties américaines (Bush et Clinton) était remarquable : c'était surprenant dans un contexte où on attendait un ton plutôt sérieux.

De même, la prise en compte par les candidats des images reste insatisfaisante. Il était judicieux de remarquer que le discours en hommage à Churchill par David Cameron était fait dans la Chambre des Communes, sous la statue de l'illustre personnage politique. Cela pouvait donc être interprété comme le symbole du poids de l'héritage de Churchill pesant sur les épaules du Premier ministre. Dans un document dénonçant la face cachée du rêve américain, la présence des symboles (drapeau, statue de la Liberté etc.) ne pouvait également pas être occultée.

Il est à noter que quand des termes spécifiques sont usités (tels que *myth*, *icon*, *deconstruction* etc.), il convient de les justifier en contexte.

A l'inverse, il ne s'agit pas d'aller trop loin dans l'interprétation : quelques candidats se sont livrés à des interprétations fantaisistes qui ne s'ancraient pas dans un véritable contexte historique ou civilisationnel.

En effet, il est important que les candidats fassent état de leurs connaissances historiques, culturelles et civilisationnelles afin d'étayer l'analyse du document. H. Clinton doit être identifiée comme une femme politique américaine d'importance. Un sujet sur la *Green Card* appelle un regard à la fois diachronique et synchronique sur l'histoire de l'immigration aux États-Unis. On peut aussi s'attendre à ce que les candidats soient en mesure de parler des dernières élections britanniques avec précision. Concernant le document sur le cinquantième anniversaire du décès de Churchill, rares ont été les candidats à placer le discours de David Cameron dans son contexte. De plus, il convient d'être aussi précis que possible dans les références et les apports personnels censés éclairer la lecture d'un document.

Lors de leur présentation, les candidats doivent proposer des plans bien structurés en veillant à être fidèles au document tout en prenant la distance nécessaire qui permettra d'en faire une lecture éclairante. Il faut éviter l'abondance de connecteurs logiques mais ménager des transitions claires entre les parties.

Il ne s'agit pas de faire un commentaire littéraire oralisé. Il s'agit de faire preuve d'aptitude à communiquer et à faire passer un message de la façon la plus naturelle possible.

Afin de pouvoir se détacher de ses notes, il est conseillé ne pas rédiger mais de préférer la rédaction d'un plan avec la mise en exergue de mots ou de phrases clés.

Pour conclure, le jury souhaite attirer l'attention des futurs candidats sur les points suivants.

- Nous conseillons une écoute régulière et active des médias. Il est nécessaire de porter un intérêt aux grandes thématiques du monde anglophone.
- Une bonne compréhension du document doit s'appuyer sur une lecture des références, de l'intertexte et de l'implicite.
- Il est conseillé de bien dégager d'un document audio ou vidéo une problématique qui permettra d'articuler le compte-rendu de son contenu et son analyse.
- Enfin, les notes prises lors de l'écoute et le plan bâti pour en rendre compte ne peuvent en aucun cas être complètement rédigées.

Rapport présenté par Monsieur L'HOSPITAL

## **B. Analyse de productions d'élèves**

Dans cette partie de l'épreuve, il s'agit d'analyser les acquis, les besoins, les savoirs, les savoir-faire et les compétences mises en œuvre par les élèves dans les productions proposées. Le candidat devra également se pencher sur la dimension culturelle et repérer les traces de l'implication des élèves dans les productions. Enfin, il est demandé aux candidats de placer les productions d'élèves dans un contexte plus large, à savoir le rôle du professeur d'anglais au sein des équipes pédagogique et éducative.

Les candidats se sont vus proposer des productions authentiques orales et écrites.

Dans cette épreuve, les candidats sont évalués sur leur capacité à mener une démarche réflexive. Il s'agit ici d'analyser, de mettre en contexte, de poser un diagnostic, tout en prenant en considération des compétences et des besoins individuels. Les candidats doivent donc avoir une bonne connaissance du CECRL et des descripteurs liés aux activités langagières travaillées dans les productions proposées afin d'établir un lien entre les productions d'élèves, le niveau visé du cadre et la consigne de l'enseignant. Il ne s'agit pas de lister les erreurs commises par les élèves mais de mettre en valeur les compétences, savoirs et savoir-faire acquis en s'appuyant sur les éléments de contexte fournis ainsi que sur les connaissances des différents textes officiels (programme, CECRL etc...).

La notion de lien entre le travail proposé par l'enseignant et la réflexion de l'équipe éducative semble encore poser quelques problèmes : certains candidats ne font pas la différence entre « équipe pédagogique » et « équipe éducative », d'autres occultent cette partie de la consigne. La bivalence de l'enseignant de LP est régulièrement oubliée, les candidats font souvent allusion à un travail

collaboratif avec le professeur de lettres, négligeant la possibilité qu'ils soient eux-mêmes ce professeur de lettres. Il est donc indispensable d'avoir une connaissance approfondie du lycée professionnel (acteurs, organisation...)

La notion d'implication des élèves a été mieux perçue cette année mais reste vague pour certains candidats. Il s'agit bien ici de remarquer les traces personnelles des élèves, en quoi cette production révèle la personnalité de l'élève, son vécu, ses goûts etc...

S'agissant de la prise en compte du monde anglo-saxon, elle n'apparaît pas toujours de manière évidente pour certains sujets. Ceci étant, les thématiques abordées par les élèves ou les éléments de contexte peuvent orienter le candidat quant à des sujets de société ou des domaines du monde professionnel en lien avec la culture des pays en question.

La posture du candidat est essentielle également dans sa prestation. On regrettera l'attitude nonchalante de certains candidats, l'utilisation d'un langage trop familier, le manque de distance avec le jury.

Pour conclure, le jury souhaite attirer l'attention des futurs candidats sur les points suivants :

- Cette partie de l'épreuve présuppose une bonne connaissance du CECRL et du programme d'enseignement des langues en lycée professionnel (BO spécial n°2 du 19 février 2009)
- Il s'agit bien ici d'analyser des productions d'élèves, c'est-à-dire de réfléchir aux moyens mis en œuvre par les élèves pour parvenir à la tâche demandée. On attend du candidat qu'il ne se penche pas uniquement sur une analyse grammaticale mais aussi et surtout sur une analyse pragmatique.

Cette partie de l'épreuve se déroulant en français, il est essentiel d'adapter le niveau de langue et la communication non verbale à la situation, c'est-à-dire un concours de recrutement de futurs professeurs. Cela implique d'être vigilant quant à la posture, aux propos tenus et au niveau de langue utilisé.

Rapport présenté par Madame GERMAIN

### C. Questions relatives aux valeurs de la République posées lors de l'entretien en ESD

#### • Exemples

- Comment un travail sur le Remembrance Day et le 11 novembre peut permettre la mise en avant des valeurs de la République?

- La consigne donnée aux élèves est :

*You are applying for a position in a restaurant. The interview with the manager is recorded.*

Quel intérêt cette activité présente-elle pour les élèves dans leur futur contexte professionnel ? Que déduire du fait que la jeune fille ait choisi un poste à responsabilités et le jeune homme un poste de commis? Quelles sont les valeurs mises en jeu dans ce genre d'exercice?

- La consigne donnée aux élèves est :

*For the World Peace Day, famous people are celebrated in your school. You will pay a tribute to Nelson Mandela through words about his life, courage and action.*

Questions posées sur les valeurs liées à l'engagement dans le cadre associatif.

En quoi le sujet proposé aux élèves véhicule-t-il les valeurs de la République?

- La consigne donnée aux élèves est :

*You want to apply for the upcoming season of "The Amazing Race" series with a friend. To subscribe, send us an oral presentation to introduce yourselves and give the reasons why you want to compete in the reality show together.*

Comment interprétez-vous le fait que les binômes constitués ne soient pas mixtes ? Est-ce un fait qu'il vous appartient, selon vous et en votre qualité d'enseignant, de commenter ?

- La consigne donnée aux élèves est :

*Present one of your favourite historical characters and explain why you admire her or him.*

Question de la parité (choix d'un homme pour les garçons, d'une femme pour les filles)/ question de la parité et de la mixité suite à des productions d'élèves issus de la filière logistique (que des garçons)

En quoi la lutte contre les stéréotypes est-elle un enjeu important ?

- **Conclusion sur cette dimension de l'entretien**

Comme pour l'épreuve de mise en situation professionnelle, ce questionnement n'est pas systématique et il prend différentes formes dont voici quelques exemples :

-Scénario 1 : le jury essaie d'aiguiller les candidats pour déterminer si, en complément d'une réflexion déjà menée, ils pensent à aborder les valeurs de la République quand une situation s'y prête.

-Scénario 2 : le jury prend l'initiative de dire aux candidats qu'une de leurs remarques invite à une réflexion en lien avec les valeurs de la République. Dans ce cas il leur est demandé d'identifier laquelle et de préciser s'ils en perçoivent les enjeux.

-Scénario 3 : le jury objecte aux candidats qu'une de leurs propositions (thématique, activité...) peut engendrer une situation problématique en classe. Un échange s'engage afin sonder la capacité des candidats à se questionner et adapter leur démarche.

-Scénario 4 : à partir d'une valeur qui vient d'être citée, le jury demande une ou plusieurs précisions aux candidats : après avoir défini la notion, comment l'expliqueraient-ils aux élèves ? De quelle manière pensent-ils pouvoir incarner cette valeur dans leur enseignement ? Peuvent-ils donner une idée de thème ou de support dont l'étude serait l'occasion de saisir un aspect de cette valeur ?

Si certaines de ces questions peuvent paraître difficiles pour des candidats sans expérience d'enseignement, elles font appel à leur bon sens et surtout à leur capacité à intégrer ces valeurs à une réflexion de fond. Au cours d'un échange qui se veut constructif, le jury vérifie avec bienveillance que les candidats ont cerné les enjeux de la question.

Conseils de lecture :

- référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, BO n° 30 du 25 juillet 2013 ;
- charte de la laïcité à l'École, BO n°33 du 12 septembre 2013 ;
- dossier de présentation de la synthèse des assises de la mobilisation pour les valeurs de la République à l'École, 12 mai 2015.

Rapport présenté par Monsieur BOURGEY, Monsieur KURENT et Monsieur ROQUESSALANE

## **4.2 Lettres**

- **Définition de l'épreuve**

« L'épreuve consiste en l'élaboration d'une séquence d'enseignement à partir de documents en lien avec un des objets ou domaines d'étude au programme : textes littéraires, reproductions d'œuvres d'art, photogrammes, articles de presse ou écrits d'élèves. (...)

L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix didactiques et pédagogiques. Le jury vérifie, à l'occasion de cet échange, la capacité du candidat à se projeter dans son métier futur, sa connaissance réfléchie du contexte institutionnel et sa façon d'appréhender la variété des conditions effectives de l'exercice du métier. »

La préparation dure deux heures et trente minutes. L'épreuve dure une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes).

L'épreuve est affectée d'un coefficient 4.



- **Bilan de la deuxième session rénovée :**

Les candidats se sont dans l'ensemble préparés au concours et connaissent bien les modalités de l'épreuve. Ils présentent une séquence dans le temps imparti et utilisent leur temps de parole. Les exposés sont globalement structurés, incluant une séance d'étude de la langue. La qualité de leur niveau de langue et de leur élocution, comme leur respect du code de l'épreuve, sont également satisfaisants dans l'ensemble.

Quelques candidats ont très bien su saisir les enjeux du dossier et se sont montrés aptes à articuler des séquences bien problématisées et détaillées à partir des documents proposés. Certains ont su écarter avec pertinence des documents du dossier ou adjoindre d'autres supports de manière très judicieuse. Parfois des candidats ont fait preuve d'ingéniosité dans les travaux imaginés pour des élèves, prouvant qu'ils avaient bien saisi les enjeux du dossier. Les meilleurs candidats ont su à la fois montrer des compétences d'analyse littéraire et des compétences didactiques et pédagogiques.

Cependant trop d'exposés sont encore déséquilibrés, avec une présentation du corpus rapide, limitée à la mention des auteurs et des œuvres, sans que la logique qui préside à leur mise en relation soit explicitée, empêchant une problématisation pertinente du dossier.

Le jury insiste sur le fait que, dans le cadre d'un concours de recrutement de professeurs de Lettres, il est indispensable d'avoir un minimum de connaissances en littérature française à travers les siècles : certains candidats ont éprouvé des difficultés à citer des écrivains français du XIXème ou XXème siècle ; d'autres méconnaissent des auteurs incontournables comme Albert Camus, Annie Ernaux ou Jean Giono ou ne parviennent pas à définir certains mouvements ou registres littéraires comme le surréalisme, l'absurde ou le fantastique. De la même manière les différents genres doivent être connus. On attend d'un futur professeur de Lettres qu'il soit capable de rattacher un texte à son contexte historique global afin de mieux le décoder : des candidats ont éprouvé des difficultés à expliquer le Vel D'Hiv, la Shoah ou le Second Empire ; d'autres ont confondu Pakistan et Iran, autant d'éléments qui doivent faire partie de la culture générale d'un professeur de Lettres.

Concernant le point d'étude de la langue, le jury déplore de nombreuses lacunes chez plusieurs candidats, difficilement admissibles pour un futur enseignant de français : confusions dans l'étude des temps et des modes, de leurs valeurs, méconnaissances des natures et des fonctions de mots ou de groupes de mots... Il n'est pas concevable de proposer à des élèves des activités sur la phrase complexe si le professeur se révèle incapable d'en effectuer l'analyse.

- **Les attentes**

Les deux épreuves orales d'admission, sans être identiques, permettent d'évaluer des compétences professionnelles transversales :

- savoir s'exprimer avec clarté et précision,
- savoir lire des textes littéraires et exploiter un point de langue,
- savoir inscrire un ou plusieurs textes et documents dans une situation d'enseignement en ayant une attitude d'éducateur responsable.

Pour cela il est nécessaire de connaître parfaitement les programmes de français enseignés en lycée professionnel, notamment ceux destinés aux classes préparant le Baccalauréat professionnel et le Certificat d'aptitude professionnelle ; trop de candidats font encore l'impasse sur le CAP. Avoir une connaissance réfléchie des programmes permet de proposer un projet pédagogique convaincant.

Le jury conseille fortement aux candidats de se référer aux documents ressources en lien avec les programmes pour approfondir la réflexion didactique (notamment pour appréhender les modalités de lecture et d'écriture propres au français), d'acquérir des connaissances littéraires indispensables pour identifier un texte, le genre et le mouvement esthétique auquel il appartient et de posséder un savoir grammatical suffisant sur les principaux faits de langue à enseigner.

Il est attendu des candidats une excellente maîtrise de soi, mesurable dans la prise en compte de la situation de concours, le vocabulaire employé, l'élocution et le niveau de langue. Si le jury peut comprendre une relative fébrilité due à l'émotion en début d'épreuve, il déplore

cependant chez certains candidats trop de décontraction, de familiarité et l'utilisation d'un langage relâché ou inadapté pour un futur enseignant.

Les candidats doivent également porter une attention particulière à l'identification des auteurs qui composent le corpus : une candidate a parlé de « Marcel Camus » à de nombreuses reprises alors qu'il était clairement écrit « Albert Camus » sur les documents. Il est aussi préférable de dire « Emile Zola » plutôt que « Monsieur Zola Emile ».

Le CAPLP Anglais-Lettres repose sur la bivalence et la transversalité entre les deux disciplines. Toutefois, cette année encore, le jury souhaite insister sur la différence entre la didactique du français et celle de l'anglais : chacune de ces disciplines use d'une terminologie propre, avec des activités spécifiques. Beaucoup de candidats n'ont pas une représentation claire de ce qui constituent une séquence en français et semblent calquer des préconisations issues de l'anglais : les termes de « tâche finale », « webquest », « facilitateur », le découpage en de multiples « micro-tâches », les propositions d'activités en binômes sans reprise en classe entière, la mention des niveaux Cadre européen commun de référence pour les langues ne sont pas forcément transposables à la didactique des Lettres. Travailler l'oral, en cours de français, ne vise pas seulement des compétences de communication. De même, l'approche des textes ne saurait se limiter à une étude lexicale ou un déclencheur de parole. Il est primordial de s'intéresser à sa dimension littéraire et à la construction du sens.

Enfin, le jury rappelle que, si la durée de l'exposé est de trente minutes, c'est parce que ce cadre temporel est jugé nécessaire à la présentation d'un projet pédagogique étayé, cohérent et développé ; il convient donc d'utiliser ce temps dans son intégralité.

- **La démarche**

Le dossier, qui comporte cinq à six pages, peut être composé de textes littéraires, de reproductions d'œuvres d'art, de photogrammes, d'articles de presse ou d'écrits d'élèves. Les documents sont présentés dans l'ordre alphabétique – par noms d'auteurs – afin de ne pas induire un ordre d'utilisation pour la séquence à concevoir. Aucun niveau d'enseignement, objet ou domaine d'étude au programme n'est indiqué : il revient au candidat de choisir le niveau et la partie du programme dans laquelle s'inscrit la séquence qu'il propose.

La formulation du sujet est générique :

« Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de lycée professionnel, vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation, en totalité ou en partie, sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement. La séquence devra comporter un point d'étude de la langue traité dans une des séances. »

Cette formulation impose donc au candidat d'employer tout ou partie du corpus de documents pour proposer un projet de séquence d'enseignement dans lequel un point d'étude de la langue doit être obligatoirement traité. Le candidat doit commencer par faire une analyse synthétique du corpus, intégrant une présentation de chaque document, puis une proposition de séquence. Toute la difficulté réside dans l'articulation de ces deux éléments et dans l'organisation d'un projet qui prend en compte les quatre compétences des programmes de français dans la voie professionnelle. Il convient d'envisager la globalité des deux programmes (Bac Pro et CAP) avant de choisir un des objets ou domaines d'étude dans lequel s'inscrira la séquence proposée.

Pour répondre au mieux aux attentes du sujet, le candidat doit donc mettre en œuvre une stratégie fondée sur quelques incontournables.

### ***Une lecture attentive du corpus proposé***

Il est attendu du candidat qu'il adopte une véritable posture de lecteur par une lecture critique et littéraire préalable, indispensable pour dégager les axes de lecture et proposer des activités qui aient du sens, puis qu'il mette en relation les documents les uns par rapport aux autres. Étonné du nombre de candidats se contentant d'une lecture superficielle des textes lors du temps de préparation, le jury rappelle qu'il est impossible de didactiser un corpus qui n'a pas été préalablement lu et analysé. De plus, au moment de l'entretien c'est grâce à cette lecture attentive des textes que le candidat peut revenir sur une problématique peu satisfaisante et ainsi améliorer sa prestation.

### ***Une présentation du corpus problématisée***

Il est apprécié que les candidats énoncent leur démarche dans leur présentation du corpus et de ses enjeux. Celle-ci ne peut se limiter au résumé de chaque texte mais doit partir du sens pour mettre en relation les supports avec la problématique retenue dans l'objet ou domaine d'étude. Le jury félicite les candidats qui ont su articuler leur lecture du corpus à leur réflexion didactique : ils ont compris l'intérêt du dossier, mis en lien les documents les uns avec les autres et, ainsi, ont pu l'associer à une partie ou une question du programme. D'autres, en revanche, plaquent artificiellement le programme sur le corpus, au risque de ne pas mettre en place un véritable projet didactique cohérent. Les bons candidats présentent un corpus en signalant ce qui fait son unité (classement typologique, générique, thématique), éventuellement en pointant des écarts ; ils réussissent, à partir de cette lecture critique, à dégager une problématique.

Chacun des documents composant le corpus doit être présenté à partir d'une lecture critique qui s'appuie sur la nature du texte, ses caractéristiques littéraires ou formelles et son inscription dans l'histoire littéraire. Les candidats ne doivent pas omettre d'interroger le paratexte. Ainsi, dans le dossier proposé autour du voyage, les textes du photographe Nicolas Bouvier ne peuvent pas être mis sur le même plan que les écrits imaginatifs d'élèves proposés parmi les documents.

Il convient également de rappeler que le fait qu'un texte soit « trop long » ne suffit pas à justifier sa mise à l'écart, y compris pour une classe de CAP. Les candidats ont la possibilité d'enrichir le corpus en fonction de la problématique qu'ils ont définie. Le jury rappelle que les documents iconographiques ou les photomontages constituent des documents à part entière. Trop souvent considérés, à tort, comme « faciles » à comprendre par les élèves, ils ne sont pas seulement illustratifs, déclencheurs de séquence ou propices à la mise en œuvre d'un débat ou d'« une réflexion par binôme d'élèves ou par groupes ».

### ***La problématique***

Énoncer son projet didactique par une phrase interrogative ne constitue pas en soi une problématique. La problématique est le fil directeur de la séquence permettant de faire adhérer les élèves aux activités proposées et de construire progressivement des éléments de réponse.

La problématique est définie comme une question, un problème, dont la réponse n'est pas donnée par avance, mais à laquelle on essaiera de répondre de façon logique et contrôlable. Une problématique met en tension un faisceau de questions, dont les réponses s'inscriront toujours dans l'univers du possible, du discutable, du préférable, du probable : non pas parce qu'elles manqueront de rigueur dans la démarche d'élaboration, mais parce qu'elles engageront davantage dans une démarche de questionnement que dans l'univers des certitudes. L'enjeu d'un travail fondé sur des problématiques est donc autant dans la démarche mise en œuvre que dans le résultat obtenu.

Les candidats doivent accorder un soin particulier à la formulation de la problématique puisqu'elle fonde le sens de la proposition didactique. Simple dans sa formulation – elle doit être accessible aux élèves – mais complexe dans les enjeux qu'elle porte – elle doit permettre de s'interroger sur une question fondamentale en lien avec les interrogations de l'objet ou du domaine d'étude dans lequel s'inscrit la séquence.

Problématiques intéressantes proposées par des candidats différents à propos d'un dossier rassemblant des extraits de Segalen, Brel, London, Gary et un tableau de Gauguin : « Certains artistes parviennent-ils à sublimer la culture polynésienne ? » dans l'objet d'étude « identité et diversité » pour une classe de terminale Bac Pro ou « Les Européens peuvent-ils se représenter les peuples du Pacifique ? » dans le programme de CAP.

A l'inverse, il faut bannir les problématiques trop abstraites ou difficiles à comprendre pour les élèves ; par exemple une candidate voulait proposer à des élèves de Bac Pro la problématique suivante pour un dossier autour de l'autobiographie : « Comment la mémoire factuelle questionne-t-elle l'héritage authentique de l'homme ? ».

## **Un projet de séquence**

Une séquence d'enseignement se conçoit comme un ensemble de séances à dominante lecture, écriture, orale ou étude de la langue articulées logiquement autour d'une problématique.

Dans le temps imparti on n'attend pas des candidats qu'ils proposent un déroulé de la séquence précis assorti de séances détaillées. Il paraît plus pertinent de mener une réflexion didactique sur une ou deux séances et d'indiquer les grandes étapes qui montrent les articulations de la réflexion, c'est-à-dire de préciser :

- l'organisation du corpus, en explicitant l'élaboration progressive de la réponse à donner à la problématique posée,
- les modalités mises en œuvre pour travailler les compétences articulant capacités, connaissances et attitudes qui aboutissent à l'évaluation finale.

La réflexion doit rester sur le plan didactique ; il n'est pas pertinent d'évoquer en détail ce qui se passe dans la classe. Le candidat indique cependant quelques pistes pédagogiques qui montrent « sa façon d'appréhender la variété des conditions effectives de l'exercice du métier ».

Il convient de rappeler qu'il n'est pas nécessairement attendu que tous les documents soient présents dans la séquence proposée ; par contre les choix effectués par le candidat doivent être étayés. Ainsi, dans le corpus présentant trois extraits de *l'Etranger* de Camus et deux extraits de *Meursault, contre-enquête* de Daoud, un candidat a écarté ces deux derniers après avoir eu le soin d'en délivrer une brillante analyse, prouvant qu'il s'agissait d'un choix réfléchi et non imposé par une méconnaissance de l'œuvre. En revanche, l'argument d'une candidate ayant écarté la peinture de F.Kahlo, sous prétexte qu'il était « plus difficile de décrire une image », est difficilement recevable. Rappelons que le document iconographique suppose une lecture spécifique.

Les candidats doivent se demander pour quelles raisons ils proposent telles activités (Quels sont les objectifs ? Pourquoi un débat ? Une écriture longue ?), le but étant bien sûr de faire avancer le projet de séquence vers l'élaboration d'une réflexion complexe. Le jury apprécie les candidats qui présentent des activités variées et complémentaires, alternant des approches par groupement de textes, activités ciblées et lectures analytiques, sans oublier de travailler l'oral et l'écriture, dans le respect des finalités de l'enseignement du français.

La réflexion didactique menée par les candidats ne doit pas omettre de convoquer et croiser les capacités, connaissances et attitudes des objets d'étude du programme de baccalauréat professionnel ou les capacités, contenus et activités de lecture et de production orale et écrite du programme de CAP.

Les candidats doivent donc connaître les démarches didactiques liées à la discipline. Par exemple, en lecture et en écriture : que signifie un parcours de lecture dans une œuvre ? Qu'est-ce qui distingue la lecture analytique de la lecture cursive ? En quoi l'écriture longue constitue-t-elle une démarche d'apprentissage de l'écriture, au-delà de son emploi dans la situation 1 du Contrôle en Cours de Formation en CAP ?

La nécessité de diversifier les activités ne doit pas relever de l'incantation ou se limiter à un oral convenu : débats successifs débouchant sur une « tâche finale » écrite, mais jamais travaillée en amont. De même, la réponse orale à des questions ou l'annonce d'un débat ne constituent pas un apprentissage en soi de l'oral, pas plus que le repérage de formes stylistiques ou de procédés grammaticaux ne garantissent le travail de la langue. Il convient également de varier les activités d'écriture proposées : l'écriture créative longue, l'écrit argumentatif ou délibératif sont trop peu souvent cités par les candidats préférant les exercices d'écriture « à la manière de... ». De façon générale, les exercices d'écriture sont trop peu préparés en amont.

Le jury insiste sur la nécessité de connaître les modalités d'évaluation pour tous les niveaux du lycée professionnel. Les candidats doivent réfléchir à une ou des évaluations en lien avec l'objet d'étude et cohérentes avec les capacités, connaissances et attitudes travaillées au fil des séances et la problématique retenue.

Des candidats bien préparés doivent montrer une réelle capacité à intégrer les usages du numérique dans leur projet de séquence : l'utilisation du vidéoprojecteur, celle d'un traitement de textes ou une recherche sur internet ne constituent pas des plus-values didactiques si elles ne sont pas explicitées au regard des objectifs d'apprentissage). De même, la dimension citoyenne et l'histoire des arts ne peuvent se limiter à une simple mention mais doivent faire l'objet d'une-exploitation véritable qui fasse sens.

### ***L'étude de la langue***

Le point de langue qui fait l'objet d'une étude est forcément motivé par le projet pédagogique, les connaissances à intégrer et les capacités à travailler. Pour mener à bien cette étude il faut impérativement posséder un savoir grammatical minimal et maîtriser les connaissances fondamentales. Il faut proscrire le relevé ne conduisant pas à une interprétation et ne pas reprendre de façon mécanique ou exhaustive l'ensemble des points du « champ linguistique » de l'objet d'étude ou des contenus grammaticaux en CAP. Par exemple, pour le dossier sur *Les Misérables* de Victor Hugo et dans le cadre de l'objet d'étude « Parcours de personnage », une candidate a judicieusement traité les expansions du nom pour étudier l'évolution du personnage. En revanche, un simple relevé des adjectifs n'a aucune pertinence pour la compréhension de l'œuvre.

Il faut veiller à réinvestir les acquisitions du point d'étude de la langue dans une activité d'écriture, et notamment dans l'évaluation en particulier si elle prépare à l'examen.

### ***L'entretien***

D'une durée maximale de trente minutes, l'entretien est un moment d'échange et d'approfondissement qui poursuit la construction du sens et du projet pédagogique mené dans l'exposé. Les candidats doivent se montrer attentifs et ouverts aux questions du jury car celles-ci visent à corriger et/ou approfondir l'analyse proposée, éventuellement à faire évoluer la réflexion en développant et présentant d'autres arguments.

Le jury a apprécié les candidats capables de se projeter dans un positionnement de futur enseignant et dans une attitude de fonctionnaire responsable, porteur de compétences éthiques.

L'entretien doit donc être vu comme un véritable dialogue au cours duquel l'écoute et l'attitude coopérative du candidat contribuent à la réussite de l'épreuve. Les meilleurs candidats ont su dialoguer avec finesse et pertinence dans un échange fécond avec le jury.

### ***Exemples de dossiers***

#### **A – Textes et documents**

1. CAMUS Albert, *L'Étranger*, première partie, chapitre 1, Editions Gallimard 1942
2. CAMUS Albert, *L'Étranger*, première partie, chapitre 6, Editions Gallimard 1942
3. CAMUS Albert, *L'Étranger*, deuxième partie, chapitre 4, Editions Gallimard 1942
4. DAOUD Kamel, *Meursault, contre-enquête*, chapitre I, Editions Actes Sud, 2014
5. DAOUD Kamel, *Meursault, contre-enquête*, chapitre V, Editions Actes Sud, 2014

#### **Consigne**

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de lycée professionnel, vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation, en totalité ou en partie, sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement. La séquence devra comporter un point d'étude de la langue traité dans une des séances.

#### **B – Textes et documents**

1. BOUVIER Nicolas, *L'usage du monde*, 1963
2. BOUVIER Nicolas, *Chronique japonaise*, 1975
3. BOUVIER Nicolas, « Notes en vrac sur le visage », *Chronique japonaise*, 1975
4. Photographies de Nicolas Bouvier, *Chronique japonaise*, 1975
5. Ecrits d'élèves à partir des photographies de Nicolas Bouvier

#### **Consigne**

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de lycée professionnel, vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation, en totalité ou en partie, sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement. La séquence devra comporter un point d'étude de la langue traité dans une des séances.

### **C – Textes et documents**

1. AJAR Emile, *La Vie devant soi*, Mercure de France, 1975
2. KHALO Frida, *Mes grands-parents, mes parents et moi*, Huile sur toile, 1936, MoMa, New York
3. Lycéens et apprentis au cinéma – Livret enseignant page 1 – Synopsis, *Tetro*, Francis Ford Coppola
4. ROTH Philippe, *La Tache*, Gallimard, 2002

### **Consigne**

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de lycée professionnel, vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation, en totalité ou en partie, sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement. La séquence devra comporter un point d'étude de la langue traité dans une des séances.

Rapport présenté par Madame GUILLOT-PATRIQUE