



Secrétariat Général  
Direction générale des  
ressources humaines

MINISTÈRE  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE

**Concours du second degré – Rapport de jury**  
**Session 2011**

Concours d'accès  
au corps des professeurs de lycée professionnel (CAPLP)

Section langues vivantes-lettres

Anglais

CAPLP externe et CAFEP-PLP

**Rapport de jury présenté par Daniel CHARBONNIER**

**Président de jury**

## SOMMAIRE

Avant-propos	p. 2
Bilan statistique	p. 3
Définition des épreuves	p. 4
Composition du jury	p. 6
Epreuve écrite d'admissibilité n° 1 – valence anglais – thème	p. 8
– commentaire guidé, en langue étrangère, d'un texte en langue étrangère	p. 12
Epreuve écrite d'admissibilité n° 2 – valence lettres Commentaire composé d'un texte littéraire, assorti d'une question de réflexion grammaticale portant sur une phrase de ce texte	p.15
Epreuves orales d'admission – valence anglais	p.18
Epreuves orales d'admission – valence lettres – leçon	p. 19
– épreuve sur dossier (1 <sup>ère</sup> partie)	p. 23
Epreuve orale d'admission sur dossier – 2 <sup>e</sup> partie Valence anglais et valence lettres <i>Interrogation portant sur la compétence</i> <i>« Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable »</i>	p. 26
<b>Annexes</b> – <b>valence anglais :</b>	
exemple de dossier pour l'épreuve de leçon	p. 29
exemple de dossier pour l'épreuve sur dossier (1 <sup>ère</sup> partie)	p. 33

## AVANT-PROPOS

Conformément à l'arrêté du 28 décembre 2009 (Journal officiel du 6 janvier 2010), la session de 2011 du CAPLP/CAFEP externe anglais-lettres a vu l'entrée en vigueur de nouvelles modalités. Elles seront rappelées et commentées, épreuve par épreuve, dans le corps de ce rapport.

Les ajustements intervenus par rapport à la formule antérieure n'ont bien évidemment pas d'incidence sur la caractéristique essentielle de ce concours, sa bivalence, une bivalence qui reste la première de ses exigences et, pour de nombreux candidats, la première de ses difficultés. Quelle que soit l'épreuve et avant que se pose la question – certes essentielle – des aptitudes *pédagogiques* des candidats, ce sont bien les mêmes *compétences de base* que le jury dans son ensemble (valence anglais et valence lettres confondues) cherche à détecter : maîtrise et respect des codes de la communication écrite et orale, capacité et plaisir à manier la langue (l'une et l'autre, le français et l'anglais) ; curiosité pour les textes et goût pour la « lecture », au sens large – lecture des discours, lecture des œuvres, lecture du monde. Dans ce domaine, les candidats les mieux armés sont ceux qui disposent des réflexes et qui savent mobiliser les références permettant d'aborder un document (quel qu'il soit) en termes génériques ou typologiques, de percevoir, d'identifier et, surtout, de définir et qualifier les situations d'énonciation, les points de vue, les articulations, les procédés, les effets, etc.

Pour ce qui est du CAPLP (concours de l'enseignement public), alors que le nombre de postes offerts cette année, fixé à 85, était supérieur de 16% à celui des deux sessions précédentes (73), le nombre de candidats initialement inscrits a connu la même chute que celle enregistrée aux autres concours (1.626 en 2008, 1.555 en 2009, 1.386 en 2010, 851 en 2011). Le nombre de candidats qui ont effectivement composé aux deux épreuves écrites d'admissibilité accuse quant à lui une chute de 50% : 364 contre 721 en 2010 (853 en 2009). Cela donnait donc au départ à près d'un sur quatre (23,35 %) des candidats « réels » une chance d'être reçu. Sur ces 364 candidats qui avaient soumis à la lecture du jury les deux copies requises, 183 (soit 50%) furent déclarés admissibles. Au terme des opérations, la barre d'admission de cette session 2011 ne pouvait pas ne pas être inférieure à celles des sessions antérieures. En la fixant à 07,88 (contre 09,70 en 2010) et sans pour autant renoncer aux exigences de qualité et de rigueur qui régissent la sélection qui lui incombe, le jury a pu pourvoir 81 des 85 postes offerts.

Pour ce qui est du CAFEP (concours de l'enseignement privé sous contrat), les chiffres et les proportions sont les suivants : pour les 12 contrats qui étaient théoriquement offerts (contre 20 en 2010), seulement 43 candidats (sur les 128 initialement inscrits) ont composé aux deux épreuves écrites d'admissibilité. 15 d'entre eux furent déclarés admissibles et seulement 12 se présentèrent à l'oral, soit très exactement un candidat par contrat offert : en fixant la barre d'admission exactement au même niveau (07,88) que celle du concours de l'enseignement public, le jury a pu admettre 10 de ces 12 candidats. Certains d'entre eux, il faut le souligner, ont fait de très bonnes prestations.

Globalement, le taux d'absentéisme aux épreuves orales d'admission est important : avec 146 admissibles effectivement interrogés à l'oral, il atteint cette année 25%. Expliquant largement ces absences, un facteur concurrentiel doit une fois de plus être pris en compte, celui des admissibilités (ou, s'agissant des concours internes, des *admissions*) à d'autres concours de recrutement.

Parmi les 198 (CAPLP + CAFEP) candidats déclarés admissibles à cette session de 2011, on en dénombre :

- 103 qui étaient parallèlement admissibles au CAPES/CAFEP d'anglais ;
- 8 qui étaient parallèlement admissibles au CAPES/CAFEP de lettres modernes ;
- 2 qui avaient été admis au CAPLP interne/CAER anglais-lettres ;
- 3 qui avaient été admis au CAPES/CAER d'anglais.

## **Bilan statistique de la session 2011 (récapitulatif)**

### **CAPLP externe**

#### **Admissibilité**

Nombre de postes : 85

Nombre d'inscrits : 822

Nombre de présents (aux deux épreuves) : 345 (une fois décomptés les candidats éliminés, pour copie blanche par exemple), soit 41,91 % des inscrits

Nombre d'admissibles : 183, soit 53,04 % des candidats non éliminés

Barre d'admissibilité : 06,75 / 20

Moyenne des candidats non éliminés : 06,99 / 20

Moyenne des candidats admissibles : 08,83 / 20

#### **Admission**

Nombre de candidats non éliminés (s'étant présentés à toutes les épreuves orales) : 81 soit 61,11 % des admissibles

Nombre d'admis : 81, soit 73,64 % des candidats non éliminés

Barre d'admission : 07,88 / 20

Moyenne des candidats admis portant sur le total des épreuves de l'admission : 11,36 / 20

(moyenne des admis portant sur le total général, c'est-à-dire admissibilité + admission : 10,11 / 20)

Meilleure moyenne d'admission : 14,50 / 20

### **CAFEP CAPLP (enseignement privé)**

#### **Admissibilité**

Nombre de contrats : 12

Nombre d'inscrits : 128

Nombre de présents (aux deux épreuves) : 43 (une fois décomptés les candidats éliminés, pour copie blanche par exemple), soit 33,59 % des inscrits

Nombre d'admissibles : 15, soit 34,88 % des candidats non éliminés

Barre d'admissibilité : 06,25 / 20

Moyenne des candidats non éliminés : 06,05 / 20

Moyenne des candidats admissibles : 08,22 / 20

#### **Admission**

Nombre de candidats non éliminés (s'étant présentés à toutes les épreuves orales) : 12, soit 80 % des candidats admissibles

Nombre d'admis : 10, soit 83,33 % des candidats non éliminés

Barre d'admission : 07,88 / 20

Moyenne des candidats admis portant sur le total des épreuves de l'admission : 12,60 / 20 (moyenne des admis portant sur le total général, c'est-à-dire admissibilité + admission : 10,58 / 20)

Meilleure moyenne d'admission : 15,50 / 20

## Définition des épreuves

Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement professionnel – Journal officiel, 6 janvier 2010

### Section langues vivantes-lettres

#### A. – Épreuves d'admissibilité

1° Langue vivante : version ou thème au choix du jury et commentaire guidé, en langue étrangère, d'un texte en langue étrangère.

Durée : cinq heures ; coefficient 3.

2° Lettres : commentaire composé d'un texte littéraire, assorti d'une question de réflexion grammaticale portant sur une phrase de ce texte. Le texte littéraire est choisi en référence aux programmes du collège et du lycée (général, technique et professionnel).

Durée : cinq heures : coefficient 3.

#### A. – Épreuves orales d'admission

1° Leçon en langue vivante ou en lettres portant sur les programmes du lycée professionnel.

Durée de la préparation : deux heures trente minutes ; durée de l'épreuve : une heure (exposé : trente minutes maximum ; entretien : trente minutes maximum) ; coefficient 3.

Un tirage au sort détermine pour le candidat la valence sur laquelle porte la leçon.

L'épreuve consiste :

a) En langue vivante, en l'élaboration d'un projet pédagogique ; ce projet prend appui sur un ou plusieurs documents proposés par le jury : texte(s), document(s) iconographique(s), enregistrement(s) audio ou vidéo.

L'épreuve comporte deux parties :

– dans une première partie, le candidat présente, en langue étrangère, une étude du document ou des documents (assortie dans ce cas de leur mise en relation) ; cette étude est suivie d'un entretien en langue étrangère avec le jury ;

– dans une seconde partie, le candidat propose, en français, des pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques de ce (ou ces) document(s), en fonction des compétences linguistiques – compétences lexicales, grammaticales, phonologiques – qu'il(s) mobilise(nt) et des activités langagières qu'il(s) permette(nt) de mettre en pratique ; cette proposition de pistes d'exploitation est suivie d'un entretien en français au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix.

Chaque partie compte pour moitié dans la notation. La qualité de la langue parlée par le candidat est prise en compte dans l'évaluation de chaque partie de l'épreuve ;

b) En lettres, en une explication d'un texte français, assorti d'une question de grammaire.

L'exposé du candidat est suivi d'un entretien avec le jury.

2° Épreuve sur dossier comportant deux parties.

14 points sont attribués à la première partie et 6 points à la seconde.

(Durée de la préparation : deux heures trente minutes ; durée totale de l'épreuve : une heure ; coefficient 3.)

Première partie : soutenance de dossier, suivie d'un entretien avec le jury. L'épreuve porte sur la valence n'ayant pas fait l'objet de la première épreuve d'admission. (Présentation n'excédant pas vingt minutes ; entretien avec le jury : vingt minutes.)

L'épreuve permet au candidat de montrer :

– sa culture disciplinaire et professionnelle ;

– sa connaissance des contenus d'enseignement et des programmes de la discipline concernée ;

Premier cas : langue vivante

L'épreuve prend appui sur un dossier composé de plusieurs documents d'actualité (écrits, sonores ou vidéo).

Le candidat fait une présentation en langue étrangère des éléments contenus dans le dossier. Cette présentation sert de point de départ à l'entretien avec le jury. L'entretien, en langue étrangère, permet de vérifier la capacité du candidat à s'exprimer dans une langue correcte, riche et précise, et à réagir aux sollicitations du jury.

Second cas : lettres

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

Le sujet comporte de deux à quatre documents que le candidat utilise pour son exposé.

Seconde partie : interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ». (Présentation : dix minutes ; entretien avec le jury : dix minutes.)

Le candidat répond pendant dix minutes à une question, à partir d'un document contenu dans le dossier remis au début de l'épreuve, question pour laquelle il a préparé les éléments de réponse durant le temps de préparation. La question et le document portent sur les thématiques regroupées autour des connaissances, des capacités et des attitudes définies, pour la compétence désignée ci-dessus, dans le point 3 « les compétences professionnelles des maîtres » de l'annexe de l'arrêté du 19 décembre 2006.

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

Parue au BO spécial n° 7 du 8 juillet 2010, une note en date du 1<sup>er</sup> juin 2010 a par ailleurs indiqué « les programmes de référence sur lesquels le concours prend appui » :

**Section : langue vivante-lettres**

**Section anglais-lettres**

Français

Programme des lycées.

Anglais

Culture, institutions, histoire et actualité littéraire, artistique, politique, économique et sociale des pays anglophones (notamment la Grande-Bretagne et les États-Unis d'Amérique mais non exclusivement), du début du XX<sup>ème</sup> siècle à nos jours, période à laquelle seront empruntés les textes et les documents supports des épreuves.

## **Composition du jury du CAPLP externe et du CAFEP**

Président : CHARBONNIER Daniel, IGEN, groupe des langues vivantes, MENJVA  
Vice-président au titre de la valence anglais : LEWIN Marc, IEN, académie de Versailles  
Vice-présidente au titre de la valence lettres : DOERFLINGER Michèle, IEN, académie de Toulouse  
Secrétaire général au titre de la valence anglais : BRUNIAS Alain, IEN, académie de Rennes  
Secrétaire général au titre de la valence lettres : BOMBLED Jacques, IEN, académie de Grenoble

### **Membres du jury au titre de la valence anglais**

ANDREWS John, professeur certifié, académie de Nancy-Metz  
AUVRAY Ludovic, professeur agrégé, académie de Rouen  
BALLARIN Louis, professeur agrégé, académie de Versailles  
CAMPOS Christophe, professeur des lycées professionnels, académie de Montpellier  
CHEVROLLIER-BROWN Marie-Luce, IEN, académie de Rennes  
CHOTARD Dawn, professeur des lycées professionnels, académie de Caen  
DEHAYS Ludovic, professeur des lycées professionnels, académie de Lille  
DURAND Xavier, professeur des lycées professionnels, académie de Versailles  
FOUASSIER Véronique, IEN, académie de Lille  
FUSELIER Anne, professeur agrégé, académie de Reims  
LAFRAGETTE Sylvie, professeur certifié, académie de Clermont-Ferrand  
LASAUSA Patricia, IEN, académie de Versailles  
LAUVERGNIER Béatrice, professeur des lycées professionnels, académie de Montpellier  
MASQUART Pierrick, professeur des lycées professionnels, académie de Paris  
MILESI Pascal, professeur des lycées professionnels, académie de Lille  
PEYRISSAT Françoise, professeur certifié, académie de Clermont-Ferrand  
POTTEZ Pierre, professeur des lycées professionnels, académie de Lille  
QUESNEL Jean-François, professeur des lycées professionnels, académie de Créteil  
RAISONNIER Monelle, professeur des lycées professionnels, académie de Dijon  
ROESCH Laurent, maître de conférences, académie d'Aix-Marseille  
ROSSI Marie-Élisabeth, IEN, académie de Lille  
TANGHE Denis, professeur des lycées professionnels, académie de Montpellier  
TISCORNIA Sylvia, professeur agrégé, académie d'Orléans-Tours  
TOMKO Josiane, IEN, académie d'Orléans-Tours

### **Membres du jury au titre de la valence lettres**

BATIER Elisabeth, professeur certifié, académie d'Orléans-Tours  
BECKER Thierry, professeur des lycées professionnels, académie de Créteil  
BERETTI Jean-Pierre, professeur agrégé, académie de Versailles  
BRAGANCE Lysis, professeur des lycées professionnels, académie de Toulouse  
CATTEAU-SAINFEL Aude, professeur agrégé, académie d'Amiens  
CAUCHE Steve, professeur des lycées professionnels, académie de Lille  
DUPRAT Marie-France, IEN, académie de Dijon  
FAGEOLLE Patrick, professeur des lycées professionnels, académie de Toulouse  
FAISANTIEU Pascale, professeur des lycées professionnels, académie de Toulouse  
FRANÇOIS Ariane, professeur des lycées professionnels, académie de Paris  
GASCON Alain, professeur agrégé, académie d'Amiens  
GRAVELLIÉ Cécile, professeur des lycées professionnels, académie de Bordeaux  
GUIN Gérard, professeur des lycées professionnels, académie de Grenoble  
HORTOS Nicolas, professeur des lycées professionnels, académie de Grenoble  
JEANDEL Pascal, professeur certifié, académie de Montpellier  
KALONJI Emmanuelle, professeur des lycées professionnels, académie de Grenoble  
LANGE Gérard, IEN, académie de Caen

LARAT Cyrille, IEN, académie de Lille  
LESCHALLIER DE LISLE Isabelle, professeur agrégé, académie de Versailles  
LETOULAT Gisèle, IEN, académie de Paris  
MAUREL Geneviève, professeur des lycées professionnels, académie d'Aix-Marseille  
OTTELARD Nadine, professeur des lycées professionnels, académie de Lille  
TANCREZ Marie-Rose, professeur des lycées professionnels, académie de Lille  
TRAVERS Patrick, IEN, académie d'Orléans-Tours  
WATRIN Christine, professeur des lycées professionnels, académie de Reims

**Représentants des établissements privés associés à l'État par contrat et ayant les titres requis pour enseigner**

DZAIR Maria-Rosa, EC.R professeurs des lycées professionnels, académie de Lille  
FACON Pierre-Michel, EC.R professeurs des lycées professionnels, académie de Lille

## **Épreuve écrite d'admissibilité n° 1 – valence anglais**

*Langue vivante : version ou thème au choix du jury et commentaire guidé, en langue étrangère, d'un texte en langue étrangère*

### ➤ **Thème**

Au sein de l'alternative offerte par la définition rappelée ci-dessus, le jury a de nouveau fait le choix du thème.

### **Présentation du passage**

Le texte est tiré du roman de Delphine Vigan, *No et Moi*, récompensé par le prix des libraires en 2008. Ce roman est un roman d'apprentissage : son amitié pour une jeune SDF fera mûrir la jeune narratrice, Lou Bertignac, surnommée Pépite. Lou est une élève surdouée de 13 ans, secrètement attirée par un camarade de sa classe de seconde, le beau Lucas, âgé de 17 ans, qui, lui, est en échec scolaire. Le passage proposé à la traduction en anglais a pour cadre la classe de l'exigeant M. Marin, professeur de sciences économiques, puis la rue, à l'extérieur du lycée parisien des deux adolescents.

Patrice Ruellan dans son dossier pédagogique pour Le Livre de Poche fait les remarques suivantes :

« Lou, par ses qualités d'enfant précoce permet à l'auteur de lui prêter sa voix, ses expressions et ses images, sa manière d'être au monde. Les expressions [...] sont typiques d'un style adolescent, elles appartiennent au vocabulaire des jeunes. Ce sont souvent des marques de l'exagération qui passent par le langage. Une manière d'être excessif dans ses phrases, violent aussi par les mots. Ce style peut évoluer jusqu'à la familiarité, l'incorrection voire l'injure vulgaire. Il tire le texte vers l'oralité d'un discours jeune comme pour soulager de temps en temps son caractère très mûr et très écrit. »

C'est cette complexité du mélange des styles qui constitue la première difficulté du passage à traduire. Cela exige des candidats qu'ils produisent une prose idiomatique, dans une langue mêlant le quotidien et le littéraire, en s'appuyant sur une analyse stylistique approfondie, un vocabulaire riche et nuancé et des connaissances grammaticales solides.

### **Présentation et lisibilité des copies**

Pour l'essentiel, les copies sont lisibles et bien présentées. Les candidats y ont majoritairement apporté le soin attendu et ont pensé à numéroter les pages. Néanmoins, la plupart des lots de correction comportent quelques copies difficiles à lire, soit à cause d'une écriture difficilement déchiffrable par nature, soit du fait de ratures, de surcharges de liquide correcteur et de la déformation progressive de la graphie de candidats sans doute pressés par le temps. Rappelons également que les fioritures de présentation (notamment au surligneur fluorescent) ne sont pas vraiment utiles. Il convient de respecter une certaine cohérence dans la présentation de sa copie afin d'en améliorer la lisibilité : marge, saut de ligne, etc.

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

Le passage à traduire ne présente pas de difficulté de compréhension particulière, mais souvent les candidats ne parviennent pas à en restituer le style vif et très oral, ni la complexité du mélange des discours. Plusieurs passages ont occasionné des choix de traduction peu pertinents. Il semblerait que certains candidats ne prennent pas la peine de lire (et relire) le texte d'un point de vue *littéraire*, afin d'essayer d'en rendre les caractéristiques dans la traduction. Le style devient uniforme, sans

différence marquée entre ce qui relève du récit, qui n'est de ce fait pas assez soutenu, et ce qui relève du dialogue ou du discours intérieur de l'adolescente, restitué en revanche dans un style trop soutenu.

C'est ainsi que très souvent les maladresses sont liées à une mauvaise restitution du registre du texte :

- bien que le style puisse paraître familier, il ne fallait pas se laisser aller à traduire « médiocre » par *crap* ou « affaires » par *stuff* ;
- une tendance à la surtraduction a été relevée dans quelques copies : *Mister Muller, please do come to the blackboard* ;
- des confusions entre l'impératif et les formules de politesse : *Would you like to come to the board* ou *Would you please draw a circle*.
- ligne 32, « tant pis » traduit par *never mind* participe d'un défaut commun qui vient de l'absence d'analyse de certains mots ou expressions que le candidat croit connaître et qu'il associe systématiquement à une traduction donnée au lieu d'étudier les connotations ou la valeur de cette expression dans le contexte.

D'autres maladresses sont également révélatrices d'une lecture superficielle :

- ligne 16, « dans les ascenseurs de la Tour Montparnasse pour la visite panoramique », la visite se fait au dernier étage et non dans les ascenseurs comme l'ont compris des candidats ;
- lignes 18-19, certains candidats ont choisi de traduire la parataxe « Panique à Disneyland, alerte rouge, mobilisation générale, affolement biologique, court-circuit, carambolage interne, évacuation d'urgence, révolution sidérale » en ajoutant *It is* à chaque fois, ce qui en plus d'être très maladroit, ne restitue pas l'effet d'écriture ;
- ligne 22, « peut-être que ça n'a rien à voir avec ça », difficulté à comprendre à quoi se réfèrent les deux « ça », certains candidats ayant commis des contresens en essayant de les expliciter ;
- lignes 23 et 25, « si jamais », la traduction fréquente par *if never* laisse à penser que les candidats n'ont pas bien compris l'ellipse (peut-être à cause de l'absence de points de suspension) ;
- ligne 26, dans le segment « Quand on embrasse », nombre de candidats ont fait correspondre le pronom impersonnel français « on » au pronom personnel *we*, un choix qui frise le contresens ici puisqu'il ne s'agit pas de Lucas et Lou, mais d'une généralité.

Néanmoins, un certain nombre de candidats a visiblement bien saisi et cherché à reproduire les effets du texte, le rapport entre les personnages, les émois de l'adolescente, ses hésitations. Les contresens ou faux-sens éventuellement relevés semblent davantage liés à un déficit lexical qu'à une mauvaise lecture du texte.

## Lexique

Les lacunes lexicales sont relativement nombreuses. Il est notamment surprenant de voir que des candidats à un concours de recrutement de professeurs connaissent aussi mal le vocabulaire du champ lexical de l'école ; les néologismes, les gallicismes et les barbarismes sont fréquents. Ainsi les mots et expressions suivantes sont rendus par :

- « un contrôle de connaissances » → *a test of knowing, a control, an exam, testing*
- « copies » → *copies, sheets*
- « craie » → *stick, something to write, cray, clay, pen, shalk, shawl*
- « tableau » → *table*
- « note » → *note*
- « estrade » → *scene, stage, podium*
- « heure de cours » → *time*
- « permanence » → *perm, surveillance department, interclass rooms*
- « affaires » → *material, schoolmatters, staff*
- « lycée » → *college*

Bien que courants, des mots comme « distribuer, tracer, ranger, ascenseurs, un rond, talons » ont été des écueils récurrents.

Les candidats ont souvent recours au calque ou à des périphrases maladroites qui alourdissent considérablement la lecture et contrastent avec la vivacité de la langue évoquée précédemment. En voici quelques exemples :

- « tracez un rond » → *do a circus, make a circle*
- « rien à voir » → *nothing to see*
- « dans quel sens » → *in what sense*
- « le bas de son jean est usé » → *the bottom of his jean is used*
- « dans le sens des aiguilles d'une montre » → *in the sense of a watch, the same way as the needles of a clock, in the direction of the sticks/spines of a clock*
- « Il traîne des pieds » → *he trains his feet, he lingers his feet, he makes noise with his feet*

Le segment « comme si mon estomac descendait d'un coup dans mes talons et remontait aussi sec », plus complexe, a dérouté de nombreux candidats et donné lieu à des traductions très étranges dont voici un exemple : *My stomach downs straight in my foot and ups.*

## Grammaire

En dehors des fautes habituelles et incompréhensibles à ce niveau (verbes irréguliers – *maked* pour *made* ou *worned* pour *worn* ; oubli du -s de la 3<sup>e</sup> personne du singulier au présent simple, nature invariable des adjectifs), des erreurs de base sont systématiques dans un certain nombre de copies.

Le temps de référence du texte est le présent de l'indicatif et puisque la narratrice décrit sa vie telle qu'elle est au moment où elle la vit, le présent de narration choisi par la majorité des candidats semble aller de soi. Quelques-uns cependant l'ont transposé au passé de narration, plus courant en anglais, mais c'est un choix plus délicat, que peu ont réussi.

L'aspect continue à poser problème à quelques candidats – certains inversent systématiquement forme simple et forme progressive – d'autres font le choix, plutôt étrange et lourd, de privilégier l'aspect *be+ing* pour tous les verbes du texte.

Erreurs d'aspect classiques : *he leans, he smokes*

Beaucoup de candidats semblent ignorer que *as if* est suivi d'un prétérit modal.

Les confusions entre *should/would/could* ne sont pas rares pour la traduction de « Quand on embrasse, dans quel sens faut-il tourner la langue ? »

Quelques candidats confondent actif et passif : *he is leaned*

D'autres confusions liées à l'emploi de *for, since, ago* et du temps adapté dans le segment « prévu depuis deux semaines » sont relativement courantes.

Le cas possessif reste une embûche :

- *Montparnasse's Tower's lift, Tower Montparnasse's lifts*
- *the school's gate*
- *the needles's sense*

Les déterminants semblent constituer un obstacle décidément insurmontable :

- place de l'article, a *such bad work/a so poor paper*
- emploi erroné (gallicisme) de l'article devant les parties du corps, *the hands in the pockets/the feet...*
- emploi de l'article défini avec les indéterminables, *the logic*

Pour certains, la traduction de « il y a » n'est toujours pas acquise : *there will have another time*

## Syntaxe

La construction du texte source et la présence de nombreuses phrases courtes permettent de limiter le nombre d'erreurs syntaxiques bien qu'il ne soit pas rare de constater une tendance au calque qui gêne la lecture ou, pire, rend la phrase inintelligible. Le manque de familiarité des candidats avec la syntaxe anglaise est peut-être dû à l'insuffisance de leurs lectures dans cette langue.

La réécriture est une tentation à laquelle certains candidats n'ont malheureusement pas su résister.

- « Frémissement général » traduit par *the entire class seems to move* ne respecte ni le style ni le sens. Comme il s'agissait d'un mouvement imperceptible, il ne fallait pas aller jusqu'à traduire par *noise* et encore moins par *fright* ou *scared*.
- Il en est de même pour « À la sortie du lycée », rendu par ces diverses formules : *as college finishes, outside the college, at the exit of college, when I leave the high school, at the outlet of the high school*
- « Il me jette un regard complice » a donné lieu à de nombreuses reformulations plus ou moins sensées : *I could see his eyes smiling at me*
- « comme » a été traduit par *like* au lieu de *as* : *like would say my father*
- Les verbes *make* et *want* sont parfois mal construits : *make him lost his nerve* (pour « l'ébranler »), *he wants we chat*
- Double sujet : *kissing, I suppose, it escapes*

### Orthographe et ponctuation

Les pertes de points liées à l'orthographe sont parfois importantes : elles résultent le plus souvent du doublement de consonnes, d'une mauvaise lecture du texte d'origine, d'un mauvais emploi des majuscules, d'une proximité ou d'une ressemblance apparente mais illusoire avec le français.

- *stomack, stomach, dialog, euh, cigaret, visite, panick*
- *feelling, sudenly, oportunity, speeking, beeing*
- *Marin* devient *Martin*

Le mot *chalk* s'est parfois vu attribuer des orthographes fantaisistes : *shalk, chawlk* et même *shawlk*.

Pour ce qui est de la ponctuation, trop de copies ne respectent pas la mise en forme du dialogue en anglais dont les conventions diffèrent du français : présence de tirets et absence de guillemets sont les erreurs les plus communes. Est-ce là encore le signe que les candidats ne fréquentent pas assez la littérature anglophone ?

Enfin, rappelons qu'il ne faut pas hésiter parfois à « remettre en question » la ponctuation en traduction. C'est le cas pour les énumérations dont le dernier élément est plutôt introduit par *and* en anglais. Autre divergence classique entre les deux langues, en anglais standard, deux propositions indépendantes ne sont pas séparées par une virgule. Cette erreur porte le nom de *comma splice*. Les candidats avaient le choix entre un point-virgule, un grand tiret ou même un point pour certains longs passages comme le paragraphe des lignes 12 à 16.

### Conclusion

En règle générale, le jury constate qu'il y a peu de copies écrites dans un anglais, qui sans être natif soit tout au moins naturel. Trop nombreux sont les candidats qui manient une langue peu idiomatique sur le plan lexical et syntaxique, et qui comporte de nombreuses erreurs grammaticales révélatrices non seulement d'une absence d'immersion dans la langue cible mais également d'une fréquentation notoirement insuffisante de cette dernière.

Rappelons qu'une épreuve de traduction, exercice de précision s'il en est, ne s'improvise pas et doit être préparée. Pour ce qui est des modalités et des outils de cette préparation, nous renvoyons, comme les années précédentes, les lecteurs du présent rapport aux pages 5 et 6 de la partie consacrée à cette même épreuve dans le rapport du jury pour la session de 2008 : « Quelques conseils aux futurs candidats : préparation et méthodologie ».

### Suggestion de traduction

“Muller, come to the blackboard.”

Lucas unfolds his tall body, stands up nonchalantly, steps onto the platform, and stands before the smooth surface.

“Draw a circle.”

Lucas takes the piece of chalk and does as told.

“That’s your mark.”

Widespread shudder.

“You can put your things away and finish the period in study hall. I cannot accept such mediocre work on an assessment test which had been planned for two weeks.”

As Mr. Marin hands out the papers, Lucas packs his things, unruffled, and flashes a conniving glance in my direction.

It takes more than this to shake him. He walks, dragging his feet, towards the door; he is taking his time.

After school, I catch sight of him; he is leaning against a no entry signpost, smoking a cigarette. He waves and calls me; each time it’s the same feeling, inside my body, like hitting an air pocket, as if all of a sudden my stomach went down to my heels, and came right back up again, just like in the lifts of the Montparnasse Tower, on your way up to the observation deck. He was waiting for me.

“D’you wanna come to my place, Pépite?”

Panic in Disneyland, red alert, all hands on deck, biological upheaval, short-circuit, internal pile-up, emergency evacuation, cosmic revolution.

“Um...thanks...no...I can’t” (The power of dialogue, as my father would say.)

I’m dying to, but what if?

Maybe it’s got nothing to do with it.

What if he kissed me?

Maybe he just wants to have a little chat.

But what if?

When you kiss, which way should you turn your tongue? (Logically, it should be clockwise, at the same time, I suppose kissing escapes rationality, the normal order of things, so it might just as well be the other way around).

“I’ve got to go home. Thanks. Maybe another time.”

He moves on, his hands in his pockets, the hems of his jeans frayed from dragging on the ground; he is handsome even from afar. Maybe there won’t be another time. Maybe you only get one chance in life, too bad for you if you can’t grab it, it never comes back. Maybe I just missed my chance.

## ➤ **Commentaire guidé, en langue étrangère, d’un texte en langue étrangère**

### **Un changement de définition d’épreuve satisfaisant**

Par rapport à l’exercice demandé jusqu’en 2010 (« composition en langue étrangère »), cette nouvelle épreuve donne satisfaction. Même si le nombre de copies qui se situent en deçà du niveau minimal requis reste important, la part des copies de qualité satisfaisante voire de bonne qualité est en nette augmentation : dans l’ensemble, les candidats sont manifestement plus à l’aise lorsqu’il s’agit de lire et commenter un texte que lorsqu’il s’agit de composer librement, sur la base (et sur le seul appui) d’une citation, en faisant appel à leurs références et à leur réflexion personnelles. On n’a d’ailleurs dénombré cette année un nombre moindre de copies blanches.

Le commentaire guidé figure parmi les épreuves d’autres concours de recrutement de professeurs d’anglais : CAPES interne, CAPES externe. Pour ce qui est des aspects méthodologiques et des attentes des correcteurs, celles du jury du CAPLP externe ne diffèrent pas de celles des jurys de ces autres concours (aux rapports desquels les candidats pourront utilement se reporter). Selon un usage partagé au sein de la discipline anglais, le « guidage » proposé pour le sujet de cette année n’a pas pris la forme d’une série de questions à traiter successivement : il consistait en une consigne globale, qui offrait aux candidats un axe de lecture.

## Principaux constats des correcteurs

Si l'on compare les prestations face au nouvel exercice de cette session 2011 par rapport aux prestations des sessions antérieures, on note que presque tous les candidats ont réussi à rédiger au moins quatre pages. Ils ont probablement davantage eu le sentiment que leurs prédécesseurs d'avoir « accompli » quelque chose. Cependant, même les meilleurs candidats n'ont pas pleinement réussi l'exercice. Les commentaires se résumaient très souvent à des listes dressant le catalogue de ce que le candidat avait plus ou moins repéré dans le texte.

Les quelques rares bonnes copies étaient celles qui contenaient une tentative d'analyse cohérente qui s'appuyait sur une bonne compréhension du texte et ses enjeux. Quelques candidats ont bien saisi certains éléments du texte : *Zenith, a soulless place, without religious monuments, a city without a creed*, etc. mais ces observations furent somme toute assez exceptionnelles. Ils ont également su commenter le nom de Babbitt, souvent efficacement, ainsi que la vision d'une certaine Amérique triomphante. Mais, de toute évidence, beaucoup de candidats n'ont pas bien compris le texte. Leurs copies comportaient des contresens majeurs, retrouvés à plusieurs reprises :

- dans le passage I. 28-30, certains ont vu un Babbitt « SDF », contraint à dormir sous *this sleeping porch* ; bien entendu, l'interprétation du texte devient toute autre dans ce cas avec des analyses, par conséquent, tout à fait confuses ;
- Babbitt est célibataire ; justification ? parce qu'il est.. *extremely married* ?
- Babbitt veut fuir les femmes ; il serait même attiré par les petites filles... justification ? son rêve ;
- Babbitt est un « ennemi du peuple » (sans explication) ;
- Babbitt ne dort jamais à cause du bruit de la ville ;
- *Babbitt is a rebel... a victim of society...*
- etc.

Dans ces cas, il devient difficile de parler de commentaire véritable car les candidats proposaient des conclusions qui étaient forcément erronées et quelquefois fantasmées (ou approximatives, dans le meilleur des cas). Pour pallier cette défaillance, beaucoup de candidats avaient recours à des citations assez longues qu'ils ne prenaient pas la peine de commenter ou d'élucider, probablement dans l'espoir de flouer le correcteur. À l'inverse, d'autres candidats affirment une idée sans la justifier, sans s'appuyer sur la lettre du texte.

La narration et la focalisation ont souvent été éludées ou ont fait l'objet d'erreurs d'interprétation étranges (*the narrator is objective*) mais le plus souvent les candidats n'en parlaient pas. Certaines affirmations montraient une véritable naïveté face au texte : *There are time markers in the text which makes it real... The reader feels a dream in the narrator's voice... The author is very clever in the rhythm of the sentence...* Cette naïveté se combinait parfois, dans certains résumés ou paraphrases de passages du texte, avec une tendance psychologisante à s'identifier au personnage ou à compatir au sort du « pauvre » Babbitt qui doit se lever lorsque le réveil sonne, etc.

Dans la plupart des commentaires, un plan était annoncé mais trop souvent sans fil conducteur réel ou projet de lecture véritable. Les commentaires se résumaient trop souvent à des énumérations (*there are sounds, ... buildings ... etc.*) dont les candidats ne savaient pas quoi faire. Leurs conclusions faisaient l'effet de formules sans doute vues dans d'autres contextes, apprises mais pas forcément comprises quand elles n'étaient pas tout simplement énigmatiques : *The text is classical as long as it is described... Zenith rhymes with Babbitt...*

Beaucoup de candidats ont fait abstraction des notions proposées (*realism and satire*) ou les ont plaquées très maladroitement sur des éléments du texte, avec des effets étranges. On a l'impression que les candidats ont recours à des formules toutes faites et inadaptées au contexte pour tenter de commenter le texte avec des résultats qui sont forcément problématiques. Très souvent, les plans n'allaient pas au-delà du descriptif et les candidats ont paraphrasé le texte (plus ou moins bien en fonction de ce qu'ils avaient compris) :

1. *The old* / 2. *The new*
1. *The town* / 2. *The rich and the poor*
1. *Zenith* / 2. *Babbitt* (assez fréquent)

Certes, telles étaient bien là certaines des oppositions (binaires, forcément, car sous-tendues par une idéologie et son entreprise de dénonciation) qui organisaient et mettaient en tension les descriptions

et le récit de cette page. Mais nommer ces oppositions était-il suffisant ?

Pour ce qui est de Zenith, comment ne pas voir que l'urbanisation à l'œuvre est un processus (centrifuge) de déshumanisation ? Comment ne pas voir que cette ville hyperbolique n'a pas / n'a plus de sens puisqu'elle procède par fragmentation et juxtaposition ? Comment ne pas s'interroger (davantage que ne l'ont fait les candidats) sur la nature du rêve de Babbitt, sur l'imagerie et sur le vocabulaire de ce rêve tout prêt, tout fait, sorte de chromo médiévisant, dont l'euphorie de pacotille appelle inévitablement la discordance et la dysphorie du réveil ? Comment ne pas voir que l'on a affaire à une construction *antihéroïque* de la figure de Babbitt, sur un mode burlesque ? etc.

Quelques plans ont effectivement cherché à faire place, dans certains de leurs développements, à certaines de ces orientations : *a world of contrasts, a vision of the American Dream, debunking the American Dream, a criticism of society, etc.* On perçoit là des tentatives de politisation de l'analyse littéraire plus ou moins abouties, voire carrément simplistes lorsque sont évoqués, sans autre explication, « les bons et les méchants », « les riches et les pauvres », « les capitalistes et les anticapitalistes ». Il y avait pourtant dans cet extrait de *Babbitt*, roman le plus connu (avec *Main Street*, 1920) de Sinclair Lewis (1885-1951) quelque chose qui aurait mérité d'être creusé et qui aurait pu l'être tout simplement en analysant les composants, les procédés et les effets du passage à commenter. Extrêmement rares furent les candidats qui se sont risqués à dire quoi que ce soit de l'identité du romancier et de sa place dans la littérature américaine du XX<sup>e</sup> siècle. L'un d'entre eux s'est souvenu qu'il obtint le Prix Nobel, en 1930, détail en soi, à lui seul peu éclairant. Savoir, en revanche, qu'il fut proche d'Upton Sinclair, de Jack London, de John Reed, etc. et fit partie des romanciers américains engagés de l'Entre-deux-guerres aurait été utile. Tout comme aurait été utile de reconnaître en *Babbitt* un grand roman satirique des années 20, peinture critique d'une classe moyenne américaine aliénée par le conformisme. En lieu et place de cette reconnaissance, les quelques références culturelles ou historiques qui figuraient dans les copies manquaient souvent de logique ou étaient erronées.

À titre d'exemple :

- les *two nations* de Disraeli ont été évoquées mais le lien discutable avec le contexte américain était tortueux ou absent ou mal amené ;
- *The Wall Street Crack* [sic] a eu lieu en 1920 ;
- le récit se situe à la fin de la Deuxième Guerre mondiale (en Grande-Bretagne !) ;
- etc.

### **Maîtrise de la langue et recevabilité linguistique**

Cette épreuve de commentaire a également pour finalité d'évaluer la capacité des candidats à s'exprimer en anglais à l'écrit. Dans ce domaine, session après session, la typologie des déficiences et des lacunes reste la même. Il y a une sorte d'immuabilité du « système d'erreurs » dans les domaines habituels et malheureusement prévisibles (lexique, grammaire et syntaxe, orthographe).

On ne dressera ici qu'un rapide inventaire des erreurs les plus grossières, celles qui finissent par disqualifier leurs auteurs, quelle qu'aient par ailleurs pu être la justesse de leur lecture du texte et la pertinence ou la sensibilité de certaines de leurs remarques.

Souvent rudimentaire, lacunaire, le lexique s'apparente à du franglais :

*We must precise that... the society of consummation... the consuming society... a giant city... it deserves the same purpose... it's oxymoric... satiristic... excentrical... it is realist... to put in evidence... it deals about... during the after war... we realize the context... Babbitt is shared between two worlds... to success to do something...*

Il comporte des confusions du type : *critic / criticize... critic / criticism... coma / comma... satyr / satire... illusion / allusion... (to work for a) society / a company... all / everything...*

Les préfixes ne sont pas connus : *unprobable... the writer is incapable of...*

Faute de savoir former les adverbes, certains candidats ont recours à... *with + adjectif*. On trouve également dans ce domaine des inventions (*fastly*) ou des confusions (*hardly*, pour dire « durement »).

Pour ce qui est de la grammaire, de session en session, les problèmes restent les mêmes et portent tout particulièrement sur :

- le système des déterminants (avec un excès de *the* devant chaque substantif : *the American society... the realism*) ;
- le système verbal et syntaxique (*it is hided... lighted... It helps us understanding... He doesn't feel belonging... Why would he let an alarm clock led his life?*) ;
- le comparatif, souvent confondu avec le superlatif. pose beaucoup de problèmes aux candidats.

Les fautes d'orthographe ou d'inattention demeurent : *beautifull, plosible, a torned personality, to hern a living, victime, sarcasm, microcosme, autor, happyness, developped, futur, epitomy, described,* etc.

## **Épreuve écrite d'admissibilité n° 2 – valence lettres**

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

### **Le choix du sujet**

Le jury a choisi un extrait d'une œuvre que l'on rencontre nécessairement dans un parcours littéraire scolaire ou universitaire. Le passage proposé de *Voyage au bout de la nuit* de Céline n'aurait donc pas dû dérouter les candidats. Il n'offrait pas de difficultés majeures hormis peut-être l'emploi d'un vocabulaire militaire. Ainsi un(e) candidat(e) qui ignorait tout de ce que peut être un maréchal des logis, a-t-il (elle) inversé les rapports hiérarchiques entre les personnages et a interprété le texte de façon erronée. La syntaxe, finement travaillée, a pu mettre en difficulté certains des candidats qui ignoraient tout de l'auteur. Inversement, l'analyse syntaxique a constitué pour d'autres un point d'appui pour entrer dans l'analyse littéraire.

### **Le commentaire de texte**

Le jury attend des candidats qui se destinent à l'enseignement de la langue et de la littérature françaises qu'ils possèdent les références culturelles leur permettant de situer le texte étudié dans son contexte d'écriture, que leur copie témoigne de bonnes compétences de lecture, de compréhension et d'une approche littéraire du texte, et que leur travail soit composé et rédigé dans une langue digne d'un enseignant.

### **Les références culturelles**

Des références culturelles de base sont requises pour commenter un texte littéraire. Faute de cette maîtrise minimale, les candidats ne peuvent replacer l'œuvre dans son contexte d'écriture et risquent un contresens majeur qui compromet leurs chances de succès. Cette année, un nombre non négligeable de candidats a ainsi situé l'action durant la Seconde Guerre mondiale, ce qui révèle un manque de repères historiques et une absence de culture littéraire : l'attitude de Céline n'a pas été la même durant les deux guerres, le traumatisme de la guerre de 14-18 n'est pas celui de 39-45 et la question de l'Alsace-Lorraine ne se pose pas en 1932.

Certains candidats ont cherché à placer Céline au sein d'un mouvement littéraire. Une connaissance des grands mouvements littéraires est nécessaire pour fixer dans son contexte singulier tel auteur ou telle œuvre mais tout auteur ne trouve pas nécessairement sa place au sein de l'un d'entre eux. Les mouvements littéraires sont des constructions théoriques à partir de constantes que la postérité repère et nomme *a posteriori*. Ce ne sont pas des réalités objectives dans lesquelles chaque auteur doit nécessairement se situer. En ce qui concerne Céline, il était erroné d'écrire que cet auteur est un surréaliste, un existentialiste ou un naturaliste.

## L'analyse littéraire

Toute analyse littéraire témoigne d'une lecture et d'un questionnement personnels. Le jury n'attend donc pas une interprétation unique, prédéterminée du texte. Il a apprécié et valorisé les compositions des candidats qui se sont engagés dans des pistes d'interprétation particulières dans la mesure où se fondaient sur une analyse du texte précise et justifiée.

Mais le rapport individuel au texte, s'il est essentiel, n'est pas tout. Il est nécessaire que les candidats utilisent des outils d'analyse littéraire, mobilisent des connaissances sur le contexte de production de l'œuvre, sur l'auteur, sur les textes, pour construire le sens de l'extrait proposé. On attend donc du candidat qu'il mène une réflexion autonome sur l'écriture du texte et ses effets.

L'erreur la plus fréquente a été de ne pas aborder la dimension littéraire du texte, de considérer l'extrait comme un texte journalistique ou fonctionnel. La restitution de la langue orale a vraisemblablement dérouter des candidats qui n'ont pas perçu le travail d'écriture opéré par Céline. Or, c'était justement cette « oralisation » de la langue, très littéraire et n'existant qu'à l'écrit, qu'il appartenait au candidat d'analyser pour en décrypter les mécanismes et les effets. Faute de ce travail, le texte et ses enjeux n'ont été ni perçus ni compris. Certains candidats ont limité leur travail à une prose paraphrastique émaillée de relevés plus ou moins judicieux – tel candidat par exemple a glosé sur la personnification de la guerre tout en restant à la surface du texte, les références à ce dernier n'appuyant son discours que de loin en loin – d'autres, limitant leur réflexion au contenu apparent du texte, sont entrés dans des lectures très réductrices voire caricaturales. Ils ont ainsi disserté sur les traumatismes de la guerre et leurs conséquences et sur les oppositions entre les personnages perçues comme révélatrices des rapports sociaux de l'Entre-deux-guerres. Faute d'une réelle analyse du texte, ils se sont réfugiés dans des assertions très générales – voire des truismes – qui ne rendaient aucunement compte du sens du texte : « Depuis des siècles, la guerre est un fléau dévastateur de l'humanité », « la guerre tue et conduit les hommes à tuer d'autres hommes ». Ce sont là des digressions hors de propos : le commentaire composé n'est pas le lieu pour livrer son opinion sur la guerre (forcément horrible) ou sur le suivi psychologique des soldats de 14-18 (forcément lacunaire). Il revenait simplement aux candidats de montrer comment un texte littéraire peut, à travers sa singularité, atteindre l'universalité.

Un autre type d'erreurs fréquentes tient à l'utilisation profuse de termes techniques et d'outils d'analyse littéraire non maîtrisés. Si la plupart des candidats savent identifier et analyser les comparaisons, le jury a relevé de nombreuses confusions entre les notions de *personnage*, de *narrateur* et *d'auteur*, par exemple, ou encore entre *champ lexical*, *champ sémantique* et *registre*. S'il est nécessaire de connaître et d'utiliser les outils d'analyse littéraire, la simple mention de termes techniques n'est pas la garantie d'une analyse pertinente. Qu'apporte à la construction du sens du texte, l'affirmation suivante, trouvée dans une copie : « le narrateur est un personnage de l'histoire, on parle donc de narrateur hétéro-diégétique » ?

Quelques copies brillantes, très bien structurées, écrites dans une langue plaisante ont témoigné d'une lecture fine du texte, liant l'étude de la langue et des procédés d'écriture avec la construction du sens. Le jury les a justement valorisées.

## La composition

Le commentaire de texte a pour but d'expliquer le texte et ses enjeux de manière structurée et organisée. Il faut donc se méfier d'une lecture linéaire qui peut sombrer malheureusement dans la paraphrase. Il est recommandé de se livrer à une lecture analytique du texte proposé et d'en rendre compte selon une problématique et des axes de lecture. L'organisation du commentaire procède par niveaux d'analyse, en progressant du plus simple, du plus aisément compréhensible à des aspects plus complexes, plus abstraits. Ce commentaire ne doit contenir ni jugement moral ou esthétique sur l'auteur, le texte ou son écriture.

Le jury constate que les candidats ont pour beaucoup apporté la preuve de leur entraînement au commentaire composé. Leurs productions sont organisées – introduction, questionnement, conclusion de la composition – et la structure du commentaire correspond souvent au plan annoncé, avec des paragraphes nettement identifiables. Cependant, les problématiques, quand elles existent, sont rarement ancrées dans la dimension littéraire du texte. Ainsi la question « Quel message le narrateur a-t-il voulu faire passer à son lecteur sur la guerre et ses effets ? » ne peut-elle être considérée comme une problématique.

### **La langue**

Sur ce point, les constats ne varient guère d'une année sur l'autre et le candidat désireux de bien cerner les attentes du jury dans ce domaine gagnera à se rapporter aux rapports précédents. En ce qui concerne cette session de 2011, le jury constate qu'une copie sur cinq contient de graves lacunes. Le lexique doit être maîtrisé et il faut se garder des anglicismes et des approximations. La structure des phrases doit être claire, lisible et le discours cohérent.

### **La question de grammaire**

Pour la première fois cette année, les candidats avaient à répondre à une question de grammaire. La diversité des appellations trouvées dans les copies à l'entête de l'exercice (« grammaire », « analyse grammaticale », « phrase », « remarques sur la phrase ») indique que cette question a visiblement surpris les candidats (au point que certains ne l'ont pas traitée). On note que ceux d'entre eux qui ont éprouvé des difficultés à commenter le texte littéraire n'ont pas davantage réussi face à cette question de grammaire.

Le jury constate que beaucoup de candidats ont consacré trop de temps au traitement de cette question : dans de nombreuses copies, la réponse occupait jusqu'à un tiers du volume total et, dans certaines, sa longueur était proche de celle du commentaire composé. Inévitablement, les auteurs de ces copies déséquilibrées n'ont disposé que de peu de temps pour se relire et ont omis de corriger des fautes élémentaires d'orthographe ou de grammaire. Le jury rappelle donc que la gestion du temps est un élément important de la réussite à un concours et que l'épreuve écrite de lettres n'est pas constituée de deux sous-épreuves distinctes d'égale importance.

La phrase sur laquelle portait la question de grammaire pouvait, si elle était judicieusement analysée, alerter les candidats sur tel ou tel aspect du texte qui aurait pu leur échapper. Or, certaines pistes ouvertes dans le traitement de la question de grammaire n'ont pas été exploitées dans le commentaire. Insistons : la phrase sur laquelle la question de grammaire portait a été extraite du texte que les candidats devaient commenter. Il ne pouvait donc y avoir indépendance entre les deux tâches à accomplir, commentaire d'une part, réponse à la question de grammaire d'autre part.

Ce que le jury attendait n'a pas toujours été clairement perçu : il est inutile de préciser la nature des mots et des propositions sans se référer au sens du texte. *A contrario*, il ne s'agit pas d'une épreuve de stylistique. Les candidats qui ont su répondre à cette question de grammaire ont souvent pris appui sur la consigne (construction, ponctuation, énonciation). Ils n'ont pas nécessairement utilisé un grand nombre de mots spécialisés mais ont usé à bon escient de notions élémentaires (complément d'objet direct, sujet, pronom relatif, proposition complétive). Chaque point de grammaire analysé a été lié à un effet de sens pertinent. Sans être exhaustive, leur analyse était toutefois complète et aboutie.

Parmi les erreurs récurrentes, le jury a relevé un manque de rigueur et de précision notamment dans le vocabulaire utilisé : ainsi, une proposition complétive n'est pas une proposition relative. Corrélativement, le jury a relevé dans plusieurs copies l'emploi de termes pseudo-techniques qui a débouché sur des contresens d'interprétation.

## Épreuves orales d'admission – valence anglais

### ➤ Leçon ou épreuve sur dossier ?

La particularité des nouvelles épreuves d'admission dans la valence anglais tient au fait qu'en dépit de leur dénomination différente, le jury a pris le parti de faire de l'une et l'autre des *épreuves sur dossier* : en effet, pour la leçon, au sein de l'alternative « un document ou des documents », il a opté pour le pluriel. Ce choix du pluriel présente l'avantage de placer l'ensemble des candidats – malgré leur répartition de chaque côté de la ligne de partage fixée par tirage au sort en réunion d'accueil – dans une situation sinon identique, tout du moins analogue et comparable quant à deux impératifs :

- évaluer leur capacité à analyser, confronter et rapprocher un ensemble de documents ;
- évaluer, sur la base de leur traitement de cet ensemble de documents, leur aptitude à s'exprimer à l'oral en anglais.

Dans le cadre de la leçon, après sa présentation du dossier en anglais, le candidat doit proposer une exploitation pédagogique (de tout ou partie) des documents. Il présente ce projet pédagogique en français, naturellement. Le faire en anglais serait totalement artificiel.

Dans le cadre de l'épreuve sur dossier, compte tenu du temps disponible, il s'agit de présenter le dossier, d'en dégager les thématiques, les enjeux. Pendant l'entretien, les interrogateurs ne s'interdisent pas de demander (brièvement) au candidat si, selon lui, tel ou tel élément du dossier pourrait être utilisé avec des élèves et, si oui, pourquoi, pour quoi faire, dans quel but.

On ne reprendra pas ici le détail de la définition de ces deux épreuves, reproduite en pages 4 et 5 du présent rapport. Il n'a pas échappé aux candidats qui connaissent le format des épreuves d'admission du CAPES/CAFEP de langues vivantes à quel point le versant langue vivante de la nouvelle maquette du CAPLP/CAFEP langues vivantes-lettres s'en approche, à quelques mots près. Grâce aux deux exemples de dossier fournis en annexe, on pourra également très concrètement mesurer cette proximité.

Les interrogateurs ont d'ailleurs noté cette année une sensible amélioration de la qualité des prestations, tout particulièrement en ce qui concerne la *méthode de présentation du dossier* et la « mise en relation des documents » qui le composent : on peut supposer que des préparations communes aux deux concours, destinées à un vivier de préparatoires qui leur est de toute façon largement commun (voir « Avant-propos », page 2, dernier paragraphe), ont contribué à cette amélioration.

Il n'en va pas de même pour la qualité de l'anglais parlé qui, malheureusement, reste notoirement insuffisante chez de nombreux candidats. Cette année encore, le jury a été confronté au cas de candidats dont la majeure de formation académique n'est manifestement pas l'anglais (mais le français et les lettres, où ils peuvent parfaitement faire leurs preuves, voire exceller) et dont les compétences dans cette langue se situent à un niveau tout juste égal voire, dans des certains cas extrêmes, à un niveau inférieur à celui que sont censés atteindre au baccalauréat professionnel les élèves qui leur seraient confiés.

Il serait vain de dresser ici le répertoire des erreurs de langue relevées par les interrogateurs. De session en session, ces erreurs relèvent inmanquablement du même système, de la même typologie. On renvoie les candidats qui souhaiteraient travailler à partir de ce type d'inventaire aux rapports des sessions précédentes, qu'il s'agisse de ce concours-ci ou des autres concours de recrutement de professeurs d'anglais. Mais le premier conseil reste le même : lire et écouter de l'anglais, s'exposer à la langue autant que faire se peut, dans les multiples occasions et par les multiples canaux qui le permettent désormais au quotidien.

Pour répondre à une question qui fut posée par certains candidats (inquiets à ce sujet ?) lors des réunions d'accueil, où le déroulement des épreuves est expliqué dans le détail, on précise que le document vidéo (ou audio) qui entre en composition dans chacun des dossiers ne donne pas lieu à un exercice de compréhension ou de restitution. Une telle option ne figure pas dans la définition des épreuves. On précise également que les salles de préparation sont des salles équipées de postes informatiques, sur lesquels les candidats sont libres de visionner et écouter à leur rythme et autant de fois qu'ils le souhaitent le document vidéo (ou audio) en question.

Pour ce qui est des spécificités qu'il est indispensable de connaître pour traiter le dossier de l'épreuve de leçon, on indique ci-dessous quelques références incontournables :

- Programme d'enseignement de langues vivantes étrangères pour les classes préparatoires au C.A.P. et pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel, arrêté du 10-2-2009, BO spécial n° 2 du 19-2009, <http://www.education.gouv.fr/cid23840/mene0829952a.html>
- Baccalauréat professionnel, Épreuves obligatoires de langues vivantes, arrêté du 8-4-2010, BO n° 21 du 27-5-2010, <http://www.education.gouv.fr/cid51726/mene1009658a.html>
- Baccalauréat professionnel, Épreuve facultative de langue vivante, arrêté du 8-4-2010, BO n° 21 du 27-5-2010, <http://www.education.gouv.fr/cid51727/mene1009660a.html>
- Baccalauréat professionnel, Modalités d'évaluation des langues vivantes (épreuves obligatoires et épreuve facultative), note de service n° 2010-053 du 8-4-2010, BO n° 21 du 27-5-2010, <http://www.education.gouv.fr/cid51728/mene1009438n.html>

## **Épreuves orales d'admission – valence lettres**

- **Leçon : explication d'un texte français, assorti d'une question de grammaire**

### **Organisation de l'épreuve**

Par rapport à la formule antérieure, le changement d'intitulé (« leçon ») n'apporte pas de modification quant à l'objet premier de cette épreuve : il s'agit toujours pour le candidat d'effectuer une explication de texte. Mais ce texte est assorti (comme l'est le texte sur lequel ils ont composé à l'écrit pour l'admissibilité) d'une question de grammaire. Le temps de préparation étant désormais de deux heures trente minutes (au lieu de deux heures précédemment), cela donne au candidat une indication du temps qu'il peut consacrer, s'il le juge nécessaire ou utile, au traitement de la question de grammaire. Pour ce qui est du temps de l'épreuve elle-même (maintenu, lui, à une heure maximum), le jury a suggéré aux candidats entendus cette année la répartition suivante : 20 minutes pour l'explication de texte et 10 minutes pour la réponse à la question de grammaire (suivies des 30 minutes maximum d'entretien).

Au début de son temps de préparation, on remet au candidat l'œuvre intégrale dont est tiré l'extrait ainsi qu'une photocopie du passage qu'il doit expliquer. La photocopie du texte est accompagnée de la question de grammaire.

### **Le choix des textes**

Sont exclues parmi les œuvres qu'un enseignant doit pouvoir expliquer pour « traiter les programmes du CAP et du baccalauréat professionnel, les œuvres du Moyen Âge, les œuvres mineures, peu connues, ou nécessitant une culture érudite. » Lors de cette session, l'éventail des vingt-deux textes proposés est allé du XVII<sup>ème</sup> siècle à nos jours même si le XIX<sup>ème</sup> et le XX<sup>ème</sup> ont été privilégiés. Le genre théâtral a fait pratiquement jeu égal avec le narratif. Si ce constat ne préjuge en rien des

choix postérieurs, les futurs candidats peuvent se dire que les œuvres qui leur seront proposées sont « classiques », au sens large du terme, des œuvres majeures et qu'une ignorance de leur auteur leur sera préjudiciable quand ils seront évalués. En effet, aborder l'étude d'une scène du *Barbier de Séville* en précisant que Beaumarchais est un auteur tragique ne peut qu'alerter les interrogateurs sur un manque flagrant de culture littéraire du candidat. Certains candidats, fort heureusement peu nombreux, ont avoué n'avoir lu aucun roman de Zola ou ignorer ce qu'est le drame romantique.

### **Les usuels mis à la disposition des candidats en salle de préparation**

Lors de cette session, les candidats avaient à leur disposition les usuels suivants qui pouvaient s'avérer d'une grande aide :

#### *Dictionnaires*

Petit Larousse illustré

Le Petit Robert

Le Petit Robert des noms propres

Dictionnaire Hachette

Dictionnaire du français classique (Dubois, Lagane et Lerond - Larousse)

Dictionnaire Bordas de littérature française (H. Lemaître)

Dictionnaire étymologique (Larousse)

Le Nouveau dictionnaire des auteurs (2 tomes – Laffont et BOMPIARI – R. Laffont)

Le Nouveau dictionnaire des œuvres (7 tomes – Laffont et BOMPIARI – R. Laffont)

Dictionnaire de la Bible (R. Laffont)

Dictionnaire des symboles (R. Laffont)

Dictionnaire de l'Antiquité (R. Laffont)

#### *Ouvrages spécialisés*

Éléments de métrique française (J. Mazaleyrat – A. Colin)

Gradus des procédés littéraires (B. Dupriez)

Précis d'Histoire de la littérature française (Didier)

Vocabulaire de l'analyse littéraire (Nathan Université)

On ne peut qu'inviter les candidats à faire bon usage de ces ouvrages. Cela implique qu'ils aillent à l'essentiel et ne se perdent pas dans une recherche documentaire chronophage, qui les éloigne du texte à expliquer. On les invite par contre à mieux tirer parti de l'œuvre intégrale qui leur est remise, afin de tenir compte, notamment, de la place de l'extrait et de préciser ainsi les enjeux romanesques, dramatiques et même poétiques du texte qui leur est soumis.

### **L'explication de texte**

On pourra se référer au rapport du jury PLP lettres-histoire pour la session de 2010, qui définit l'exercice comme « une lecture cultivée », « en contexte », « précise », « organisée », « problématisée » et qui présente « une démarche interprétative ».

Rappelons ici l'importance, pour de futurs enseignants, de la maîtrise de la lecture à haute voix : un futur professeur doit savoir capter l'attention. Une lecture est déjà aussi une interprétation ; le candidat, qui lit de façon intelligente, sensible, captivante, propose souvent à la suite de sa lecture une explication intéressante. Le jury attend aussi de cette lecture initiale qu'elle respecte le texte, en particulier le texte poétique : en ne faisant pas entendre les diérèses, en accumulant les -e muets, en négligeant les liaisons, on fausse le rythme des vers. Les interrogateurs ne s'étonnent plus, ensuite, d'entendre des candidats dénombrer quatorze syllabes dans des... alexandrins. Enfin, lors de l'exposé, il convient que le candidat relise et cite le texte avec soin lorsqu'il y fait référence.

### *Une lecture cultivée, en contexte*

Elle implique une connaissance de l'œuvre et du mouvement esthétique et artistique dans lesquels elle s'inscrit, une maîtrise du contexte historique et de ses réalités. Elle s'appuie sur une prise en compte de la langue en usage, de sa littérarité. Enfin, elle a le souci de l'intertextualité, des références littéraires ou, plus largement, imaginaires. Mais elle n'est pas *a contrario* un « prétexte » pour plaquer les connaissances lues sur l'œuvre et sur l'auteur. Un candidat en limitant l'étude d'un extrait de la première promenade des *Rêveries du promeneur solitaire* à la vision de l'homme corrompu par la société a négligé tous les aspects littéraires de l'extrait en question.

### *Une lecture précise*

Si la connaissance des outils d'analyse et en premier lieu d'analyse grammaticale s'avère nécessaire, les membres du jury en déplorent une mauvaise maîtrise et une exploitation qui ne vise pas à construire du sens. Il faut se méfier des relevés (champs lexicaux, outils grammaticaux) : un relevé n'est qu'un point de départ pour mettre en évidence les thèmes importants, la construction d'un texte, et le sens de ce dernier. Il faut également se garder des énumérations de procédés d'analyse littéraire, de figures de style qui n'aboutissent pas à une analyse d'ensemble des effets produits. Ainsi, certains candidats ne pensent pas à utiliser la notion de registre, méconnaissent la tonalité ; certains confondent même registre et mouvement littéraire. Face à un texte poétique, le souci du relevé précis ne doit pas exempter le candidat de l'attention à porter à la musicalité, à la beauté de la langue. Enfin, on a tout intérêt à analyser précisément les citations que l'on fait du texte.

### *Une lecture organisée et problématisée*

Les membres du jury ont constaté que les explications proposées par les candidats étaient pour la plupart construites mais que cette construction ne prenait pas toujours en compte les vrais enjeux du texte. Annoncés explicitement au début de l'explication, ces enjeux doivent renvoyer au genre, au registre, aux premières réactions du lecteur, au contexte littéraire de l'œuvre, à la place de l'extrait et dégager une problématique littéraire.

### *Une démarche interprétative cohérente*

Le candidat se doit de tenir un discours argumenté, dans un temps limité (20 minutes, soit une dizaine de moins que dans la formule antérieure). C'est sa problématique qui doit éclairer la logique de son discours et l'amener à mettre en évidence, après une analyse du texte, la singularité de ce dernier. Bâtir une explication de la scène d'exposition de *Lorenzaccio* uniquement sur le mépris des classes populaires et la révolte de la bourgeoisie, c'est d'une part oublier les enjeux d'une scène d'exposition en général et, d'autre part, oublier les enjeux d'une scène d'exposition s'agissant plus particulièrement d'un drame romantique.

## **La question de grammaire**

Cette question, qui peut porter sur le texte, une partie du texte, une phrase du texte, n'est pas une question de grammaire théorique. Elle est inscrite dans une épreuve d'explication de texte et concourt à cette explication : le jury la choisit en fonction de son intérêt au regard de l'interprétation du passage et de la construction du sens.

La question est majoritairement formulée ainsi : « Vous ferez les remarques grammaticales que vous jugerez pertinentes /nécessaires sur ... » ; elle est complétée par la citation d'un court extrait.

Quand il s'est agi d'un texte théâtral, ont été proposées une didascalie, une réplique plus ou moins complète, au maximum trois répliques.

Dans un poème, ont été privilégiés deux à cinq vers.

Dans un texte narratif, ont été retenues jusqu'à cinq phrases.

Se sont écartées de ce type de choix une question sur l'usage des deux-points dans la totalité du texte proposé et deux questions formulées de manière plus précise sur l'extrait : l'une réclamait des remarques nécessaires sur le type des phrases, l'autre une étude des différentes valeurs et fonctions des infinitifs.

## Les attentes du jury

À l'issue de cette session, plusieurs remarques et conseils peuvent être formulés. Il suffit de rappeler ce qu'il faut entendre par grammaire et avoir à l'esprit un des objectifs assignés à l'étude de la langue en lycée professionnel : mettre les connaissances et les compétences acquises au service de l'analyse des textes. On attend donc de futurs enseignants qu'ils aient « la conscience de la liaison entre faits de langue, effets de sens et articulations de la pensée ».

On rappellera aussi que la deuxième compétence exigée d'un enseignant est la maîtrise de la langue française pour enseigner et communiquer, « tout professeur [devant posséder] les connaissances attendues d'un diplômé de l'enseignement supérieur dans la maîtrise de la langue écrite et orale (vocabulaire, grammaire, conjugaison, ponctuation, orthographe) ». Cela implique des savoirs de base :

- Maîtriser le vocabulaire grammatical et surtout identifier la nature et la fonction d'un mot. De nombreux membres du jury ont déploré que la conjonction de subordonnée « que » ait été analysée comme un pronom relatif, ce qui dénotait de la part des candidats une méconnaissance totale de la nature et de la fonction d'un pronom et de la fonction d'une relative. Apparemment, les pronoms posent des problèmes aux candidats qui les confondent parfois avec des déterminants.
- Savoir repérer les compléments et notamment les compléments circonstanciels. Certes, il est difficile de dégager des propriétés formelles pour cette fonction grammaticale mais limiter le repérage à des questions du genre : où ? quand ? ... et surtout comment ? peut conduire à de graves erreurs d'analyse.
- Savoir identifier dans une phrase complexe, les subordonnées, les nommer ; savoir distinguer les marques de la subordination.

Comment admettre qu'un candidat repère des figures rares et complexes et peine à délimiter une principale, à différencier une conjonctive d'une relative et analyse « entendez-vous ? » comme un impératif ?

Pour compléter ces connaissances de base, affichées dès le programme de troisième (l'étude des déterminants, des pronoms personnels, des connecteurs, des paroles rapportées, etc.), on invite les futurs candidats à consulter la liste des notions grammaticales proposée par les documents ressources de français pour la classe de seconde et la classe de première :

<http://www2.cndp.fr/archivage/valid/92889/92889-15476-19463.pdf>

Il ne faudrait pas non plus qu'ils négligent les deux autres niveaux du champ grammatical – le texte et le discours – qui se combinent souvent entre eux avec la phrase. Ils trouveront à l'adresse ci-après (page 199 et suivantes) d'utiles informations. <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/67927/67927-11038-14472.pdf>

Cependant, il ne s'agit pas de limiter la réponse à la question de grammaire à un simple étiquetage. Comme l'ont constaté pratiquement tous les membres du jury, les énumérations de catégories grammaticales, le simple repérage des différents temps verbaux, etc. ne constituent en aucune manière une analyse grammaticale satisfaisante en soi. Les candidats ont souvent la plus grande difficulté à mettre en relation « faits de langue, effets de sens et articulations de la pensée ». La question, rappelons-le, vise à vérifier la capacité à utiliser des connaissances grammaticales – encore faut-il qu'elles soient bien établies – pour mieux comprendre comment un texte est écrit pour produire un effet, un sens. L'analyse grammaticale est au service de la recherche d'un sens dans un contexte précis.

Qu'attend-on de l'analyse grammaticale de cette phrase extraite des premières lignes du roman *Le Rouge et le Noir* de Stendhal ? : « *Pour peu que le voyageur s'arrête quelques instants dans cette grande rue de Verrières, qui va en montant depuis la rive du Doubs jusque vers le sommet de la colline, il y a cent à parier contre un qu'il verra paraître un grand homme à l'air affairé et important* ».

Au-delà de la simple et nécessaire identification des différentes propositions de cette phrase (principale, subordonnées conjonctives, relative), le jury attend du candidat qu'il montre comment l'organisation syntaxique de la phrase contribue à mettre le lecteur en situation, à le faire entrer dans le roman et dans l'action. On pourra s'attarder sur la locution conjonctive *pour peu que* qui est suivi du subjonctif et qui sert à présenter une condition comme étant à la fois nécessaire et suffisante pour que le fait de la principale se réalise. Le voyageur-lecteur est ainsi « embarqué », malgré lui, à regarder cette rue qui l'invite à sortir de Verrières ; la relative n'aurait-elle pas une valeur explicative ? On est en droit d'attendre que le candidat s'interroge sur cette valeur. Si la relative est déterminative, Stendhal nous précise de quelle grande rue il s'agit. La virgule qui sépare l'antécédent du pronom relatif invite à penser qu'elle est explicative. Dans ce cas, on donne à la proposition relative une valeur causale (parce qu'elle va en montant...) ou concessive (bien qu'elle aille en montant...) qui permet de justifier l'arrêt du voyageur et qui contribue à l'idée que, théoriquement, on ne reste pas à Verrières et qu'on a envie de s'en échapper. La principale, quant à elle, affirme comme une évidence, soulignée par l'hyperbole et la complétive, le portrait à venir du personnage ; *il y a cent à parier contre un qu'il verra paraître un grand homme à l'air affairé et important*, comme si la grande rue secrétait le grand homme. À partir de ces repérages rapides, on voit bien tout l'intérêt que l'analyse grammaticale peut apporter à l'étude stylistique d'un extrait ; elle permet de rappeler comment Stendhal conduit le lecteur-voyageur à entrer dans la fiction, comment il l'amène à ressentir la ville, comment il introduit le personnage du maire.

Ainsi, le candidat peut légitimement penser que le choix de la question grammaticale est un indice important pour la construction du sens du texte et que le temps qu'il doit consacrer à cette question n'est ni secondaire ni superflu. Dernière mise en garde : le jury ne s'est pas satisfait de réponses qui n'étaient que stylistiques et évacuaient toutes les données d'analyse grammaticale.

### **L'entretien (30 minutes maximum)**

L'entretien qui a suivi la leçon s'est déroulé généralement en deux temps ; le premier a porté sur l'explication, le second sur la question mais en relation étroite avec celle-ci. Ces deux temps ont visé à approfondir la réflexion, à la préciser, à rectifier certains propos. Il s'agit dans une nouvelle situation de tester l'aptitude du candidat à réagir, à montrer de réelles qualités de dialogue :

- savoir écouter, c'est-à-dire porter attention aux questions posées ;
- savoir y répondre clairement ;
- savoir exploiter les remarques de manière judicieuse pour rectifier une erreur ou tout simplement enrichir son propos.

### **L'évaluation**

L'évaluation est globale ; elle ne dissocie pas l'explication de texte de la réponse à la question de grammaire : comme la réponse est partie prenante de l'explication, elle ne peut en être distinguée. Le candidat a confirmé en l'occasion l'évaluation qui était faite de son exposé ; il a révélé des connaissances linguistiques solides ou tout simplement a fait état de lacunes regrettables.

Le jury a vu ainsi à travers l'évaluation de ces deux moments de la leçon une plus juste appréciation des savoirs et des compétences d'un futur enseignant de lettres (c'est là, par rapport à l'épreuve antérieure, qui consistait uniquement en une explication de texte, un élément supplémentaire fort utile à la sélection des candidats). Il a pu ainsi valoriser certaines prestations qui ont été de véritables moments de bonheur intellectuel.

## ➤ Épreuve sur dossier – 1<sup>ère</sup> partie – valence lettres

*Présentation d'un exposé relatif à une question liée au programme de français du lycée professionnel (Objets d'étude, capacités et connaissances littéraires et linguistiques)*

À compter de la présente session, cette épreuve est divisée en deux parties dont l'une est notée sur 14 points, « *Présentation d'un exposé relatif à une question liée au programme de français du lycée professionnel (Objets d'étude, capacités et connaissances littéraires et linguistiques)* », et l'autre sur 6 points, « *Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable.* » Il n'est ici question que de la première partie. Voir plus bas pour la seconde partie, traitée au titre des deux valences.

### Les attentes et les enjeux

Le candidat aura-t-il la capacité, le jour venu, d'élaborer une séquence d'enseignement pertinente, structurée et étayée par d'authentiques références culturelles dans la valence lettres ? Telle est la question à laquelle cette première partie de l'épreuve cherche à répondre, sur la base d'un dossier composé de 3 ou 4 documents qui sont :

- un texte littéraire ou un texte littéraire et une image ;
- un extrait du programme de français du cycle du baccalauréat professionnel (seconde, première, terminale) ou de CAP et/ou un extrait d'un document « Ressources pour la classe » ;
- un extrait de manuel scolaire, un tableau de séquence et/ou tout autre document pédagogique (exercices, évaluation).

Ces documents, qui forment un ensemble cohérent et qui sont le support de la réflexion du candidat, exigent des lectures différentes. Celle de l'extrait littéraire sera un moment fort dans l'exposé du candidat qui devra montrer ses compétences de lecteur. Cette lecture sera synthétique et devra expliquer en quoi ce texte permet de contribuer à l'atteinte des objectifs pédagogiques déterminés dans le dossier (ou définis par le candidat). Dans sa présentation, il est souhaitable que le candidat soit capable de situer l'extrait dans l'œuvre dont il est issu et de contextualiser celle-ci dans un mouvement littéraire et artistique. Par ailleurs, lorsque cet extrait est associé à une image (par exemple, la reproduction d'une œuvre d'art), le candidat doit appliquer à ce document iconographique le même type de lecture et faire dialoguer texte et image. Il doit garder à l'esprit que le professeur a aussi en charge l'enseignement de l'Histoire des arts.

Le candidat ne doit pas oublier de gérer le temps (limité, compté) dont il dispose. Le jury n'attend donc pas une lecture analytique détaillée du texte, mais la justification de la pertinence du texte par rapport aux perspectives pédagogiques du dossier.

### Exemples de dossiers proposés

#### *Dossier 1*

##### *Question*

*Cette séquence sur la littérature surréaliste a été proposée à une classe de première de baccalauréat professionnel. Vous apprécierez la pertinence de la démarche adoptée. En vous intéressant particulièrement à la séance 2, vous étudierez comment intégrer la lecture du poème d'Eluard dans le cadre de cette séquence. Vous porterez également votre attention sur l'évaluation (séance 5).*

##### Composition du dossier

- document 1. Plan de séquence
- Document 2. Texte support de la séance 2
- Document 3. Sujet d'évaluation (séance 5)
- Document 4. Extrait du Programme Officiel de la classe de première de baccalauréat professionnel

## Dossier 2

### Question

En mettant en relation les documents du dossier, dites comment et pourquoi vous étudieriez le texte d'Aragon dans le cadre de l'objet d'étude de première de baccalauréat professionnel « Du côté de l'imaginaire ». Sur quelles autres œuvres pourriez-vous vous appuyer pour atteindre vos objectifs de formation ?

Composition du dossier :

- Document 1. *Elsa au miroir*, Aragon, 1945
- Document 2. *L'Invention collective*, René Magritte, 1935
- Document 3. Bulletin officiel n° 2 du 19 février 2009
- Document 4. Baccalauréat professionnel – « Ressources pour la classe de première »

### Pistes pour l'exploitation du dossier 2

Le sujet indique clairement au candidat que l'explication de texte (*comment*) occupe une place essentielle dans le travail demandé, mais il montre aussi cette explication n'est pas isolée (*pourquoi*). Elle doit être réalisée dans le cadre des objectifs d'apprentissage (capacités, connaissances, attitudes choisies en lien avec l'objet d'étude) et des objectifs culturels figurant dans la note de service publiée au Bulletin officiel. Ainsi, le poème d'Aragon et le tableau de Magritte sont exploités d'un point de vue didactique aussi bien que culturel (comment la figure mythologique de la sirène est-elle interprétée dans deux œuvres du mouvement surréaliste ?). La mise en relation de la totalité des documents guide le travail du candidat qui fait appel à son imagination, à son bon sens, à sa culture disciplinaire et générale pour proposer des démarches pédagogiques efficaces et adaptées, susceptibles de donner sens et cohérence à la séquence. Les documents rassemblés dans ce dossier invitent le candidat à s'appuyer sur la question *Comment l'imaginaire joue-t-il avec les moyens du langage, à l'opposé de sa fonction utilitaire ou référentielle ?* pour élaborer une séquence dont l'un des objectifs est de valider l'attitude « goûter la puissance des mots et des ressources du langage » et dont les œuvres sont choisies dans le champ littéraire du surréalisme.

### Recommandations

Pour préparer son exposé, le candidat choisit la méthode qui lui semble la mieux adaptée à sa démonstration. Il peut accorder la priorité à l'analyse du texte littéraire ou à l'étude de l'ensemble des documents. En effet, l'analyse du texte ouvre des pistes pédagogiques et didactiques que la confrontation avec les autres documents du dossier permettent d'exploiter ; à l'inverse, une lecture sélective des documents justifie l'étude du texte et éclaire sa place dans la séquence. Il convient donc de considérer les textes littéraires proposés comme des points d'appui et non des fins en soi ; ils servent la construction de la séquence en ouvrant un axe de lecture.

En tout état de cause, le jury valorise toute analyse et construction didactique intéressante dès lors que le candidat fixe un ou plusieurs objectifs à sa séquence et que ses propositions sont cohérentes (situations d'apprentissage et situations d'évaluation).

Le candidat présente son exposé de façon organisée et méthodique dans le temps qui lui est imparti ; il est donc important qu'il sélectionne rigoureusement les éléments qui valoriseront un compte rendu dans lequel doivent apparaître les points forts et les articulations. Par ailleurs, il adopte le langage et le ton adaptés à la situation ; un futur professeur doit garder à l'esprit qu'il sera en position de modèle.

En conclusion, l'exposé doit donner lieu à la présentation d'une démarche pédagogique structurée et personnelle, justifiée par un retour judicieux à chaque document et par une culture littéraire et générale utilisée avec discernement, un long commentaire plus ou moins descriptif des divers éléments du dossier étant bien évidemment à proscrire.

## L'entretien

L'entretien porte aussi bien sur la lecture analytique que sur l'exploitation du dossier. Le candidat est amené à revenir sur certaines de ses propositions de façon à les préciser ou les nuancer (voire les rectifier) ou les approfondir.

Par exemple, au candidat qui s'est contenté de proposer une utilisation du tableau de Magritte comme simple élément de pré-lecture au poème d'Aragon, on demande de procéder à une analyse plus approfondie et à une confrontation des deux œuvres. À un autre, dont la lecture de ce même poème s'est révélée superficielle, on ouvre une piste de lecture qu'on lui propose d'exploiter : comment le réel et l'imaginaire se superposent-ils dans ces vers ?

Le jury s'assure également que le candidat maîtrise le vocabulaire de l'analyse littéraire.

Le dossier, quant à lui, suscite :

– des questions liées à la démarche pédagogique : quelles activités d'écriture proposer aux élèves dans la séquence sur le surréalisme ? Où placer ces activités dans le déroulement de la séance ?

– des questions liées à la culture littéraire et générale du candidat : quelles œuvres faire figurer dans un groupement de textes consacré au surréalisme ? Quelles sont celles qui seront susceptibles d'éveiller la curiosité et l'intérêt des élèves, de développer leurs compétences de lecteur ?

Par ailleurs, l'entretien permet au jury de s'assurer que le candidat connaît le lycée professionnel : Quels supports et démarches utiliser pour susciter l'adhésion de la classe à un projet de séquence ? Comment mettre en relation les pratiques d'écriture avec les connaissances grammaticales et lexicales attendues d'un élève de première de baccalauréat professionnel ?

Enfin, le candidat doit garder à l'esprit que l'entretien est destiné à compléter et enrichir son exposé ainsi qu'à vérifier son aptitude au métier d'enseignant ; il doit donc être ouvert à la communication, accepter tout retour critique sur son travail et réagir positivement aux questions de ses interrogateurs dont le but est de valoriser ses compétences.

### ➤ Épreuve sur dossier – 2<sup>nd</sup>e partie – valences anglais et lettres

*Interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable »*

#### Attentes et enjeux

Cette épreuve vise à évaluer le degré d'acquisition par les candidats de la première des dix compétences professionnelles que les professeurs, les documentalistes et les conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier, conformément à l'arrêté du 12 mai 2010 (JO du 18 juillet 2010 et BOEN n° 29 du 22 juillet 2010) :

<http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>

Le jury a décidé de donner à cette épreuve un caractère résolument concret et pragmatique, sur le mode de la résolution de problème : il a proposé aux candidats de réfléchir à des situations dans lesquelles ils pourraient se trouver dès leur entrée en fonction en qualité de professeur stagiaire. Compte tenu du travail à réaliser pendant le temps global de préparation (d'une part, analyse et mise en relation des documents composant le dossier pour la soutenance demandée en première partie et, d'autre part, préparation de l'exposé de cette seconde partie de l'épreuve), le jury a également décidé de ne pas alourdir la charge de lecture des candidats. C'est ainsi que les sujets se présentaient sous forme de « scénarios » exprimés en quelques lignes. Certains d'entre eux avaient un lien avec des réalités ou des pratiques relevant plus particulièrement de l'une ou l'autre des deux valences de la section du concours (langues vivantes ou lettres).

S'ils n'ont ni attendu ni exigé une connaissance irréprochable de la lettre et des références exactes de tel ou tel texte réglementaire, les interrogateurs ont en revanche clairement fondé leur évaluation sur l'expression et la manifestation, dans les exposés et réactions des candidats, des qualités suivantes : le respect des valeurs, la connaissance des principes, la conscience des obligations et responsabilités et... le « bon sens » qui doivent être ceux de tout professeur. Les candidats doivent montrer, dans le cadre de cette épreuve, non seulement qu'ils connaissent les devoirs et les impératifs éthiques liés à la fonction d'enseignement mais également qu'ils seront aptes à *agir et réagir* au sein de la classe dans son déroulement ordinaire ou extraordinaire (sorties, par exemple) et, plus généralement, au sein de l'établissement et de l'institution. Lors de l'entretien qui fait suite à l'exposé, le jury aide, au besoin, le candidat à mobiliser davantage de connaissances, à revoir sa démarche et le guide dans la construction de solutions appropriées.

### Exemples de sujets

- Vous êtes professeur principal. Un élève a refusé à plusieurs reprises de faire ses devoirs de mathématiques. Quel est votre rôle et quels sont vos interlocuteurs ? De façon plus générale, que pouvez-vous dire des différentes missions du professeur principal ?
- Vous allez au CDI pour travailler sur internet avec vos élèves. Comment vous assurez-vous que vos élèves utiliseront ce média dans de bonnes conditions ? Quelles précautions prenez-vous pour sécuriser l'utilisation de ce média ? De façon plus générale, comment intégrez-vous les nouveaux médias dans votre démarche pédagogique et éducative ?
- Dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire, vos élèves réalisent une exposition autour de la représentation d'une pièce de théâtre. Les panneaux seront visibles à l'entrée de l'établissement. Cette exposition comportera des textes d'élèves et des photographies de ces derniers, prises lors de la représentation, ainsi qu'une courte vidéo filmée au foyer des élèves. Quel est votre rôle et quelles sont vos obligations dans la conduite et la réalisation de ce projet ?
- À la rentrée scolaire, vous apprenez qu'un de vos élèves est malvoyant. Comment concevez-vous votre rôle et vos actions pour lui offrir les meilleures conditions de formation possibles et pour permettre à la classe de fonctionner ? Que pouvez-vous dire du traitement du handicap dans les établissements scolaires ?
- Vous enseignez l'anglais en section hôtelière de lycée professionnel et vous participez à la mise en œuvre du volet « ouverture culturelle » du projet d'établissement. Vous souhaitez organiser un voyage en Grande-Bretagne pour l'une de vos classes. Comment procédez-vous ? Quels sont vos objectifs ?
- Vous êtes professeur principal. Pour une raison majeure, il vous est impossible d'assister au conseil de votre classe. Quelles dispositions prenez-vous pour pallier cette absence ? Plus généralement, quel est le rôle des professeurs dans un conseil de classe, quel est celui du professeur principal et que pouvez-vous dire des missions de ce dernier au quotidien ?
- Vous êtes professeur principal d'une classe mixte. Au cours d'une séance, vous constatez que certains de vos élèves ont une attitude sexiste. Comment réagissez-vous, tant en direction de la classe, qu'en direction de l'équipe pédagogique ? De façon plus générale, comment peut-on traiter les discriminations dans un établissement scolaire ?

### Pistes pour le traitement du dernier exemple

Outre qu'il doit avoir pleinement conscience qu'une attitude sexiste n'est pas acceptable, le futur professeur évalue la situation et prend les mesures nécessaires. Il peut notamment, après avoir rappelé les principes sur lesquels est fondée l'école de la République, sensibiliser l'ensemble des élèves de la classe et les amener à combattre ce préjugé en les mobilisant autour d'un projet auquel il rallie l'équipe pédagogique. Les compétences des conseillers principaux d'éducation et d'intervenants extérieurs membres d'associations peuvent l'aider à élaborer et à réaliser ce projet.

En ce qui concerne le traitement des discriminations dans un établissement scolaire, une candidate a fort justement évoqué des actions coordonnées de prévention, l'intervention de membres de la HALDE, la mise à disposition de numéros verts.

### Les prestations des candidats

S'agissant d'une épreuve totalement nouvelle, il est intéressant d'en examiner les résultats chiffrés.

- CAPLP (concours de l'enseignement public)  
Moyenne des 125 présents : 03,21 sur 06  
Moyenne des 81 admis : 03,71 sur 06  
Note maximale : 06 sur 06 (attribuée 10 fois)  
Note minimale : 00 sur 06 (note éliminatoire attribuée 2 fois)
- CAFEP (concours de l'enseignement privé sous contrat)  
Moyenne des 12 présents : 03,92 sur 06  
Moyenne des 10 admis : 04,30 sur 06  
Note maximale : 06 sur 06 (attribuée 3 fois)  
Note minimale : 0,5 sur 06 (attribuée 1 fois)

Ces résultats, on le voit, sont globalement satisfaisants. Le jury a constaté que les candidats qui ont obtenu les meilleures notes sont ceux qui ont fait l'effort de construire leur exposé, qui ont proposé un plan (même succinct), qui ont procédé à un repérage et une analyse (même rapides) des mots clés de l'énoncé, qui n'ont pas hésité à élargir la réflexion et le débat au-delà de la situation proposée par le sujet. Ce sont ceux, également, qui ont montré une connaissance satisfaisante des textes de référence, du système éducatif dans son ensemble et des spécificités des lycées professionnels.

À l'inverse, certains candidats ont procédé à une lecture tellement rapide des quelques lignes du sujet qu'ils ont commis des contresens ou de dangereux amalgames ; d'autres ont traité cette épreuve de façon expéditive ou superficielle et ne se sont exprimés que quelques minutes, bien en-deçà des 10 minutes d'exposé attendues.

Les lacunes ou confusions les plus fréquentes ont porté sur les points suivants :

- la distinction entre conseil d'enseignement, conseil pédagogique et conseil d'administration (et leurs compositions et attributions respectives) ;
- le rôle pédagogique du chef d'établissement et de l'équipe de direction ;
- les missions du professeur principal ;
- l'heure de vie de classe ;
- la réglementation et le financement des projets, opérations et activités extracurriculaires (sorties et voyages scolaires en particulier) ;
- le droit à l'image ;
- les relations et la communication du professeur avec les parents d'élève ;
- le cahier de textes numérique (et les ENT) ;
- la répartition des tâches (et des obligations) entre professeurs et personnels de la vie scolaire ;
- la coopération entre professeurs de disciplines et professeurs documentalistes (et le statut de ces derniers) ;
- le rôle du professeur coordonnateur ;
- les fonctions et modes d'intervention des assistants de langue et la responsabilité du professeur vis-à-vis des tâches qui leur sont confiées ;
- les cursus, les filières, les spécialités, les examens et diplômes et les programmes d'enseignement de la voie professionnelle ;
- la contribution et les obligations des PLP d'enseignement général en matière de mise en place, de suivi et d'exploitation des PFMP ;
- l'enseignement de l'histoire des arts ;
- le référent culturel ;
- etc.

## CAPLP Externe et CAFEP section anglais-lettres

Session 2011

### Épreuves orales d'admission

#### LEÇON

**Le sujet comporte quatre documents :**

**Document 1** : extrait de *Dreams from my Father*, Barack Obama, 1995.

**Document 2** : “Fifty years on”, *The Economist*, September 20, 2007

**Document 3** : document iconographique “The Problem We All Live With”, Norman Rockwell, 1964

**Document 4** : document vidéo “Color-Barrier-Breaking Student's Reunion”

CBS Evening News, November 12, 2010

(accessible sur votre poste informatique)

<http://www.cbsnews.com/video/watch/?id=7049731n>

#### TRAVAIL À FAIRE PAR LE CANDIDAT

Dans une première partie, vous présenterez, en anglais, une étude de l'ensemble de ces documents.

Dans un second temps, vous proposerez – sur la base de tout ou partie des documents - un projet pédagogique destiné à une classe de lycée professionnel.

Vous êtes libres de suggérer l'utilisation de supports qui ne figurent pas au sein de l'ensemble qui vous est soumis.

## Document 1 – Leçon

So it was with a great rush of excitement that Gramps accompanied me on my first day of school. He had insisted that we arrive early, and Castle Hall, the building for the fifth and sixth graders, was not yet opened. A handful of children had already arrived, busy catching up on the summer's news. We sat beside a slender Chinese boy who had a large dental retainer strapped around his neck.

"Hi there," Gramps said to the boy. "This here's Barry. I'm Barry's grandfather. You can call me Gramps." He shook hands with the boy, whose name was Frederick. "Barry's new."

"Me too," Frederick said, and the two of them launched into a lively conversation. I sat, embarrassed, until the doors finally opened and we went up the stairs to our classroom. At the door, Gramps slapped both of us on the back.

"Don't do anything I would do," he said with a grin.

"Your grandfather's funny," Frederick said as we watched Gramps introduce himself to Miss Hefty, our homeroom teacher.

"Yeah. He is."

We sat at a table with four other children, and Miss Hefty, an energetic middle-aged woman with short gray hair, took attendance. When she read my full name, I heard titters break across the room. Frederick leaned over to me.

"I thought your name was Barry."

"Would you prefer if we called you Barry?" Miss Hefty asked. "Barack is such a beautiful name. Your grandfather tells me your father is Kenyan. I used to live in Kenya, you know. Teaching children just your age. It's such a magnificent country. Do you know what tribe your father is from?"

Her question brought on more giggles, and I remained speechless for a moment. When I finally said "Luo," a sandy-haired boy behind me repeated the word in a loud hoot, like the sound of a monkey. The children could no longer contain themselves, and it took a stern reprimand from Miss Hefty before the class would settle down and we could mercifully move on to the next person on the list.

I spent the rest of the day in a daze. A redheaded girl asked to touch my hair and seemed hurt when I refused. A ruddy-faced boy asked me if my father ate people. When I got home, Gramps was in the middle of preparing dinner.

"So how was it? Isn't it terrific that Miss Hefty used to live in Kenya? Makes the first day a little easier, I'll bet."

I went into my room and closed the door.

Barack Obama, *Dreams from my Father*

First published by Times Books in 1995

Segregation and Little Rock

## Fifty years on

*Race issues still run deep*

Long before Bill Clinton was elected president, Little Rock was known for a much bleaker past. In September 1957, its Central High School served as the first important test of the Supreme Court's *Brown v Board of Education* decision. That case declared that state laws establishing separate schools for black and white students denied black children equal educational opportunities.

The test didn't go well in Little Rock. Nine black students faced a hostile white crowd when they tried to enter the all-white high school. Violence ensued, and Arkansas's governor, Orval Faubus, ordered the Arkansas National Guard to prevent the students from entering. In turn, President Eisenhower sent federal troops from Kentucky to escort the students to school. To protest, Mr Faubus shut down Little Rock's schools in 1958 and students had to go elsewhere in the state.

On September 25th, Mr Clinton, along with other local and national dignitaries, will gather on the steps of Central High School to commemorate the 50th anniversary of Central High School's integration, the nine students and their legacy. Little Rock has planned a gala, lectures and much else around the anniversary.

While this is all a polite and glitzy gesture, many see it as a way of covering up problems that plague the city. The area around Central High School is now overrun with abandoned houses used by drug dealers. There is little in the way of city infrastructure, although some developers are taking the risk and investing in the area. Murders are frequent.

Race issues still bubble in Little Rock. Earlier this year, the black-majority school board fired Roy Brooks, the district's black superintendent, because it said he favoured wealthy whites who wanted more schools in their neighbourhoods.

The district has been plagued with racial problems for decades. In 1982, a mostly black Little Rock school district successfully sued the North Little Rock and Pulaski County Special School District and the state, citing segregation. More recently, an election this month to the Little Rock school board descended into an unseemly row about race because one candidate was white and the other black. Some people wonder at all the hoopla. Central High School wasn't even the first school in Arkansas to integrate. That was in Charleston, a small town in the west of the state, two months after the *Brown* decision in 1954. With little fanfare, 11 black students went to school with 480 whites. Unlike the Little Rock Nine, few remember those students' names, nor do they have a statue on the grounds of the state capitol. ■

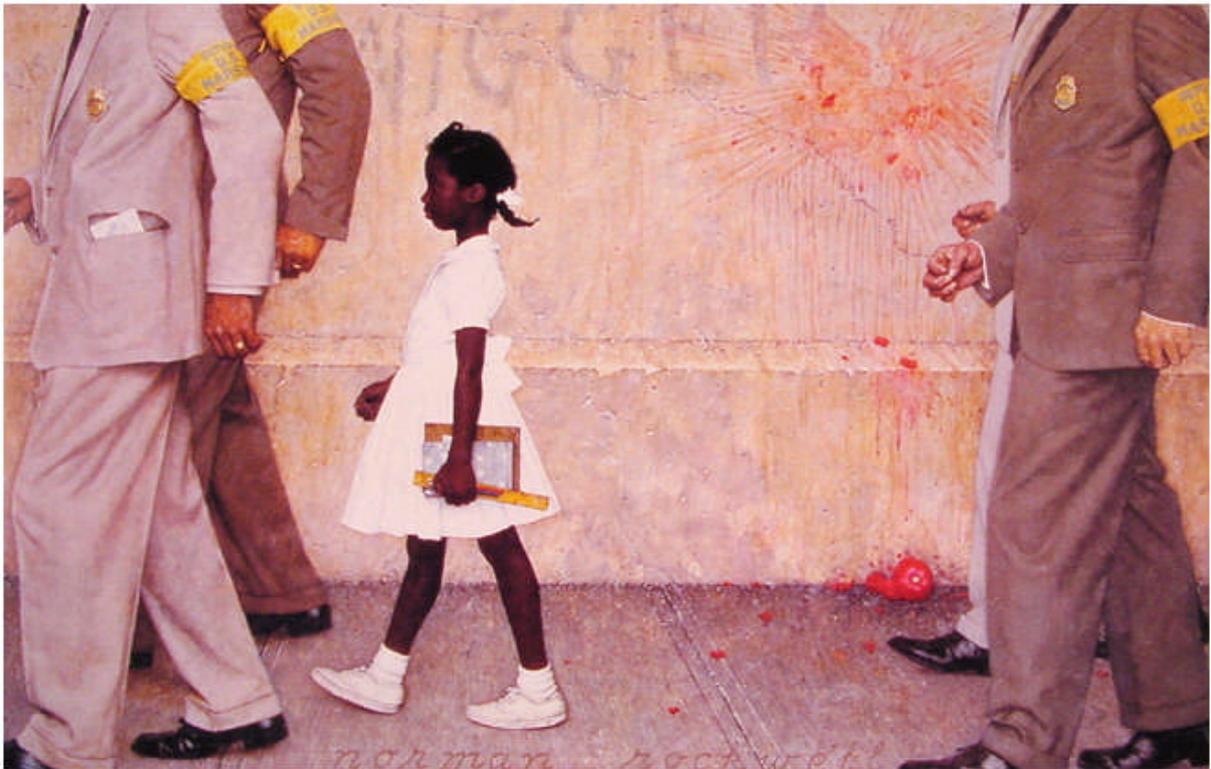
*The Economist*, September 20, 2007

**Document 3 – Leçon**

**“The Problem We All Live With”**

Norman Rockwell, 1964

<http://americanhistory.si.edu>



**CAPLP Externe et CAFEP section anglais-lettres**

**Session 2011**

**Épreuves orales d'admission**

**ÉPREUVE SUR DOSSIER COMPORTANT DEUX PARTIES**

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

**Le dossier comporte trois documents :**

**Document 1** : “Ghost estates and broken lives: the human cost of the Irish crash”  
*The Independent*, November 17, 2010

**Document 2** : document iconographique

<http://kimhaughton.photoshelter.com/gallery-image/Shadowlands/>

**Document 3** (document vidéo) : “Ghost Estates”  
source : BBC World News, May 6, 2010  
(accessible sur votre poste informatique)

<http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/8653949.stm>

## Document 1 – Épreuve sur dossier

### **Ghost estates and broken lives: the human cost of the Irish crash**

By Michael Savage in Dublin and Donald Mahoney in Manorhamilton

*The Independent, Wednesday, 17 November 2010*

They stand empty across Ireland: 300,000 unoccupied homes, a silent reproach to those who built them believing that the country's economic boom would never end. As Europe's finance ministers laboured in vain to reach an agreement on how to ease Ireland's economic misery last night, the so-called ghost estates were an awful reminder that the "survival crisis" the politicians were warning was under way had already hit ordinary people.

Dave O'Hara was one of those who bought into the "Celtic Tiger" at the beginning of the decade, eschewing a seven-generation family tradition of carving headstones in favour of a piece of the country's building boom. He founded a firm that constructed bespoke windows and doors for the thousands of upscale homes being built. The firm grew into a multimillion-euro enterprise, until the recession – and the collapse of the building industry – hit in September 2008.

Now his company is in liquidation, and Mr O'Hara, 41, who has one child, is on the dole. He owes the Bank of Scotland more than €1m (£850,000).

Like many others, Mr O'Hara's anger is aimed at the banks, which have already been bailed out and seem destined to force the government to seek further help of some kind from Ireland's European partners. "Everyone is responsible for their own actions, but the burden is being brought to bear on the people on the end of the line. In Ireland right now, it's better to owe €50m than €50,000. The people who have sinned the most are suffering the least," he said, sitting in his cottage along the borderlands between Leitrim and Sligo, in the boggy north-west of the country. "I don't know what's coming, but I know what we've got isn't going to stay. I've lost all faith and confidence in our system."

Not far from Mr O'Hara's home, the "ghost estates" are well-known eyesores along the rugged landscape. And the crisis that created them has hit not just the people who built them, but those who might once have expected to move in, as well. Hundreds of thousands of homeowners have already found themselves saddled with negative equity as a result of the crash, economists estimate, with as many as one in seven families affected.

The toxic combination of the glut of house-building during Ireland's boom and the current dearth in demand means they have been lumbered with a property worth less than the loan they secured to buy it.

Personal indebtedness is also an issue, as are redundancy and the end of easy loans, meaning around 100,000 households are struggling to make regular repayments on the money they owe. And yet, house prices continue to fall precipitously. Together with slumping disposable incomes due to frozen wages and stubbornly high unemployment, still running at more than one in every eight adults of working age, many fear a social disaster is unfolding.

Even for the few who have yet to feel the pinch from the crisis, its effects on families will be felt next week, when the Budget that was brought forward yesterday yanks a further €15bn out of the economy through major spending cuts and tax rises.

Many have taken drastic action already. With youth unemployment topping 30 per cent, some have already fled abroad to seek their fortune, or at least stay above the breadline.

The Economic and Social Research Institute think-tank estimates that the labour market will not pick up within the next two years, pushing as many as 100,000 people to seek work abroad. In a country of just 4.5 million, that would cause a dent in potential consumer spending, as well as a level of emigration-fuelled social upheaval reminiscent of the 1980s and after the Second World War. In Dublin, ministers were maintaining a tough-talking stance, refusing to go cap-in-hand to the EU even as discussions were continuing in Brussels. There was a not-so-subtle resentment in the capital that a growing number of European players were insisting a bailout was the best option. Yesterday, Jean-

Claude Juncker, the Luxembourg politician leading the group of euro-area finance ministers, said help was there if it was wanted.

There must be a bitter irony in it all for Mr O'Hara. While the Irish government is working hard to avoid calling on the ample help on offer, he continues to struggle. However, he is opposed to Ireland opting for an embarrassing bailout.

"I used be to be pro-European," he said. "But my feeling now is that the solution can't come from Europe. It's akin to giving a credit card to a family already massively in debt. I think the banks need to collapse."

There are some who now want their leaders to swallow their pride and take the help on offer, however humiliating. "Maybe a bailout isn't such an bad thing," said Jackie McKenna, a sculptor in Manorhamilton, Co Leitrim. "It wouldn't be the end of the world. If we don't we won't get out of this. Something needs to be done. Businesses are closing and we need to do something."

Despite his plight, Mr O'Hara remains remarkably upbeat. "I'm actually excited for the future," he said, adding that his situation was a "time for reinvention". Now it can no longer rely on its building sector, the Irish economy will also have to undergo a similar, and painful, transformation. ■

## Document 2 – Épreuve sur dossier

source: <http://kimhaughton.photoshelter.com/gallery-image/Shadowlands/>

