



# Concours du second degré

## Rapport de jury

---

### Concours : CAPLP externe

### Section : ANGLAIS - LETTRES

### Session 2014 rénovée

Rapport de jury présenté par :

**M François MONNANTEUIL**

**Inspecteur général de l'éducation nationale**  
Président du jury

## Sommaire

Composition du jury p. 3

Le Mot du Président p. 7

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

Épreuves d'admissibilité

1.1. Anglais p. 9

1.2. Lettres p. 22

Épreuves d'admission

1. Mise en situation professionnelle

1.1 Anglais p. 27

1.2 Lettres p. 39

2. Épreuve sur dossier

2.1. Anglais p. 44

2.2. Lettres p. 55

## Composition du jury

Président

M. François MONNANTEUIL  
Inspecteur général de l'éducation nationale

Vice-Président

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

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

Secrétaire Général

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

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

Membres du jury

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

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

M. Olivier ANNE  
Professeur de lycée professionnel, académie d'Aix-Marseille

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

Mme Dominique AUDRY  
Professeur de lycée professionnel, académie de Bordeaux

Mme Murielle BERNADAT  
Professeur de lycée professionnel, académie de Versailles

Mme Claire BLAISE  
Professeur de lycée professionnel, académie de Rennes

M. Franck BOUCHET  
Professeur de lycée professionnel, académie de Nancy-Metz

M. Hervé BOURGEY

Professeur de lycée professionnel, académie de Lyon

Mme Lysis BRAGANCE

Professeur de lycée professionnel, académie de Toulouse

M. Jean-Max CHARDON

Professeur de lycée professionnel, académie de Caen

Mme Sonia CORMERAIS-LOTFI

Professeur de lycée professionnel, académie de Nantes

M. Xavier DURAND

Professeur de lycée professionnel, académie de Versailles

Mme Nathalie ESTEVEZ

Professeur de lycée professionnel, académie de Poitiers

M. Philippe ETHUIN

Professeur de lycée professionnel, académie d'Amiens

M. Pierre-Michel FACON

ECR Professeur de lycée professionnel, académie de Lille

Mme Katy GARNIER-COLAS

Professeur de lycée professionnel, académie de Poitiers

Mme Chrislaine GIL

Inspecteur de l'éducation nationale, académie de Lyon

Mme Alix GIRAUD

Professeur de lycée professionnel, académie de Paris

Mme Marie-Christine GOMMARD

Inspecteur de l'éducation nationale, académie de Toulouse

Mme Martine GUERCHON

Inspecteur de l'éducation nationale, académie de Créteil

Mme Isabelle GUILLOT-PATRIQUE

Professeur de lycée professionnel, académie de Grenoble

Mme Florence GUITTARD

Professeur de lycée professionnel, académie de Versailles

Mme Lauranne JOUANNO

Professeur agrégé, académie de Caen

Mme Emmanuelle KALONJI

Professeur de lycée professionnel, académie de Grenoble

M. Dimitri KURENT  
Professeur certifié, académie de Lille

Mme Stéphanie LAINÉ  
Professeur de lycée professionnel, académie de Caen

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

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

M. Pierre LAURENT  
Professeur agrégé, académie de Créteil

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

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

Mme Nathalie LESPORT  
Professeur agrégé, académie de Limoges

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

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

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

Mme Vanessa OUKAS  
ECR Professeur de lycée professionnel, académie de Créteil

Mme Blandine PETITPREZ  
Professeur de lycée professionnel, académie de Poitiers

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

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

Mme Lidwine RIPOCHE  
Professeur de lycée professionnel, académie de Poitiers

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

M. Patrick SANTORO  
Professeur agrégé, académie de Paris

Mme Nathalie STASZCZYK  
Professeur de lycée professionnel, académie de Lille

Mme Séverine SWAENEPOEL  
Inspecteur de l'éducation nationale, académie de Rouen

Mme Marina TAJIRIAN  
Professeur de lycée professionnel, académie de Versailles

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

Mme Marie-José VIEITEZ  
Professeur agrégé, académie de Toulouse

M. Thibaut VON LENNEP  
Professeur agrégé, académie de Rouen

M. Nicholas WISE  
Professeur certifié, académie de Nice

## Le Mot du Président

Le nombre de candidats présents à l'écrit de cette première session des concours rénovés du CAPLP et du CAFEP était supérieur à celui de la session 2013. Ils n'ont pas été désarçonnés par les nouvelles épreuves écrites, qui reprenaient le format des sujets zéro disponibles sur le site du ministère. Avec une barre d'admissibilité identique, le nombre d'admissibles au CAPLP est supérieur à celui de l'année précédente. Certains d'entre eux étaient aussi admissibles à la session exceptionnelle et y ont été reçus. A deux ou trois exceptions près, ils n'ont pas passé les épreuves orales du concours rénové, ce qui a, de fait, réduit le nombre d'admis.

Pour l'écrit comme pour l'oral, les auteurs du rapport se sont attachés à partir de l'analyse des sujets proposés cette année pour dégager les attentes du jury et les grandes orientations de chaque épreuve afin de permettre aux candidats malheureux de comprendre leurs difficultés et d'aider les futurs candidats dans leur préparation. Ils soulignent notamment la dimension professionnelle des compétences évaluées dans chacune des valences. Ainsi est-il essentiel pour un professeur d'anglais et de lettres, au-delà de l'indispensable maîtrise des langues qu'il enseignera, de savoir analyser un texte ou un document pour en mesurer la singularité, y percevoir les références culturelles qu'expriment les mots de la langue, y voir un creuset de réflexion sur le monde et sur soi, et être ainsi en mesure d'en proposer des pistes d'exploitation pour construire un projet pédagogique en rapport avec les programmes des lycées professionnels. En lettres, les candidats sont conduits à mettre explicitement en relation faits de langue, effets de sens et articulations de la pensée. En anglais, il leur est demandé d'analyser des productions d'élèves pour apprendre à identifier leurs acquis et leurs besoins, à s'intéresser à la forme d'esprit de chacun et à s'inscrire dans l'action de toute l'équipe éducative.

Dès la première année des concours rénovés, le jury a eu le plaisir d'attribuer d'excellentes notes, dans chaque épreuve, à des candidats venus de toutes les académies ou vice-rectorats, ce qui montre la qualité de leur préparation et laisse bien augurer de leur avenir professionnel.

Ces nouvelles épreuves n'auraient pas pu être mises en œuvre sans la détermination de tous les membres du jury, soucieux d'établir des critères pertinents pour évaluer chaque candidat avec soin et méthode, mais sans rigidité. La conception et la mise au point des épreuves ont beaucoup reposé sur les vice-présidents, Mme Lasausa et M. Planche, et les secrétaires généraux, Mme Bourgalet et Mme Philippe. Les gestionnaires de la DGRH du ministère, de la DEXACO de Rennes, Mme Jouany, proviseur du lycée professionnel Coëtlogon, son équipe administrative, à commencer par son adjoint M. Vancassel, et tous les personnels de service de l'établissement ont assuré l'organisation matérielle des concours et le déroulement des épreuves orales. Que tous ceux qui ont ainsi contribué au bon fonctionnement des concours rénovés soient remerciés chaleureusement. La force de leur engagement montre leur profond attachement à un recrutement de professeurs de qualité.

François Monnanteuil

## Bilan de l'admissibilité

### CAPLP externe anglais-lettres

Nombre de postes 150  
Nombre de candidats inscrits : 908  
Nombre de candidats non-éliminés\* : 428 (47,14% des inscrits)  
Nombre de candidats admissibles : 336 (78,50 % des non-éliminés)  
Barre d'admissibilité : 24 (06 / 20)

### CAFEP (CAPLP privé) anglais-lettres

Nombre de postes : 14  
Nombre de candidats inscrits : 188  
Nombre de candidats non-éliminés\* : 79 (42,02% des inscrits)  
Nombre de candidats admissibles : 32 (40,51% des non-éliminés)  
Barre d'admissibilité 34 (08,50 / 20)

## Bilan de l'admission

### CAPLP externe anglais-lettres

Nombre de candidats admissibles : 336  
Nombre de candidats non-éliminés\* : 238 (70,83% des admissibles)  
Nombre de candidats admis : 145 (60, 92% des non-éliminés)  
Barre d'admission : 96 (08 / 20)

### CAFEP (CAPLP privé) anglais-lettres

Nombre de candidats admissibles : 32  
Nombre de candidats non-éliminés\* : 30 (93,75% des admissibles)  
Nombre de candidats admis : 14 (46,67% des non-éliminés)  
Nombre de candidats inscrits sur la liste complémentaire : 1  
Barre d'admission sur la liste principale : 132 (11/ 20)  
Barre de la liste complémentaire : 130 (10,83 / 20)

---

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



# 1. Épreuves d'admissibilité

## 1.1 Anglais

### A. Composition en langue étrangère portant sur l'étude d'un dossier

After reading the two texts, comment on the extract from Maya Angelou's autobiography, showing to what extent it reflects Dolly A. McPherson's analysis of autobiographies.

#### Text 1

"What you looking at me for?  
I didn't come to stay..."

5 I hadn't so much forgot as I couldn't bring myself to remember. Other things were more important.

"What you looking at me for?  
I didn't come to stay..."

10 Whether I could remember the rest of the poem or not was immaterial. The truth of the statement was like a wadded-up handkerchief, sopping wet in my fists, and the sooner they accepted it the quicker I could let my hands open and the air would cool my palms.

"What you looking at me for ...?"

15

The children's section of the Colored Methodist Episcopal Church was wiggling and giggling over my well-known forgetfulness.

The dress I wore was lavender taffeta, and each time I breathed it rustled, and now that I was sucking in air to breathe out shame it sounded like crepe paper on the back of hearses.

20

As I'd watched Momma put ruffles on the hem and cute little tucks around the waist, I knew that once I put it on I'd look like a movie star. (It was silk and that made up for the awful color.) I was going to look like one of the sweet little white girls who were everybody's dream of what was right with the world. Hanging softly over the black Singer sewing machine, it looked like magic, and when people saw me wearing it they were going to run up to me and say, "Marguerite [sometimes it was 'dear Marguerite'], forgive us, please, we didn't know who you were," and I would answer generously, "No, you couldn't have known. Of course I forgive you."

Just thinking about it made me go around with angel's dust sprinkled over my face for days.

30

But Easter's early morning sun had shown the dress to be a plain ugly cutdown from a white woman's once-was-purple throwaway. It was old-lady-long too, but it didn't hide my skinny legs, which had been greased with Blue Seal Vaseline and powdered with the Arkansas red clay. The age-faded color made my skin look dirty like mud, and everyone in church was looking at my skinny legs.

35

Wouldn't they be surprised when one day I woke out of my black ugly dream, and my real hair, which was long and blond, would take the place of the kinky mass that Momma wouldn't let me straighten? My light-blue eyes were going to hypnotize them, after all the things they said about "my daddy must of been a Chinaman" (I thought they meant made out of china,

40 like a cup) because my eyes were so small and squinty. Then they would understand why I had never picked up a Southern accent, or spoke the common slang, and why I had to be forced to eat pigs' tails and snouts. Because I was really white and because a cruel fairy stepmother, who was understandably jealous of my beauty, had turned me into a too-big Negro girl, with nappy black hair, broad feet and a space between her teeth that would hold a number-two pencil.

45 "What you looking ..." The minister's wife leaned toward me, her long yellow face full of sorry. She whispered, "I just come to tell you, it's Easter Day." I repeated, jamming the words together, "Ijustcometotellyouit'sEasterDay" as low as possible. The giggles hung in the air like melting clouds that were waiting to rain on me. I held up two fingers, close to  
50 my chest, which meant that I had to go to the toilet, and tiptoed toward the rear of the church. Dimly, somewhere over my head, I heard ladies saying, "Lord bless the child," and "Praise God". My head was up and my eyes were open, but I didn't see anything. Halfway down the aisle, the church exploded with "Were you there when they crucified my Lord?" and I tripped over a foot stuck out from the children's pew. I stumbled and started to say  
55 something, or maybe to scream, but a green persimmon\*, or it could have been a lemon, caught me between the legs and squeezed. I tasted the sour on my tongue and felt it in the back of my mouth. Then before I reached the door, the sting was burning down my legs and into my Sunday socks. I tried to hold, to squeeze it back, to keep it from speeding, but when I reached the church porch I knew I'd have to let it go, or it would probably run right back  
60 up to my head and my poor head would burst like a dropped watermelon, and all the brains and spit and tongue and eyes would roll all over the place. So I ran down into the yard and let it go. I ran, peeing and crying, not toward the toilet out back but to our house.

Maya Angelou, (born on April 4th, 1928), *I Know Why the Caged Bird Sings*, Random House /Virago press, 1969

\*persimmon (l.55): a sweet orange tropical fruit like a large tomato.

### **Text 2**

In the context of a particular historical period, autobiographers examine, interpret, and create the importance of their lives. Thus, autobiographers are conscious of their lives as representative of their times or as a reflection of their era, although the emphasis may be on what is distinctive about themselves rather than on what they have in common with others.

But, as one critic argues, the very act of writing a life down constitutes an attempt on the writer's part to justify one's life, and implicit in every act of autobiography is the judgement that the life is worth being written down. Autobiography confirms that human life has meaning, that the actions of individuals count for something worth being remembered, that individuals are, in Stephen Butterfield's words, "conscious agents of time." The subject of autobiographical writing is the self becoming conscious of itself in history. Hence, the main tasks of autobiography are to depict the individual in the circumstances of one's times, and to show to what extent the society stood in one's way and how the individual overcame it.

Dolly A. McPherson, *Order out of Chaos, the Autobiographical Works of Maya Angelou*, Virago Pres, 1990

## Présentation et lisibilité des copies

La présentation est généralement soignée, l'ensemble de la copie d'une bonne lisibilité. Il arrive cependant que l'écriture soit difficile à déchiffrer : il convient d'éviter les petits caractères, les lettres mal formées, les expressions ajoutées à l'aide d'une flèche ainsi que, bien entendu, les ratures, en s'entraînant à gérer son temps lors d'épreuves blanches. Enfin, il ne paraît pas inutile de rappeler que les copies doivent être dépourvues de fioritures, comme par exemple des nuages pour entourer le titre des parties, qui peuvent être considérées comme des marques distinctives. D'ailleurs, tout doit être rédigé, même l'annonce des titres des parties. D'une façon générale, le manque de soin pénalise des candidats à des fonctions d'enseignement, fonctions où ils auront à jouer un rôle de référence.

## Compréhension et analyse du texte

Le dossier soumis à l'attention des candidats est composé de deux textes de genres différents : l'*incipit* du premier volume de l'autobiographie de Maya Angelou suivi d'un extrait d'une analyse de cette œuvre par Dolly A. McPherson. Il faut comprendre ici que le personnage principal, Marguerite, est une petite fille noire et qu'il s'agit du début de *I know Why The Caged Bird Sings*, l'autobiographe ayant à cœur de raconter les événements dans leur ordre chronologique. Des erreurs d'interprétation ont parfois été commises. Marguerite est prise à tort pour une petite fille blanche, entourée de Blancs ; la scène n'a pas lieu dans une école, comme on a pu le lire, mais à l'église, aux Etats Unis, et non en Afrique du Sud.

La consigne invite les candidats à porter une attention particulière à la question du genre littéraire et les incite à croiser les lectures des deux documents pour faire émerger des analyses pertinentes et dynamiques, non psychologisantes. Cependant il importe de ne pas négliger le texte de Maya Angelou qui constitue le document pivot du dossier.

Trop souvent, l'explication du texte de Maya Angelou n'est qu'une longue paraphrase. Délayer le contenu d'un passage sans que rien ne soit ajouté à son sens ou à sa valeur n'est pas l'analyser. La démarche consiste bien à interpréter, c'est-à-dire à expliquer, à chercher à rendre compréhensible ce qui apparaît dense, complexe, ambigu, en s'appuyant sur des procédés d'écriture.

Trop de candidats se contentent de remarques de surface ou totalement dénuées de pertinence. Ainsi il est très maladroit d'indiquer le nombre des occurrences du pronom « I » afin de justifier le caractère autobiographique de l'extrait, alors que le terme « autobiographie » apparaît dans l'intitulé même du sujet. De la même manière, il est plutôt inattendu de la part de candidats issus d'un master de procéder à un recensement de mots et d'expressions pour justifier les origines afro-américaines de la narratrice. Par ailleurs, la stratégie d'évitement qui consiste à ne pas évoquer la scène finale et sa portée symbolique en termes d'humiliation et de libération dénote une lecture superficielle de l'*incipit*. Cette dernière scène a d'ailleurs souvent été mal interprétée. L'image du « green persimmon »/ « lemon » n'a pas été comprise de certains candidats pour lesquels il est question d'un fruit lancé à Marguerite. Cette image souligne l'envie d'uriner de la petite fille pour échapper à l'univers oppressant duquel elle se met en marge ; le corps s'exprime car l'enfant est dans l'incapacité de verbaliser ses émotions. Le jury déplore également le recours à certains poncifs, tels que « the poor black community » ou « autobiographies show that humans have feelings ».

Les approches pertinentes associent le fond et la forme, et exploitent les procédés stylistiques mis en œuvre par l'écrivain, comme la valeur synecdotique du passage. Le personnage n'est en effet pas à sa place, effet d'ailleurs renforcé par la citation extraite de l'*incipit* « I didn't come to stay ».

Les bons candidats utilisent les termes issus de l'analyse littéraire pour étoffer leur discours et chercher à convaincre. La force de la focalisation interne, la grande part réservée au monologue intérieur en sont des exemples, tout comme l'étude des bribes de vers que Marguerite essaie de réciter et l'examen du rythme des phrases du texte pour montrer que la

tension monte. Un candidat a souligné à raison que les allusions au corps se font dans un mouvement descendant, de la tête vers les pieds. Les interprétations judicieuses ont su mettre en réseau les notions d'oppression, d'obstacle et de déplacement présentes dans l'extrait.

La dimension religieuse perceptible à travers le poème – « What you looking at me for ? », la période de Pâques - période de la résurrection - à laquelle se déroule la scène, ainsi que la dimension méta-littéraire d'un texte qui cherche, par l'écriture, à travestir ou réécrire le passé - à l'image de la robe de la petite fille qui la transforme avant de la révéler telle qu'elle est vraiment -, n'ont été que trop rarement exploitées. On ne peut que conseiller à cet égard aux futurs candidats la connaissance intellectuelle des principaux rites symboliques et de quelques textes fondateurs judéo-chrétiens s'ils veulent disposer des clefs nécessaires pour accéder au sens de nombreux textes de la littérature anglo-saxonne.

Par ailleurs, il faut éviter l'écueil qui consiste à appliquer des connaissances de cours sur le genre autobiographique au passage à commenter au lieu de tenir compte de sa singularité, bref il faut échapper à la tentation d'extrapoler.

On peut penser à la définition que donne Philippe Lejeune de l'autobiographie dans *Le Pacte autobiographique* : « récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité », et la rapprocher de la citation suivante de Dolly A. McPherson, « the emphasis may be on what is distinctive about themselves rather than on what they have in common with others ». La référence au poème « What you looking at me for ? » et le fait que la narratrice insiste à la fois sur l'oubli et la réminiscence peuvent être interprétés comme un acte de remémoration et d'écriture qui correspond au moment où l'autobiographe se met en scène et prend des risques à travers son récit rétrospectif.

Il convient donc de ne pas négliger la littérarité du texte de Maya Angelou : prendre appui sur le texte lui-même en commentant l'idiosyncrasie de l'auteur, les procédés d'écriture (« media res strategy », « dichotomy », « metaphor »...), les choix lexicaux. On peut ici mettre en relief l'un des axes principaux de lecture du texte: en quoi le récit d'un souvenir d'enfance – donc d'une histoire individuelle – prend-il une dimension collective? Dolly A. McPherson rappelle d'ailleurs la fonction de toute autobiographie : « Hence, the main tasks of autobiography are to depict the individual in the circumstances of one's time ». Sur le fond, la plupart des candidats perçoivent que le personnage a intériorisé une hiérarchie des valeurs emblématiques d'une époque et se protège d'une réalité difficilement acceptable en se réfugiant dans le monde onirique des contes de fées. Il paraît légitime d'attendre d'eux qu'ils différencient, à travers la prise en compte des modalisateurs et des changements d'aspect, les deux Marguerite décrites – la vraie et la fantasmée –, car c'est bien autour de ce conflit ontologique que s'articule la scène. Les meilleures copies ont su montrer que le travail de la mémoire de l'écrivain et son importance dans la restitution de faits réels ont amené au questionnement du « I » et du « eye », faisant ainsi référence au poème et au texte de Dolly A. McPherson.

### **Organisation et construction**

Le jury a noté que, très souvent, le second texte n'est pas mentionné par les candidats, et quand il l'est, c'est uniquement dans l'introduction, ou il ne fait l'objet d'un rapprochement avec le texte de Maya Angelou que dans la conclusion. En général, les développements sont centrés sur le récit autobiographique sans que soit pris en compte l'extrait critique. L'auteur met ici en exergue la place centrale de l'autobiographe dans son époque, époque où s'inscrit sa vie et où elle trouve sa justification. L'histoire individuelle se confond avec l'Histoire et l'auteur parvient à surmonter les barrières qui l'entravent. Le texte de Dolly A. McPherson, même s'il a trop souvent été mis de côté, n'a pas suscité d'incompréhension majeure. Des candidats s'enferment cependant dans une lecture trop réductrice de l'*incipit* en privilégiant uniquement le point de vue de Dolly A. McPherson. Les copies proposent alors un commentaire à dominante thématique, parfois réduit aux seuls aspects culturels (témoignage individuel emblématique d'une époque). Elles passent sous silence des aspects essentiels du texte littéraire, comme les procédés stylistiques, les enjeux liés à l'acte de remémoration et d'écriture, ou la notion de pacte autobiographique. Envisager uniquement le texte de Maya Angelou ne permet pas de

répondre à la consigne. Pour autant, il ne suffisait pas de paraphraser quelques passages du texte de Dolly A. McPherson pour feindre d'éclairer la lecture du premier document. Pire encore, il était plus que maladroit de tordre le texte d'Angelou pour le faire entrer dans une pseudo-grille de lecture imposée par le second texte.

Certains candidats ont proposé une mise en relation superficielle des documents. On peut certes organiser le commentaire en reprenant les grandes idées du passage de Dolly A. McPherson – démarche qui a pu donner de bons résultats -, mais le risque est de réduire la portée du texte de Maya Angelou. Les axes suivants relevés dans une copie sont donnés à titre d'exemples et ne constituent en aucun cas un modèle : I/ a shameful anecdote worth being written down II/ a reflection of Maya Angelou's era III/ an attempt on the writer's part to justify one's life. Il était totalement exclu en tout cas de traiter les deux textes dans deux parties distinctes, comme cela a pu être vu.

Les bonnes copies proposent un commentaire organisé, équilibré et nuancé, qui cerne les caractéristiques et les enjeux de l'*incipit*, en n'ayant de cesse de souligner les convergences entre ce commentaire et les remarques de Dolly A. McPherson. Ces mises en relation interviennent typiquement aux grandes articulations du devoir (introduction, annonces des différentes parties, transitions, conclusions partielles, conclusion).

En ce qui concerne la construction du devoir, le jury a pu déplorer un manque de lien entre les différentes parties dans le développement. L'étude doit s'inscrire dans une progression, et les transitions doivent être soignées. La formulation des phrases d'attaque de l'introduction, manque parfois d'habileté : les expressions « an excerpt entitled...taken from...published in...written by... » apparaissent trop scolaires.. Ces phrases occupent parfois un volume conséquent sans apporter d'informations nouvelles au correcteur ; ces informations étant contenues dans le sujet, le candidat ne montre pas de compétence particulière à les relever. La présentation des supports peut plus utilement correspondre à une amorce du commentaire. On ne trouve que trop rarement des conclusions qui proposent une ouverture, un élargissement. Trop rares sont les candidats qui ont su trouver des formules convaincantes et nuancées sans pour autant répéter mot pour mot ce qui venait d'être dit : « an individual experience is never really isolated but anchors itself in something more universal... ».

Si la plupart des candidats proposent une problématique, nombreux sont ceux qui se contentent de reprendre la consigne formulée dans le sujet. A ce propos, il paraît utile de rappeler que « To what extent ...» n'implique pas forcément que la réponse soit positive. Ainsi, s'il est ici nécessaire de chercher dans le texte de Maya Angelou des éléments qui faisaient écho au texte analytique de Dolly A. McPherson, il ne faut pas pour autant les sur-interpréter : « Maya Angelou is an agent of time because she wants people to call her Marguerite and changing name was common during segregation », alors qu'on sait que Maya Angelou est née Marguerite Annie Johnson. En guise de correction, on peut indiquer le plan suivant proposé dans une copie qui, là encore, ne constitue en aucun cas un modèle : I/ the description of the self as a definition of the technique of the genre II/ the representation of the self depicted through a particular historical period III/ the freedom of the self: the importance of the individual representing a community.

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

Au risque de nous répéter, nous rappelons que le commentaire ne doit pas être prétexte à un placage de connaissances civilisationnelles sur la « Great Depression » jusqu'au « Civil Rights Movement ». Il ne s'agit pas non plus de se livrer à une récitation de cours sur la ségrégation aux Etats-Unis en retraçant un siècle de lutte des Noirs, y compris en Afrique du Sud, jusqu'à nos jours, sans tenir compte, une fois encore, de la singularité du texte.

Des candidats ont su néanmoins étayer leur commentaire de remarques historiques judicieuses et de références empruntées à la critique sur le genre autobiographique, en évitant les lieux communs. Dans quelques copies, ces références prennent le pas sur le commentaire lui-même, trahissant du même coup une méconnaissance des exigences de l'exercice. En effet, ce n'est pas parce que l'auteur est noire que son écriture « sert à venger un peuple de décennies d'esclavage » par exemple.

Les meilleurs candidats ont su montrer comment le personnage de l'*incipit* se sent « à part » dans cette communauté. Dans ce cas, ils font aisément le lien avec le texte de Dolly A. McPherson et la notion de témoin de l'histoire : « The subject of autobiographical writing is the self becoming conscious of itself in history ». Ils illustrent leurs propos en ancrant leur analyse dans l'histoire de la communauté afro-américaine. De la même manière, quelques copies ont su évoquer le combat féministe de Maya Angelou en s'interrogeant sur la valeur symbolique de l'événement narré dans l'*incipit*.

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

Du point de vue de la langue, certaines copies se démarquent par leur correction syntaxique, grammaticale et lexicale. Il est très plaisant, mais trop rare, de lire des analyses dans un anglais sans erreurs, qui reposent sur une compréhension fine de l'implicite du passage et qui usent de la terminologie propre au commentaire littéraire de façon appropriée et mesurée.

Le lexique gagnerait parfois à être enrichi. Certains termes sont confondus avec d'autres : « at least » et « at last », « enable » et « unable », « distinct » et « distinguish », « analyse » et « analysis »...

Des erreurs dans l'usage des déterminants possessifs sont récurrentes. On a pu ainsi relever la phrase suivante: « Maya Angelou writes about his own life and its inner feelings... », ou une autre de type : « a society and his progress ».

L'accord de la troisième personne du présent simple et la méconnaissance des verbes irréguliers figurent parmi les erreurs les plus courantes. Par exemple, on a pu trouver la forme « gived ». Le present perfect est utilisé de façon abusive et témoigne d'un calque sur le français, quand il n'est pas mal employé : « has writting » pour « has written ».

On a pu noter également des erreurs fréquentes dans l'emploi des prépositions : « suffered of », « living on the south », « in that time »...

Les candidats doivent s'exercer à la rédaction, pour éviter de juxtaposer des phrases (sur le modèle sujet, verbe, complément) entre lesquelles le lien de dépendance n'est qu'implicite voire peu évident. Des liens doivent être établis au moyen de connecteurs logiques afin de gagner en clarté et en profondeur.

Une autre erreur majeure a été relevée : calquer la syntaxe de la phrase anglaise sur la phrase française. Il convient de toute évidence de s'exprimer dans un anglais authentique, ce qui suppose la connaissance de tournures idiomatiques.

On note également un certain nombre de fautes d'orthographe récurrentes. En voici quelques exemples : « comentary », « disapointed », « writtings », « writer », « blac », «exemple », « meaningfull », « personaly », « trully », « desaster », « separeted ».

Il importe de distinguer interrogation directe et interrogation indirecte. On n'écrit pas « we can wonder how is blackness described » mais « we can wonder how blackness is described ».

Enfin, on peut s'attendre à ce que les citations et les noms d'auteurs soient recopiés sans erreurs : Dolly A. McPherson est orthographiée différemment à quatre reprises, quand elle ne change pas purement et simplement de nom sous la plume d'un candidat.

Le jury a pu lire d'excellentes copies où les candidats ont su mettre en perspective le document pivot avec le texte qui l'accompagne en n'usant que de ce qu'il faut parmi leurs connaissances pour éclairer le sens des extraits, avec pour préoccupation essentielle leur singularité.

## B. Thème

28 juillet—Cela faisait presque deux semaines que je n'avais pas eu de nouvelles de Beckett. Je commençais à me dire qu'il n'avait plus besoin de moi. Finalement, mon téléphone a sonné après le déjeuner. Pour une fois, j'étais chez moi dans la journée (chose que j'évite habituellement de faire : dans une chambre mansardée, la chaleur devient vite difficile à  
5 supporter – mais aujourd'hui le temps était doux). Beckett m'a demandé de le retrouver sur le toit de son immeuble. J'étais encore en pyjama, plongé dans mes livres d'anthropologie et mes noces. Je me suis douché et habillé, et j'ai couru pour attraper le bus 38.

10 Une porte au dernier étage s'ouvre sur un escalier en colimaçon, étroit et grinçant, qui mène au toit. Celui-ci, en zinc couvert de traces d'oxydation, est plat et large. Les mansardes nous abritaient du vent. Ce doit être un endroit idéal pour méditer : on a une belle vue sur Paris. Le ciel était bleu roi et le soleil brillait sans agressivité. Beckett portait une combinaison blanche et un masque d'apiculteur. Il a montré du doigt mon propre costume. Je me suis habillé. Nous  
15 avions l'air d'astronautes. Les six ruches formaient une allée au milieu du toit. Je me suis avancé. Beckett a sorti un rayon d'une ruche. Des centaines d'abeilles se promenaient dessus. Certaines volaient et se posaient sur nous. Beckett a approché le rayon pour que je puisse l'observer. Le miel scintillait.

« J'ai besoin des abeilles pour me rappeler que des choses merveilleuses sont possibles. »

20 Il avait acheté ces ruches huit ans plus tôt, à un moment où il traversait une période dépressive. S'occuper d'autre chose que de ses écrits et de ses angoisses l'avait sorti de l'asthénie. L'apiculture était devenue une éthique.

« Nous devons être à la hauteur des abeilles. Être des alchimistes et faire notre miel. »

Martin Page, *L'apiculture selon Beckett*, éditions de l'olivier, 20013

## Présentation et lisibilité des copies

Dans l'ensemble, la présentation des copies était soignée. Le jury a pu apprécier une graphie généralement lisible et une présentation des paragraphes fidèle au texte d'origine. Pour les candidats ayant une écriture plus petite ou, à l'inverse, trop ronde, au point qu'il faille s'y reprendre à plusieurs fois pour segmenter les mots dans la phrase, il est conseillé de sauter des lignes pour faciliter une meilleure compréhension.

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

Le texte choisi cette année était un extrait de *L'Apiculture selon Beckett*, court roman de Martin Page publié en 2013. Le passage était narratif et descriptif, et ne présentait donc pas de difficultés de compréhension particulière. Deux contre-sens sont néanmoins parfois apparus en raison d'une lecture sans doute trop rapide du passage en français : « ces ruches » a par exemple été traduit par "his (bee)hives" au lieu de "these (bee)hives", et c'est l'escalier qui a porté des traces d'oxydation et non plus le toit. De plus, les termes architecturaux « mansarde » et « mansardée » ne semblent pas être connus de tous les candidats, certains ayant par exemple proposé "a bedroom surrounded by walls" ou "a wooden room".

Si le texte proposé ne comprenait pas cette année de tournures poétiques à proprement parler, il n'en restait pas moins un texte littéraire qu'il fallait analyser attentivement au préalable. Certains candidats ont manifestement accordé trop peu de temps à cette étape pourtant cruciale. Le jury souhaite ici rappeler l'importance de lectures de repérages en amont de la traduction. Ce travail permettrait aux candidats à la fois d'être plus précis dans la restitution du texte original, mais également de mieux choisir les temps appropriés, point sur lequel nous reviendrons ci-dessous. La restitution du texte de départ a donc souvent donné lieu à des regroupements de phrases, des sous-traductions, des sur-traductions ou à de véritables stratégies d'évitement bien éloignées de la prose de Martin Page. Citons ici quelques exemples récurrents de réécritures ou d'évitements :

- "I opened a door leading to..." pour « une porte au dernier étage s'ouvre sur »
- "we had a nice summer" pour « aujourd'hui le temps était doux »
- "he called me" pour « mon téléphone a sonné »
- "and I caught the 38 bus" pour « et j'ai couru pour attraper le bus 38 »
- "the heat is unbearable in summer" pour "la chaleur devient vite difficile à supporter »
- "we did not feel the wind" pour « les mansardes nous abritaient du vent »

Rappelons ici que la traduction est un exercice de précision et que le style tout autant que le sens doit être pris en compte. Si la langue anglaise nécessite parfois, par idiotisme, des modulations, équivalences ou autres procédés de traduction, il ne s'agit pas de réécrire le texte de départ. Les périphrases sont ainsi à utiliser avec parcimonie.

Et s'il est demandé aux candidats d'être le plus précis possible, il va de soi qu'il faut s'abstenir de traduire la source du texte, comme certains ont cru bon de le faire : "Editions of the olive tree" !

La maîtrise des registres de langues a paru moins discriminante. Confrontés à un texte prenant la forme du journal personnel de l'assistant de l'écrivain Beckett, qui retrace les activités faites chaque jour, nombre de candidats ont été sensibles à l'aspect relativement oralisé du passage, et ont donc fait usage de contractions ou de termes comme "any more" plutôt que "any longer". Pour autant, il ne s'agissait pas de traduire à plusieurs reprises « et » par "and then...".

Enfin, les tournures américaines comme "I took a shower" ou "in my pajamas" ont également été acceptées à partir du moment où les diverses propositions étaient cohérentes par rapport au reste de la traduction, c'est-à-dire sans va-et-vient entre anglais britannique et américain.

## Lexique

Si le passage choisi semblait de prime abord moins poétique que celui des années passées, il reposait néanmoins sur divers champs lexicaux qui ont déstabilisé certains candidats. En voici quelques exemples significatifs :

- Lumières et bruits :

Les verbes – nombreux en anglais – qui qualifient un scintillement, une lueur ou une brillance, devraient, durant la préparation aux épreuves d'admissibilité, faire l'objet d'une attention particulière pour que "glimmer", "shimmer", "shine", "twinkle", "blink", "glitter" ou encore "sparkle" soient utilisés à bon escient. La méconnaissance de ces verbes a donné lieu à des problèmes de restitution



révélateurs : pour le miel qui brillait, rares ont été par exemple les candidats à utiliser le terme "glisten", qui suggère une lumière réfléchie sur une surface humide.

Le constat vaut également pour les bruits, pour lesquels il existe en anglais pléthore d'adjectifs ou de verbes : « grinçant » a ainsi été sous-traduit par "noisy" ou rendu par des faux-sens comme "shrilling" ou des barbarismes comme "krinking".

- Vision et regard :

Il en va de même pour le domaine visuel, au travers des traductions des segments « une *vue* de Paris » ou « pour que je puisse *l'observer* ». Les candidats doivent être à même de différencier "sight" de "view" et de saisir les nuances d'emploi entre "look", "watch", ou autres verbes tels que "catch a glimpse of".

- Mouvements et actions du quotidien :

Le passage choisi contenait bon nombre de verbes de mouvement, et des actions quotidiennes telles que « se doucher » ou « s'habiller ». Il est surprenant que ce vocabulaire courant ait posé problème. Le jury souhaite d'ailleurs rappeler ici l'importance, pour de futurs anglicistes, de la maîtrise des "phrasal verbs".

Notons ici quelques propositions récurrentes (allant du faux-sens au calque) :

« je me suis douché » : "I had a bath", "I showered myself"

« je me suis habillé » : "I dressed up", "I dressed myself", "I got dressed up"

- Vocabulaire courant (vêtements, repas, météo, nombres ...) :

Des erreurs sont également apparues sur des noms très courants relatifs à l'habillement, aux moments de la journée, ou encore aux nombres, comme on peut le voir ci-dessous :

« costume » : "blouse", "costume", "set", "uniform", ...

« pyjama » : "underwear", "panties", "pyjama"\* (sans s)

« déjeuner » : "breakfast", "lunchtime", "meal"

« des centaines de » : "thousands of"

« le temps était doux » : "the *time* was *sweet*" / "the *temperature* was *soft*"

- Couleurs :

Beaucoup de candidats ont également eu du mal à traduire le segment « le ciel était bleu roi », en proposant des traductions littérales comme "king blue", ou des faux-sens comme "deep blue".

- Décor, métaux et architecture :

Les segments descriptifs du texte ont été plus discriminants, en pénalisant les candidats les moins préparés et en permettant à ceux disposant d'un plus large éventail lexical de se mettre en valeur. Notons ici quelques termes ayant posé problème de façon récurrente, et les traductions erronées souvent proposées (d'une gravité variable) :

« escalier » : "escalor"\*, "scale", "a stairs"\*

« en colimaçon » : "curved", "slug-sloped"\*, "circular", "twirling", "round", "turning", "circle", "rolling", "snail", "twisted", "turning on itself", "circled", ...

« couvert de traces d'oxydation » : "mildewed", "marked with oxydation", "rusty", "rysty"\*

« mansarde » : "room at the top", "top room", "room-top", "room under the roof with wood and a low ceiling", "mansarde"\*, ...

« étage » : "stage", "step", "ground"

« immeuble » : "apartment"

« toit » : "terrace", "top"

« plat » : "plate", "plain", "plane" !

« étroit » : "thin", "slim", "small", "skinny"

« large » : "large", "big", "great"

« zinc » : "metal", "brass", "tin", "iron"

- Lexique technique autour de l'apiculture :

C'est cependant le domaine spécialisé de l'apiculture qui s'est avéré être le point lexical le plus sélectif. Si certains candidats ont pu faire montre de leur connaissance des termes "bees", "(bee)hives", "honey", "comb" ou encore "beekeeping", le domaine de l'apiculture ou des insectes a donné lieu à de nombreux barbarismes, propositions farfelues ou autres faux-sens que nous mentionnons ici :

- « abeille » : "insects", "flies", "bee-bees", "flybirds", "birds", "bucks"
- « ruches » : "bee houses", "bee boxes", "bee shelters", "bee nests", "bee nurseries", "rushes"\*, "ruches"\*
- « apiculture » : "bee protection"\*, "bee-making"\*
- « apiculteur » : "bee-farmer", "bee cultivator"\*, "apicultor"\*
- « se poser sur » : "take off on", "sit on"
- « rayon (de ruche) » : "beam", "ray"
- « combinaison » : "pants", "dress", "combination", "combinaison"\*

- Faux-amis et barbarismes et omissions :

Un point s'impose également sur le piège que peuvent représenter les faux-amis. Parmi les exemples les plus significatifs cette année, nous pouvons citer "my *proper* suit" (pour « mon propre costume »), "the roof was *plate*" (pour « le toit était plat »), "*combination*" pour « combinaison » ou encore "*sorted* him out of *asthenia*"\* pour « l'avait sorti de l'asthénie ». Par ailleurs, les barbarismes les plus fréquents furent les suivants : "anthropologic"\* (au lieu de "anthopological"), "escalor"\* (pour "staircase"), "alchemister"\* (pour "alchemist"), "astheny"\* (pour "asthenia") ou encore "aggressivity"\* (pour "aggressiveness").

Devant les principales difficultés lexicales du texte, un nombre non négligeable de candidats ont repris le terme en français (« ruche » par exemple), ont laissé un blanc ou ont proposé plusieurs solutions. Il semble donc nécessaire de mentionner que ces trois stratégies ne sont pas payantes *in fine*. Les barbarismes et omissions sont lourdement sanctionnés et ce n'est pas au jury de sélectionner la proposition la plus pertinente. Au-delà du lexique, ce sont donc bien les stratégies de traduction qui font défaut à certains candidats, dont la réflexion doit mener aux choix les moins risqués plutôt que de laisser transparaître une méconnaissance criante de la langue anglaise.

- Bonifications :

Certains candidats ont néanmoins fait montre de leur grande compétence en proposant par exemple "rooftop" pour toit (qui correspondait mieux à la description du décor), "engrossed in my notes" pour « plongé dans mes notes », "the attic roof" (pour « les mansardes »), "for a change" pour « pour une fois », ou encore "outfit" pour « combinaison », suggestions bonifiées par le jury. Quelques copies ont révélé une bonne maîtrise des termes descriptifs en proposant une traduction réfléchie et cohérente qui maîtrise les prises de risques sans pour autant calquer les termes français de manière systématique. Le jury tient cependant à avertir les candidats ayant une solide assise lexicale – et qui veulent peut-être parfois « trop bien faire » – qu'il faut éviter de prendre des risques inutiles ou de sur-traduire, que ce soit par peur du calque ou pour faire montre de ces qualités. Mentionnons par exemple l'utilisation de « wonder » ou « believe » pour « think », de « however » au lieu de « but », ou encore de « condominium » pour « building ».

## Grammaire

La non-maîtrise de certains points de grammaire de la langue anglaise est apparue dans bon nombre de copies. Les erreurs les plus récurrentes concernaient les temps, les aspects, les modaux, les articles, le génitif, les pronoms personnels et relatifs, l'expression du but, et les prépositions.

- Temps et aspects :

La restitution des temps s'est avérée être un point particulièrement périlleux. Tout d'abord, des verbes irréguliers – pourtant courants – ne sont parfois pas maîtrisés, comme le montrent les exemples suivants : "he *brang* the beam closer"\*, "he had *buyed*"\*, "*stucked* in my notes"\*, "*flied* around and *layed* on us"\*, "the honey *shined*"\*, "Beckett *wearred*"\*, "had *becomen*"\*. On

ne saurait rappeler l'importance des verbes irréguliers pour tout candidat se destinant à l'enseignement de l'anglais.

Il en va de même pour les valeurs du prétérit et du *present perfect*, et la concordance des temps. Trop de candidats ne semblent guère maîtriser les différences d'emploi du prétérit (actions ponctuelles dans le passé, coupé du présent) et du *present perfect* (passé « relié » au présent), qui est d'ailleurs souvent confondu avec le *past perfect*.

Cette méconnaissance du système des temps en anglais a fortement pénalisé les candidats sur des segments tels que « Cela faisait presque deux semaines que je n'avais pas eu de nouvelles de Beckett » ou encore « Il avait acheté ces ruches huit ans plus tôt », comme en témoignent les propositions suivantes :

“It made almost two weeks since I heard from Beckett.”\*

“It would be nearly two weeks since I saw Beckett.”\*

“I have not heard from Beckett since almost two weeks.”\*

“He bought these hives eight years before.”\*

Les exemples notés ici reflètent également une tendance au calque et un manque de maîtrise de la différence entre *for* et *since* (*for* + durée/ *since* + date ou point de repère), et entre les marqueurs temporels *ago*, *earlier* et *before*.

Sur ce texte comportant quelques passages de présent de narration, il fallait également veiller à proposer une traduction attentive à la concordance des temps. Aussi, un candidat qui choisit de rendre le présent de narration par un prétérit simple doit ajuster le reste des temps choisis. Dans certaines copies, les verbes sont conjugués sans aucune cohérence, faisant ainsi fi de la chronologie des faits narrés. Les candidats doivent de plus maîtriser les adverbes de temps et de chronologie, comme “finally”, “eventually”, “at last”, ou “in the end”, et connaître la différence entre “yet” et “still” pour traduire « encore ».

Les aspects figuraient également au rang des difficultés pour la traduction du passage en anglais. Traduire « Je commençais à me dire que » par “I came to the conclusion that”, reflète une lecture trop rapide du texte de départ. Le jury invite les futurs candidats à bien revoir les différences de valeur entre le prétérit simple et le prétérit continu (prétérit be+ing). Trop de copies ont en effet proposé du prétérit simple pour « le soleil brillait sans agressivité », « des centaines d'abeilles se promenaient sur nous », ou encore « certains volaient et se promenaient sur nous », alors que l'aspect était plus cohérent.

- La modalité :

L'utilisation des modaux a également donné lieu à quelques erreurs dans la traduction des phrases « Ce doit être un endroit idéal pour méditer » et « Nous devons être à la hauteur des abeilles ». Le jury rappelle l'importance de la maîtrise des valeurs épistémiques et radicales des modaux, et des différences de valeurs entre “should” et “must” par exemple. “It *might* be an ideal place for meditating” est ainsi sous-traduit par rapport à « Ce doit être », tout comme “We *should*” par rapport à « nous devons ».

- Articles et génitif :

Un autre écueil a concerné la détermination nominale. Les confusions autour de l'emploi de l'article défini “the”, l'article indéfini “a/an” et l'article zéro pour la notion ont été nombreux. Notons par exemple “the apiculture”\*, “the beekeeping”\* ou encore “a stairs”\*.

Ces erreurs sur la détermination nominale se sont souvent accompagnées d'une maîtrise très approximative du génitif. Relevons par exemple “the beekeeping's mask”\*, “my anthropology's books”\*, ou “his building's roof”\*. Par conséquent, il serait également judicieux de bien revoir les constructions *N's N* et *N of N*.

- Les pronoms personnels et relatifs :

Quelques erreurs sur les pronoms personnels ont été relevées, comme par exemple la confusion entre “our” et “us”, ou entre “her” et “his”. En effet, le jury ose espérer que pour des candidats souhaitant enseigner l'anglais, le sexe de l'écrivain Beckett est connu !

En ce qui concerne les pronoms relatifs, il est à noter que certains candidats confondent encore “which”, “who” et “what”. Notons par exemple “what is something I don't do”\* (pour « chose que j'évite de faire »), ou encore le calque sur « où » dans la structure « à un moment où » souvent rendue par “at a time where”\*.

- Prépositions :

Nous relevons ici les erreurs les plus récurrentes : “taking care *about* bees\*”, “he pointed *out* my suit\*”, “paying attention *of* bees\*”, ou encore une confusion entre “on” et “above” ou “over”. Peu de candidats semblent de même connaître les nuances de sens entre “hear *from* somebody”, “hear *about* somebody” et « hear *of* somebody ».

- L'expression du but et les structures causatives ou complexes :

Certains candidats ont eu du mal à traduire les segments « pour que je puisse l'observer » et « Beckett m'a demandé de le retrouver... ». Les futurs candidats devront donc bien revoir l'expression du but (et notamment la différence entre “in order to”, “so that”, “for somebody to ...” etc), ainsi que les structures causatives (S1V1S2(to)V2) pour éviter des erreurs grossières comme “he asked that I joined him”\* ou “Becket wondered me to meet him on the roof”\*.

Dans le même ordre d'idées, “remind” et “remember” sont souvent confondus par les candidats, ce qui donne lieu à des structures erronées lourdement pénalisées comme “I need bees to *remember* me that”\*.

- Bilan sur la langue :

En bref, si des copies ont témoigné d'une réelle maîtrise de la langue anglaise, de nombreuses erreurs élémentaires ont également été notées.

## Syntaxe

Sur le plan syntaxique, c'est la fréquence des calques qui a été la plus frappante. Trop de copies sont sanctionnées pour des calques syntaxiques, alors que l'exercice de traduction requiert justement une certaine prise de distance par rapport au texte en langue-source. On notera par exemple “..., thing that I”\* pour « chose que je », “this one” pour « celui-ci » (au sens de « ce dernier ») ou encore “pointed with his finger”\* pour « montra du doigt ».

Beaucoup de copies ont de plus révélé une méconnaissance du gérondif pour traduire « s'occuper d'autre chose » par exemple : “To take care of something other than”.

La place de l'adverbe a également donné lieu à des erreurs fréquentes, comme par exemple “I avoid usually” ou “it gets hot quickly”, tout comme la place de l'adjectif, parfois non antéposé. Les candidats doivent veiller à respecter les règles de syntaxe anglaise et donc à traduire « le bus 38 » par “bus 38” ou “the 38 bus” et non pas “the bus 38”\*.

Les phrases idiomatiques telles que « il n'avait plus besoin de moi » ou « je commençais à me dire » ont néanmoins été globalement maîtrisées (“he didn't need me any more”, “I was stating to think”, etc) et des propositions très pertinentes ont été appréciées du jury (et donc bonifiées) comme “I happened to be home”, “Beekeeping had been his way out of asthenia” ou encore “We have to be as worthy as the bees”.

Du point de vue de la langue, certaines copies se démarquent par leur correction syntaxique, grammaticale et lexicale. Il est assez édifiant de constater que les erreurs de syntaxe portent toujours sur les mêmes segments, et qu'elles se multiplient dans les mêmes copies, quand d'autres candidats ne tombent dans aucun de ces écueils.

## Orthographe et ponctuation

En ce qui concerne l'orthographe, c'est souvent le doublement de consonnes qui est le moins maîtrisé. Notons par exemple “shinning”\*, “writting”\*, “eventualy”\*, “wonderfull”\*, “beautiful”\*, ou encore “unaggressivey”\*. Des erreurs plus surprenantes sont dues à une confusion entre graphie et phonie, comme “bare” (pour “bear”), “beeing”\*, “alch/mists”\* ou encore “noizy”\* et “beez”\* !

Si de très nombreuses erreurs d'orthographe sont à déplorer dans la partie commentaire, une attention particulière semble cependant avoir été portée sur le thème, car à l'inverse, très peu d'erreurs ont été relevées, probablement car l'exercice exige des candidats qu'ils manient la langue de manière plus méticuleuse. C'est donc que beaucoup d'entre elles tiennent davantage de l'inattention ou du défaut de relecture que de réelles lacunes.

Au niveau de la ponctuation, le jury a pu observer une méconnaissance préoccupante des règles de ponctuation en anglais dans certaines copies. Au-delà du non-respect des retours à la ligne ou de l'omission des guillemets dans le dialogue, des candidats ont failli sur le point élémentaire qu'est

l'expression de la langue en anglais, dès le début du texte. Quelques candidats semblent en effet ne pas savoir que les mois prennent une majuscule, que « juillet » ne saurait être traduit par "June", ou « le 28 juillet » par "July 28st". Un problème récurrent est de plus apparu dans la restitution de l'incise entre parenthèses, qui a souvent été rendue telle quelle. Le jury a choisi de bonifier les rares copies qui avaient transformé ces parenthèses en tirets.

### **Bilan et conseils divers**

En somme, si le jury est heureux de voir que les copies très médiocres rédigées dans un anglais balbutiant ont été moins nombreuses cette année, le lexique et les temps (et la maîtrise de la syntaxe minimale de l'anglais) restent des points extrêmement sélectifs dans l'épreuve de thème. Aussi, le jury ne peut que rappeler l'importance d'une lecture fréquente et régulière de la presse et de la littérature anglophones, et d'un entraînement régulier à la traduction, en parallèle à un travail approfondi d'acquisition lexicale.

Par ailleurs, le temps d'analyse du texte ne peut se faire aux dépens du temps consacré à la relecture, qui permettrait d'éviter les coquilles et les omissions de mots, voire de phrases entières.

### **Proposition de corrigé**

July 28:

I had not heard from Beckett for almost two weeks. I was starting to think he didn't need me anymore. My phone eventually rang after lunch. I was home during the day for a change – which is something I don't usually do: in attic rooms it quickly gets so hot you can hardly stand it – but today was mild. Beckett asked me to meet him on the rooftop of his building. I was still in my pyjamas, engrossed in my anthropology books and notes. I got showered and dressed, and ran for bus 38.

On the top floor, a door opens onto a narrow and creaking spiral staircase which leads to the rooftop. This zinc-made roof is flat and wide, and badly rusted. The attic roof sheltered us from the wind. This must be an ideal place for meditation: there's a beautiful view of Paris. The sky was a royal blue and the sun was shining impotently. Beckett was wearing a white outfit and a beekeeping mask. He pointed to where my own outfit was. I put it on. We looked like astronauts. The six hives created an aisle in the middle of the rooftop. I stepped forward. Beckett drew a honeycomb from one of the hives. Hundreds of bees were crawling over it. Some of them were buzzing around, landing on us. Beckett brought the honeycomb closer so I could get a good look. The honey was glistening.

"I need bees to remember that amazing things are possible."

He had bought these hives eight years before, at a time when he was going through a rough patch. Taking care of something other than his writing and his anxiety had pulled him out of depression. Beekeeping had become an ethical code.

"We have to measure up to the bees: be alchemists and make our own honey."

[ *L'Apiculture selon Samuel Beckett*, Martin Page, Editions de l'Olivier, 2013, p39-40.]

Rapport présenté par Madame Jouanno

## 1.2 Lettres

### Le sujet

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

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

« La luisance des autos, des vitrines, du macadam arrosé, l'éclatante blancheur des costumes, la fraîcheur ruisselante des parterres de fleurs faisaient du haut quartier un bordel magique où la race blanche pouvait se donner, dans une paix sans mélange, le spectacle sacré de sa propre présence. »

---

Les quartiers blancs de toutes les villes coloniales du monde étaient toujours, dans ces années-là, d'une impeccable propreté. Il n'y avait pas que les villes. Les Blancs aussi étaient très propres. Dès qu'ils arrivaient, ils apprenaient à se baigner tous les jours, comme on fait des petits enfants, et à s'habiller de l'uniforme colonial, du costume blanc, couleur d'immunité et d'innocence. Dès lors, le premier pas était fait. La distance augmentait d'autant, la différence première était multipliée, blanc sur blanc, entre eux et les autres, qui se nettoyaient avec la pluie du ciel et les eaux limoneuses des fleuves et des rivières. Le blanc est en effet extrêmement salissant.

Aussi les Blancs se découvraient-ils du jour au lendemain plus blancs que jamais, baignés, neufs, siestant à l'ombre de leurs villas, grands fauves à la robe fragile.

Dans le haut quartier n'habitaient que les Blancs qui avaient fait fortune. Pour marquer la mesure surhumaine de la démarche blanche, les rues et les trottoirs du haut quartier étaient immenses. Un espace orgiaque, inutile était offert aux pas négligents des puissants au repos. Et dans les avenues glissaient leurs autos caoutchoutées, suspendues, dans un demi-silence impressionnant.

Tout cela était asphalté, large, bordé de trottoirs plantés d'arbres rares et séparés en deux par des gazons et des parterres de fleurs le long desquels stationnaient les files rutilantes des taxis-torpédos. Arrosées plusieurs fois par jour, vertes, fleuries, ces rues étaient aussi bien entretenues que les allées d'un immense jardin zoologique où les espèces rares des Blancs veillaient sur elles-mêmes. Le centre du haut quartier était leur vrai sanctuaire. C'était au centre seulement qu'à l'ombre des tamariniers s'étaient les immenses terrasses de leurs cafés. Là, le soir, ils se retrouvaient entre eux. Seuls les garçons de café étaient encore indigènes, mais déguisés en Blancs, ils avaient été mis dans des smokings, de même qu'auprès d'eux les palmiers des terrasses étaient en pots. Jusque tard dans la nuit, installés dans des fauteuils en rotin derrière les palmiers et les garçons en pots et en smokings, on pouvait voir les Blancs, suçant pernod, whisky-soda, ou martelperrier, se faire, en harmonie avec le reste, un foie bien colonial.

La luisance des autos, des vitrines, du macadam arrosé, l'éclatante blancheur des costumes, la fraîcheur ruisselante des parterres de fleurs faisaient du haut quartier un bordel magique où la race blanche pouvait se donner, dans une paix sans mélange, le spectacle sacré de sa propre présence. Les magasins de cette rue, modes, parfumeries, tabacs américains, ne vendaient rien d'utilitaire. L'argent même, ici, devait ne servir à rien. Il ne fallait pas que la richesse des Blancs leur pèse. Tout y était noblesse.

C'était la grande époque. Des centaines de milliers de travailleurs indigènes saignaient les arbres des cent mille hectares de terres rouges, se saignaient à ouvrir les arbres des cent mille hectares des terres qui par hasard s'appelaient déjà rouges avant d'être la possession des quelques centaines de planteurs blancs aux colossales fortunes. Le latex coulait. Le sang aussi. Mais le latex seul était précieux, recueilli, et, recueilli, payait. Le sang se perdait. On évitait encore d'imaginer qu'il s'en trouverait un grand nombre pour venir un jour en demander le prix.

Marguerite Duras, *Un barrage contre le Pacifique*. Editions Gallimard, 1950

## Les modalités de l'épreuve

L'épreuve comporte :

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

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

Durée : cinq heures ; coefficient 2.

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

## Remarques générales

L'épreuve de commentaire de cette première session du concours rénové s'inscrit dans la continuité des précédentes sessions. Ainsi, après Julien Gracq (session 2014 exceptionnelle), l'auteur de l'extrait d'*Un Barrage contre le Pacifique*, Marguerite Duras, lauréate du prix Goncourt pour *L'Amant* en 1984, est un auteur majeur du XX<sup>ème</sup> siècle, comme le montrent les nombreuses publications célébrant cette année le centenaire de sa naissance. Par ailleurs, l'exercice de commentaire s'inscrit parfaitement dans la mise en œuvre et l'évaluation des compétences professionnelles car il implique une lecture attentive et des qualités d'analyse, indispensables à la préparation d'un cours de français. L'extrait choisi répondait donc bien aux objets d'étude du programme de baccalauréat professionnel et pouvait s'inscrire dans « identité et diversité » en Terminale professionnelle car il est clairement en rapport avec la colonisation et donnait l'occasion d'interroger le rapport à autrui et de réfléchir aux codes et valeurs de notre société. De plus, la dimension symbolique du passage, son inscription dans le XX<sup>ème</sup> siècle, permettait également de l'envisager dans l'objet d'étude « Au XX<sup>ème</sup> siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts ».

## Le commentaire

Le texte proposé ne présentait pas de difficulté majeure de lecture et, en général, a été compris : globalement, la forme du commentaire attendue (une introduction avec un axe de lecture et un plan en deux ou trois parties) est respectée. La plupart des candidats a su également mettre à jour la dénonciation du colonialisme paradoxalement servie par un tableau éthéré des hauts quartiers de la Ville. Il s'agissait là d'un enjeu majeur du texte et le jury a pu apprécier les projets de lecture s'interrogeant, par exemple, sur la façon dont, au sein d'un décor marqué en apparence par la pureté et l'innocence, se dessine un portrait en creux, peu reluisant, du colonialisme impérialiste. Le contexte historique et sociologique a toutefois trop souvent fait oublier les spécificités littéraires de l'extrait et de nombreux candidats ont passé sous silence la description qui nécessitait, pour le moins, que l'on s'intéresse à l'organisation particulière de l'espace présenté ou aux choix précis opérés parmi les éléments du décor. Dès lors, ces candidats n'ont pas su construire un commentaire convaincant, s'en tenant la plupart du temps à un relevé des champs lexicaux (celui de la blancheur notamment a été largement surexploité). Les commentaires relèvent alors de la paraphrase ou de l'explication littérale sans interprétation. Au contraire, les bonnes copies ont permis de lire des commentaires dévoilant, au fur et à mesure, la stratégie d'écriture qui plante d'abord un décor régi par une organisation et des codes bien définis puis montre une population désœuvrée, pour finir sur la critique des pratiques colonialistes servie par différentes figures de styles et notamment l'ironie.

La principale difficulté rencontrée par les candidats a donc été de tenir compte du contexte tout en s'attachant à analyser la dimension d'une écriture singulière : l'illusion référentielle joue à plein dans cet extrait et certains candidats ont su évoquer avec pertinence la dimension scénique, voire cinématographique, du texte. L'exercice du commentaire implique en effet une lecture sensible valorisée par une expertise s'appuyant sur des outils d'analyse pertinents. On se reportera aux précédents rapports de jurys qui insistent sur la nécessité de maîtriser les figures de style repérées pour approfondir le sens du texte. Certaines copies ont réussi par exemple à faire apparaître l'ironie de la narratrice en montrant le caractère pompeux de certaines expressions ou en s'appuyant sur l'écart antithétique des expressions « spectacle sacré » / « bordel magique ».

Les figures de style les plus évidentes (métaphore, oxymore) sont souvent repérées sans toujours faire l'objet d'une analyse. Certaines figures, moins fréquentes, font l'objet de confusions : il est préférable de commenter un procédé stylistique sans le nommer que d'établir un « catalogue » ou de commettre une erreur (par exemple, l'hypallage des garçons de café « en pots » et « en smoking » a été très rarement nommée mais souvent correctement interprétée).

Dès lors, les efforts des candidats pour mettre en réseau différents éléments textuels ont été valorisés : les oppositions, les antithèses ou les oxymores (« grands fauves à la robe fragile », « la mesure surhumaine », ...) font entendre un discours anticolonialiste et la dimension religieuse, merveilleuse ou magique (« surhumaine », « orgiaque », « impressionnant », « sanctuaire », « magique », « sacré ») permettait de rendre compte de la poétique du texte. L'étude des temps, notamment les valeurs de l'imparfait, pouvait montrer comment la description de la Ville (la majuscule n'est pas anodine) accède à une dimension définitionnelle voire universelle, ce qui donne de la puissance au discours critique qu'elle contient.

Une bonne culture générale, et plus particulièrement, des connaissances sur l'auteure, sa jeunesse en Indochine, ses engagements politiques, ont été valorisées dans les copies car elles permettaient de lier le commentaire au contexte d'après-guerre, aux valeurs de l'auteure ou à l'esthétique du Nouveau Roman. Ces connaissances sont toutefois à mobiliser avec discernement. Les références historiques ou biographiques, parfois approximatives ou plaquées artificiellement, ont au contraire pénalisés les candidats dans la mesure où leur exploitation ne servait pas l'interprétation littéraire voire s'y substituait. Rappelons qu'un texte littéraire n'est pas un document historique et n'a donc pas valeur de « témoignage » et la volonté de relier la situation évoquée à l'actualité (indigènes et sans papiers) ou à d'autres faits historiques (commerce triangulaire, ségrégation aux Etats-Unis...) a été source de digressions inutiles et de contre-sens. On n'attendait pas non plus des candidats qu'ils émettent un jugement moral ou prennent position sur le colonialisme : la lecture fine d'un texte est, comme le précise Anne Vibert, « fondée sur une tension entre lecture investie, impliquée (lecture vécue intimement dans l'identification et/ou la projection du lecteur dans les espaces fantasmatiques que propose le texte) et lecture distanciée, plus objectivée, appuyée sur des outils d'analyse, élaborant des significations rationnelles ».

L'enseignement du français s'appuie nécessairement sur la lecture des textes littéraires qui permet, comme le précise le programme « d'entrer dans l'échange écrit : lire, analyser, écrire ». Les futurs candidats sont donc invités à pratiquer régulièrement le commentaire pour acquérir la rigueur d'analyse attendue qui ne saurait se départir d'un plaisir de lire (et d'écrire), de découvrir une écriture singulière, révélée par des indices textuels. Le plaisir est alors partagé, lors de l'examen des copies, par les correcteurs qui se laissent conduire par une réflexion pertinente et construite qui augure favorablement de la capacité du futur enseignant à susciter le goût et l'intérêt pour la lecture en général et celle de la littérature en particulier à leurs élèves.

Enfin, le jury attire l'attention des candidats sur une maîtrise parfois très imparfaite de la langue, qui s'avère inacceptable pour un futur enseignant de français, ou sur l'emploi d'anglicismes répétés : « colonialism ; society... ».

Rapport présenté par Madame ANXIONNAZ

### **La question de grammaire**

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

- **Comment procéder face à une telle question ?**

Il y a donc lieu pour commencer de relire attentivement la phrase de Marguerite Duras qui se situait dans la seconde moitié du texte proposé : « La luisance des autos, des vitrines, du macadam arrosé, l'éclatante blancheur des costumes, la fraîcheur ruisselante des parterres de fleurs faisaient du haut quartier un bordel magique où la race blanche pouvait se donner, dans



une paix sans mélange, le spectacle sacré de sa propre présence. » Cette relecture conduit à noter les traits saillants du passage. Dans la perspective grammaticale et sémantique requise par l'exercice, on est frappé par la prédominance de groupes nominaux enrichis qui concourent à la précision et à la progression d'une description à charge envers les colons.

Ensuite, il convient de mener une analyse grammaticale plus rigoureuse qui permettra de rédiger la réponse requise par l'épreuve de concours. Il faut donc organiser cette analyse selon une démarche logique qui peut partir de l'ensemble de la phrase pour en venir à analyser les deux propositions et leurs différents constituants comme cela est fait dans les meilleures réponses. En effet, nous avons affaire à une phrase complexe se composant d'une proposition principale : « La luisance des autos, des vitrines, du macadam arrosé, l'éclatante blancheur des costumes, la fraîcheur ruisselante des parterres de fleurs faisaient du haut quartier un bordel magique » ainsi que d'une proposition subordonnée relative : « où la race blanche pouvait se donner, dans une paix sans mélange, le spectacle sacré de sa propre présence. » Cette première scansion permet de distinguer deux étapes dans le cheminement de la description : l'appréhension de ce qu'est ou devient le quartier des colons par l'emploi de l'oxymore « bordel magique » se développe sur trois lignes, elle est suivie par une mise en évidence plus brève de ce que les colons blancs y font.

On poussera alors plus avant l'analyse en détaillant le fonctionnement syntaxique de chacune de deux propositions. Dans la première proposition, le groupe sujet est formé de trois groupes nominaux enrichis « La luisance des autos, des vitrines, du macadam arrosé, l'éclatante blancheur des costumes, la fraîcheur ruisselante des parterres de fleurs ». L'expansion des groupes nominaux est fondée sur des compléments du nom : les groupes prépositionnels « des autos, des vitrines, du macadam arrosé » complètent le nom « luisance », « des costumes » complète le nom « blancheur » et « des parterres de fleurs » le nom « fraîcheur » ; à cela s'ajoute la présence de différents participes épithètes : le participe passé « arrosé » et les adjectifs verbaux « éclatante », « ruisselante » qualifient respectivement « macadam », « blancheur » et « fraîcheur ». On remarque le caractère énumératif de l'ensemble et du détail de ce groupe sujet : il consiste en trois groupes nominaux juxtaposés dont le premier offre une succession de compléments du nom. L'auteure s'emploie à donner à voir un luxe de détails qui concernent à la fois les êtres et les choses et qui s'accompagne de sensations visuelles et tactiles.

Quant à la seconde proposition, à savoir la relative, elle est introduite par l'adverbe pronominal relatif « où » qui a pour antécédent le nom « bordel » ; elle se compose d'un groupe nominal sujet « la race blanche », d'un groupe verbal « pouvait se donner le spectacle sacré de sa propre présence » et d'un complément circonstanciel entre virgules « dans une paix sans mélange ». Comme dans la proposition principale, la description est émaillée de groupes nominaux enrichis : le nom « spectacle » a à la fois pour expansion un participe épithète « sacré » et un groupe prépositionnel complément du nom « de sa propre présence ». Le rappel critique de la ségrégation à l'œuvre passe, comme à de nombreuses reprises dans le texte, par le recours à l'adjectif « blanc » qui est ici épithète du nom « race » mais aussi par le choix du groupe prépositionnel « sans mélange » comme complément du nom « paix » ; l'entre-soi se marque aussi par l'emploi du verbe « se donner » (le pronom réfléchi « se » coréférentiel au sujet est complément d'objet second du verbe) et par l'emploi redondant d'un pronom personnel de forme disjointe dans le complément d'objet second de cet infinitif : « à elle-même ».

De manière plus précise encore, le candidat pouvait commenter le fonctionnement des groupes verbaux : le premier d'entre eux « faisaient du haut quartier un bordel magique » repose sur une double construction pour le verbe « faire » : un groupe prépositionnel complément indirect est suivi d'un groupe nominal complément direct. Cette structuration évoque une construction avec attribut du COD et signifie un changement, une transformation. Dans le second groupe verbal « pouvait se donner le spectacle sacré de sa propre présence », on soulignera le fait que « pouvoir » employé avec l'infinitif « se donner » a valeur d'auxiliaire modal : il vient nuancer l'affirmation de l'auteur en indiquant à quel point les colons blancs ont tout loisir d'opérer le choix narcissique et délétère qui est le leur.

- **Quelques erreurs à éviter et quelques conseils pour préparer cette question**

Il est important d'avoir une idée claire de l'exercice proposé et de ses enjeux. Il n'est pas demandé un commentaire stylistique et certains candidats s'égarent en considérations sur les jeux de sonorités, les champs lexicaux et autres figures de style du passage. En outre, si l'articulation avec le sens du passage explicitement demandée par la consigne ne doit pas être perdue de vue, le développement d'une interprétation ne dispense en rien d'une analyse grammaticale.

Certains candidats en restent également à l'idée que la phrase est complexe parce qu'elle est jugée longue ou que la subordonnée est circonstancielle dans la mesure où elle est introduite par « où »; d'autres confondent ce relatif et son homophone conjonction de coordination « ou ». Il est nécessaire de maîtriser non seulement un certain nombre de notions grammaticales (à titre d'exemple les notions de phrase complexe, de groupe nominal ou de proposition subordonnée relative étaient indispensables pour répondre de manière satisfaisante à la question posée dans cette épreuve) mais aussi des opérations syntaxiques telles que le déplacement ou la substitution. Il peut être intéressant d'envisager la place des mots et groupes de mots dans la phrase : la position du complément circonstanciel « dans une paix sans mélange » placé avant le complément d'objet direct « le spectacle sacré de sa propre présence » pouvait ainsi être relevée et glosée.

De ce fait, les candidats doivent se préparer à cette partie de l'épreuve écrite en consolidant leurs connaissances grammaticales et en s'appropriant les problématiques inhérentes à celles-ci. Il s'agit de circonscrire un ensemble de questions (les notions figurant dans les programmes de français de CAP et de baccalauréat professionnel peuvent constituer une bonne base en la matière) puis de se munir d'une grammaire de référence afin de s'exercer au travail précis d'analyse grammaticale et d'articulation avec le sens sur des passages des textes littéraires que l'on commente.

Rapport présenté par Madame PLISSONNEAU

# Épreuves d'admission

## 1. Mise en situation professionnelle

### 1.1 Anglais

#### A. Étude des documents

Cette nouvelle épreuve du CAPLP rénové se compose de deux parties distinctes. Dans un premier temps, les candidats découvrent un corpus de documents (textes, images, vidéos) puis, au terme de leur préparation, sont invités à présenter, en anglais, une étude de l'ensemble de ces documents en veillant à leur mise en relation. Ils disposent de 15 minutes pour cet exposé, qui sera suivi d'un entretien avec le jury, en langue étrangère, qui n'excèdera pas 15 minutes.

- **Mise en relation des documents**

Il s'agit donc bien ici de proposer une analyse et un commentaire construit. Le jury regrette le fait que trop peu de candidats ont réellement mis en relation les documents et orienté leur présentation à partir d'une problématique. Majoritairement, les candidats ont opté pour une simple juxtaposition des divers documents fournis, suivie éventuellement par une esquisse d'axe possible de mise en réseau, alors qu'il aurait sans doute fallu commencer par cela. Lors des échanges, il a souvent été remarqué qu'une problématique est quelquefois proposée, mais le plan développé ne correspond pas toujours au plan annoncé, et/ou on reste dans la paraphrase, sans attention prêtée à la forme ou sans mise en évidence des éventuelles tensions du dossier.

Toutefois, il faut reconnaître que globalement, des liens sont faits et les commentaires sont construits. Le jury a particulièrement apprécié les candidats qui ont proposé des liens avec l'actualité ainsi que des références historiques, géographiques, culturelles, civilisationnelles pertinentes et non gratuites, qui viennent enrichir et nourrir le commentaire.

Les bonnes prestations ont été contextualisées, à partir du thème dégagé dès le début. On attend des candidats qu'ils puissent relever des échos, des similitudes, des oppositions, des nuances, ce que certains ont fait avec bonheur. Chacun des documents du corpus fourni interroge les autres et il convient d'en dégager les interactions.

Nous souhaitons attirer l'attention sur l'organisation du discours : certains candidats ont proposé un plan plus ou moins artificiel en 3 parties, quelquefois sur un modèle appris par cœur et artificiellement plaqué, déformé pour pouvoir s'appliquer au thème.

Les meilleures prestations se sont appuyées sur une analyse à la fois du contenu et de la forme (choix de lexique, de ton, d'objectifs communicationnels, registres de langue, ...)

- **Exposé oral**

Le temps imparti pour l'exposé n'a été que rarement utilisé dans son intégralité, et souvent beaucoup trop limité (5 mn) ce qui rend difficile l'évaluation à la fois du contenu et de la langue. Ce discours trop bref est souvent lié à un manque d'organisation ou de références culturelles. Il semble que certains candidats ne soient pas assez entraînés à une Production orale en continu (ce qui ne manque pas de soulever des interrogations quand on observe les exigences attendues de la part de nos élèves de Baccalauréat Professionnel lors de leur épreuve certificative de CCF !)

Des prestations de qualité ont cependant été relevées, avec des candidats qui ont su éviter l'écueil de la paraphrase, ou la lecture des citations longues sans analyse ou conclusion. Elles reposent également sur l'utilisation d'une langue fluide et riche.

Le jury a aussi regretté que de nombreux candidats aient rédigé leur présentation in extenso et donc transformé le discours en une lecture oralisée. Cela n'est pas sans danger : si le besoin de se rassurer et d'organiser le discours est parfaitement compréhensible, sous la forme de notes succinctes, la rédaction intégrale crée de nombreux problèmes : feuilles trop nombreuses, erreurs de phonologie, décalage très net avec la qualité de langue lors de l'entretien, absence de conviction qui

conduit à l'ennui, ... De plus, la lecture est souvent faite sur un ton monotone, quelquefois trop faible pour être compris par le jury. Nous pouvons nous interroger sur les conséquences d'une telle méthode devant une classe.

Nous attirons également l'attention des candidats sur l'importance du regard vers le jury, destinataire de ce discours oral.

- **Entretien**

Au vu des prestations de cette année, il convient de rappeler le but de cet entretien. Il est souvent mal perçu : son objectif n'est pas de « piéger » les candidats, ou de les mettre en difficulté sur des points particuliers, mais bien de les aider, en les réorientant sur des éléments mal repérés, en les amenant avec bienveillance à réétudier leurs hypothèses, ou encore à approfondir leur analyse.

Les candidats ne sont pas toujours très attentifs aux questions du jury et certains se braquent ou se contentent de redire exactement ce qu'ils ont déjà exprimé (avec un ton quelquefois agacé !). Heureusement d'autres ont bien perçu les enjeux et se corrigent ou revoient leurs hypothèses. Cette analyse réflexive a été plus fréquente cette année. Cette capacité à se remettre en question et à s'auto-corriger est aussi visible lors de questions ou de reformulations par le jury (pour corriger une erreur phonologique ou structurelle, par exemple)

Le jury a également remarqué un problème de positionnement du candidat plus important cette année : Nous sommes bien ici dans le cadre d'un concours de recrutement (donc, en quelque sorte, un entretien d'embauche) et non pas un examen. Une posture correcte concernant un futur enseignant est ainsi attendue : sans exiger une tenue vestimentaire trop apprêtée, il convient toutefois d'éviter une apparence négligée ou davantage adaptée à une activité touristique estivale. De même, lors de leurs propos préliminaires, les candidats n'ont aucun intérêt à se saborder ou se rabaisser (« je suis désolé, je suis fatigué, cela va être décevant, je ne sais pas comment dire cela, excusez-moi, j'ai fait des études d'espagnol », soupirs nombreux... ). Cette attitude défaitiste aura tendance à influencer négativement le jury. Dans le même ordre d'idée, certains ont jugé bon d'exprimer leur ressenti (« j'ai la tête qui bout depuis ce matin »), une attitude qui peut inquiéter quant à leur comportement dans de futures fonctions.

Le jury a été sensible aux candidats qui ont fait l'effort de se projeter dans leur futur métier, et qui ont démontré les qualités d'un enseignant : écoute et clarté du discours, attitude responsable, prise en compte de l'interlocuteur, ... Cette posture doit faire l'objet d'un réel entraînement.

Nous avons également noté que la mention spontanée de leur expérience professionnelle antérieure n'a que très rarement bénéficié aux candidats, car elle n'a quasiment jamais été l'objet d'une analyse réflexive pertinente.

Enfin le jury a apprécié les candidats qui ont su précisément se placer dans un système éducatif spécifique (le lycée professionnel), quelque peu différent de l'enseignement dans un collège ou un lycée général ou technologique.

- **Contenu**

Au delà de la simple analyse linéaire des documents, il était attendu des candidats un élargissement aux problématiques sociétales. Les meilleures productions se sont appuyées sur une réflexion sur ce qui se trouve en dehors du texte ou des textes. Elles ont permis de mettre en valeur des connaissances culturelles et civilisationnelles.

Chez certains candidats, le principal écueil est celui d'un profond manque de connaissances civilisationnelles, et ce même sur des thèmes « immanquables » et attendus, comme l'Apartheid, les 'Civil Rights' ou encore les 'Troubles' en Irlande du Nord, qui ne sauraient être ignorés pour tout candidat se destinant à l'enseignement de l'anglais.

Il est également attendu de leur part une connaissance de l'actualité. L'entretien a parfois permis de compléter un peu cet aspect, mais très rarement. Nous encourageons les futurs candidats à lire la presse et à suivre les chaînes d'information télévisées anglo-saxonnes.

Il est en effet dommage de se présenter au concours sans faire la distinction entre *England*, *Great Britain*, ou *United Kingdom*, et sans connaître les grandes lignes des systèmes politiques britannique

et américain. En effet, le Congrès ne saurait être confondu avec Westminster, et les *Tories* avec les travaillistes. De même, ne pas connaître les concepts de *melting pot* ou de *salad bowl* pour un travail sur l'immigration aux États-Unis est surprenant, surtout chez des candidats qui répondent aux questions en disant *Sorry, I usually know all the US concepts but I can't remember this one!* Enfin, sur un dossier concernant le récent scandale de la viande de cheval au Royaume-Uni, certains candidats n'ont pas compris la référence à peine voilée au *Frankenstein* de Mary Shelley dans le terme *Frankenburger*. S'il est impossible de maîtriser toute la littérature et la civilisation de l'aire anglophone, les oeuvres et repères majeurs doivent faire partie intégrante de la préparation au concours.

Les candidats ayant fait un effort de problématisation et d'analyse de la forme pour mettre en réseau les documents en insérant quelques références historiques et culturelles ont donc tout naturellement pu sortir du lot. On notera par exemple une candidate maîtrisant parfaitement l'histoire de la dévolution écossaise et de ses principaux enjeux pour le Royaume-Uni ou une autre replaçant intelligemment les *Troubles* d'Irlande du Nord dans l'histoire irlandaise en introduction et étoffant sa présentation avec des références ponctuelles à l'histoire ou à des films traitant de cette période, comme *The Boxer* par exemple. Les prestations les mieux réussies sont souvent celles qui – au-delà d'une langue et d'un contenu satisfaisants – montrent une attention particulière prêtée à la forme, que ce soit pour le style des textes (articles ou extraits littéraires) ou pour une image ou un film. En effet, une bande-annonce ne saurait être étudiée de la même façon qu'un tableau ou une publicité.

L'exploitation des documents vidéo reste souvent limitée à la simple compréhension audio, sans prêter attention aux divers éléments qui les composent : sémiologie, forme et nature de la vidéo, origine, cadrage, rythme, découpage, grammaire audiovisuelle, pastiches, utilisation des couleurs, ... Sans attendre une maîtrise totale des codes cinématographiques, le jury espère que les candidats sont capables de repérer les éléments marquants qui viennent éclairer le discours. Ils sont rarement redondants avec le texte et apportent souvent un angle de vue intéressant à analyser.

Ce problème est transversal et se retrouve dans toutes les épreuves du concours.

#### • Langue

Dans l'ensemble, le jury a rencontré moins de candidats à l'anglais rédhibitoire ou balbutiant, ce qui est encourageant. Car la maîtrise de la langue attendue à ce niveau de recrutement est une exigence de base. Certains ont pu s'exprimer grâce à une langue riche, précise et proche de l'authenticité, avec une intonation adaptée et une phonologie solide.

Pour autant, de nombreux candidats s'expriment dans un anglais très simple et au système phonologique souvent défaillant. Un travail est conseillé aux futurs candidats, sur la phonologie, tout comme le lexique, pour éviter les formules un peu « creuses » comme *it is very interesting, it is very important, it is very frequent ...*

Le jury a particulièrement apprécié les candidats qui ont proposé un lexique riche, adapté, varié, et une langue proche de l'authentique, avec la capacité à maintenir cette qualité dans le temps.

Voici une liste non exhaustive des erreurs les plus fréquentes :

##### a) Grammaire

erreurs sur les pronoms personnels, les adjectifs possessifs,

oubli du S de la 3ème personne du singulier,

méconnaissance des verbes irréguliers,

choix erroné des pronoms relatifs (*which / who*)

erreur sur la place des adverbes (*also, ...*)

confusion entre les adjectifs et les adverbes (*\*bad treated*),

mauvaise utilisation du génitif,

méconnaissance des déterminants (*\*the Great Britain, the reality, Ø USA, ...*),

confusion et mauvais emploi des temps verbaux (présent/passé),

méconnaissance des phrases interrogatives indirectes

maladresses sur les comparatifs (*\*more older*)

confusion *there is + pluriel*

b) Lexique

*\*emphasize on sth*  
expression de la date,  
... *afraid* utilisé comme verbe  
*money/currency*  
*manifestation/demonstration*  
*just/fair*

c) Syntaxe

*\*which source is ,*  
*\*an extract of,*  
*\*accuse sb to,*  
*\*the doct 2,*  
it compares with anything (?)  
calques du français (*\*a period where*)

d) Prononciation et phonologie

Présence intempestive de "h" devant des mots commençants par une voyelle ("h"arts)  
Des "s" inutiles à la fin de certains mots, et a contrario l'absence du son "s" à la fin de substantifs pluriels  
Diphthongues mal appréhendées,  
problème du "i" (*library, irony, variety, migration, crisis, isolation*)  
Areas  
Hop/hope  
*th*  
mysterious  
accents de mots (*city, problem, money, variety, ...*)

Rapport présenté par M. Pralon

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

- **Rappel des consignes**

La seconde partie en langue française consiste en la proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques des documents proposés par le jury en fonction des compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, phonologiques) qu'ils mobilisent et des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique, ce projet pédagogique étant destiné à une classe de lycée professionnel.

Cette présentation est suivie d'un entretien, au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix.

- **Les attentes du jury**

Il est utile de rappeler que le jury n'attend pas une proposition prédéterminée et une seule, que **toute construction est possible et envisageable** dès lors que les choix effectués sont justifiés, éclairés et en adéquation avec le niveau du CECRL et la classe de lycée professionnel choisis.

-Cette épreuve nécessite **une gestion du temps rigoureuse** qui permette de présenter à la fois l'analyse des documents et leur exploitation pédagogique. Trop souvent, des candidats se livrent à une analyse très exhaustive du dossier et ne peuvent présenter leur projet pédagogique dans sa totalité. Il s'agit plutôt d'aborder les documents sous un nouvel angle : celui de l'exploitation à des fins pédagogiques.

L'exposé du candidat doit être construit avec **un plan annoncé et suivi**. Le jury apprécie les candidats qui savent se détacher d'une lecture monocorde de leurs notes, témoignent d'une véritable aptitude à la communication et énoncent leur projet avec conviction. Soulignons qu'il est inutile de procéder de nouveau à une présentation des documents proposés. Les candidats qui ont le mieux réussi sont ceux qui ont su bâtir un plan personnel en adéquation avec le dossier et n'ont pas plaqué artificiellement un plan tout fait. Le jury a, avec regret, vu se succéder un certain nombre de candidats présentant le même plan, les mêmes définitions et la même conclusion.

Le candidat a pour consigne de proposer « des pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques » des documents. Nous précisons que le jury n'attend pas une séquence aboutie dans ses moindres détails mais **un projet pédagogique cohérent**, intégrant l'approche actionnelle privilégiée dans le programme de langue et les niveaux du CECRL. Ce projet pédagogique pourrait comprendre :

- un scénario mettant les élèves en situation d'accomplir une (des) tâche(s) mettant en jeu une activité langagière dominante à un niveau donné du CECRL.
- Le domaine du programme auquel il se rapporte.
- les supports utilisés avec les activités langagières auxquelles ils permettent d'entraîner.
- Une tâche communicative finale à réaliser.
- Une activité langagière dominante au travers de laquelle les élèves seront entraînés à produire un type de message particulier nécessaire à la tâche de communication.
- Des tâches intermédiaires permettant les entraînements et la construction des compétences lexicales, grammaticales et phonologiques
- Une évaluation du degré de maîtrise de l'activité langagière dominante mise en jeu. Rappelons que les évaluations font partie intégrante d'un projet pédagogique.

Le candidat doit être en mesure de justifier et expliciter ses objectifs et priorités dans le choix d'exploitation des supports et des activités mises en œuvre. Il doit opérer des choix sur les activités langagières auxquelles entraîner les élèves et ne pas se croire obligé d'inclure les cinq activités langagières dans leur projet.

Des connaissances sur **le lycée professionnel**, les contenus d'enseignements, les modes d'évaluation et les enjeux liés à l'enseignement des langues vivantes en LP sont nécessaires à la réussite de cette épreuve. Le programme des langues vivantes pour la voie professionnelle est paru au BO spécial n°2 du 19 février 2009. Les nouvelles modalités d'évaluations des langues vivantes au Baccalauréat professionnel figurent dans le BO n°21 du 27 mai 2010. Il est regrettable d'entendre encore des candidats évoquer les épreuves écrites de BEP et du Baccalauréat professionnel qui n'existent plus ou méconnaître complètement le contrôle continu en cours de formation (CCF). Ce manque de curiosité de la part d'un candidat se présentant à un concours de recrutement de futurs enseignants de lycée professionnel renvoie au jury l'image d'une bien faible motivation pour la voie professionnelle.

Signalons que souvent les candidats ignorent que des classes de troisième dites « prépa-pro » existent en lycée professionnel. Pour ces classes, le programme de référence est celui du collège avec pour priorité la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

#### • **Constats et conseils**

Trop souvent, **l'activité langagière dominante** annoncée en début de séquence ne fait l'objet ni d'un entraînement au cours de la séquence, ni d'une évaluation au cours de la tâche finale. Les phases d'entraînement tout comme les stratégies d'apprentissage sont souvent omises. Or, on ne peut évaluer une activité langagière qui n'a pas fait l'objet d'un entraînement au cours de la séquence. Le candidat doit veiller à l'adéquation entre les objectifs annoncés, les activités mises en œuvre pour leur réalisation et l'évaluation de fin de séquence.

Une séquence est destinée à proposer une situation d'apprentissage et à donner aux élèves les outils dont ils auront besoin pour réaliser la tâche de communication choisie. Les meilleures prestations ont été celles des candidats qui n'ont pas centré leur projet sur ce que ferait le professeur mais sur les **activités des élèves**, leurs besoins, leurs acquis et ce qu'ils auront à accomplir.

La distinction entre **entraînement et évaluation** pose manifestement problème aux candidats. Ces deux concepts doivent faire l'objet d'une réflexion approfondie lors de la préparation au concours.

Attention au **placage de termes pédagogiques ou didactiques** : par exemple on ne peut parler de document didactisé pour la seule raison que les numéros de lignes ont été rajoutés pour en faciliter l'exploitation lors du passage de l'épreuve. L'emploi de termes non maîtrisés ou au contraire la récitation de définitions sans relation concrète avec le projet desservent le candidat. Le bon sens et la clarté doivent prévaloir lors de la prestation.

Les **supports écrits**, notamment les textes littéraires ont, à plusieurs reprises, été jugés trop complexes pour des élèves de lycée professionnel. Ceci appelle deux remarques : d'une part, les supports peuvent être adaptés en fonction des objectifs visés, par exemple en sélectionnant des passages, (et non pas didactisés à des fins de simplification) et d'autre part, il est indispensable d'exposer l'élève à une langue écrite authentique pour développer son autonomie.

D'une manière générale, **les supports audio-vidéo** soumis aux candidats ont été sous-exploités, que ce soit dans leur analyse (lecture de l'image) ou dans leur utilisation. Trop souvent destinés à « introduire un thème » ou « déclencher la parole », ils ne servent encore que trop peu à un entraînement de l'activité langagière de compréhension orale et de compréhension d'un document vidéo avec toutes les spécificités de ce type de message. L'apport culturel de ces documents est rarement analysé alors que la compétence culturelle doit faire l'objet d'un apprentissage au même titre que les autres savoirs et savoir-faire. Le jury s'est interrogé sur cette omission des savoirs culturels : est-elle due à un bagage culturel étonnamment insuffisant à ce niveau d'études ou à une méconnaissance regrettable de la partie du programme intitulée « la culture derrière les mots » ?

- **L'entretien**

On ne saurait trop insister sur le fait que les questions posées lors de l'entretien ont pour objectifs de permettre au candidat de préciser, clarifier ou compléter sa présentation. Elles ne sont en aucune mesure destinées à mettre le candidat en difficulté. Un certain nombre de présentations pédagogiques non satisfaisantes ont été compensées, lors de l'entretien, par les candidats qui ont su faire preuve d'écoute, de souplesse, de vivacité d'esprit, qui ont su se remettre en cause et réorienter leur projet. Savoir entrer dans l'échange et convaincre fait partie des compétences attendues chez un futur enseignant. Celui-ci se doit de posséder, en outre, la maîtrise d'un vocabulaire riche et varié.

Faire le constat de son incapacité à répondre une question posée plutôt que de se perdre dans des explications incohérentes et insatisfaisantes se révèle plus efficace pour s'auto-corriger et rebondir lors de l'entretien. Il est également possible d'établir une véritable interaction avec le jury en lui demandant certaines précisions plutôt que de garder le silence

Nous insistons sur la posture et le ton requis pour se présenter à un concours de recrutement. Quelques candidats s'autorisent en effet à livrer leur ressenti et émotions ou émettent des remarques sur leurs études, leur prestation... qui orientent négativement le jury. Toute familiarité est à proscrire.

Par ailleurs, la mention de l'expérience professionnelle avant même qu'elle ne soit utile dans la réflexion peut se révéler contre-productive : prenons pour exemple un candidat se référant sans cesse à ce qu'il avait fait avec ses élèves de collège, démontrant par là son incapacité à s'adapter à des élèves et un programme différents. D'autres candidats, enfin, expriment ouvertement leur soulagement lors du passage à la partie en français mettant de fait l'accent sur leur manque d'aisance dans la langue anglaise.

- **Conclusion**

Pour cette partie d'épreuve, les meilleures prestations ont été celles des candidats qui :

-ont fait montre d'une connaissance du lycée professionnel, sans préjugés ni fausses représentations vis-à-vis des élèves et de leurs capacités,

-ont su opérer des choix pour construire un projet pédagogique réaliste et cohérent, avec des phases d'apprentissage et en accord avec le programme de langue du lycée professionnel et le CECRL. Les candidats ayant obtenu les meilleurs résultats sont ceux qui sont parvenus à une analyse plus aboutie, ceux qui se sont montrés convaincants et qui ont su faire preuve d'une capacité certaine à argumenter.



- ont su gérer leur appréhension et de leur temps de parole lors de la présentation puis qui se sont montrés, lors de l'entretien, capables d'effectuer une analyse réflexive et, le cas échéant une auto-correction.

Rapport présenté par Madame Gil

## **C. Annexe : sujet n°9**

**CAPLP**

**CONCOURS EXTERNE ET CAFEP**

**Section : lettres – langues vivantes  
Option : anglais**

**Épreuve orale d'admission**

**ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE**

**Session 2014**

**Le sujet comporte trois documents.**

**Document 1** : "Raymond Chandler's arresting new formula for crime fiction"

Source:www.Guardian.co.uk, February 6th, 2014

**Document 2** : extrait de *The N°1 Ladies Detective Agency*, Alexander McCall Smith, 1998.

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

Bande annonce de *Sherlock*

Source : BBC.co.uk

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

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

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

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

## Document 1:

### Raymond Chandler's arresting new formula for crime fiction

John Dugdale

*Guardian.co.uk*, February 6th 2014

*In The Big Sleep, published 75 years ago this week, the reading public met a very different kind of detective for the first time*

Seventy-five years ago this week a revolution in crime-writing began when Knopf published *The Big Sleep*, Raymond Chandler's first novel. Reviews in 1939 were wary and unenthusiastic, however, and only gradually was it recognised that Chandler had pulled off a bold fusion of highbrow and lowbrow – much-applauded by authors such as WH Auden, Graham Greene and Evelyn Waugh, but also much-imitated by fellow chroniclers of murder. What was so new? Almost everything in the first chapter, which introduces Philip Marlowe as he visits the Sternwood family mansion. Marlowe speaks to us. Whereas Holmes, Poirot, Maigret, Sam Spade are observed externally, Marlowe is the detective as autobiographer, starting three consecutive sentences in the first paragraph with “I” (ending with “I was calling on four million dollars”).

He is a private detective, yet not patrician. By showing him meeting his social betters, Chandler's opening contrasts him as a man of the people (like a cop in this, but too nonconformist to be one) with the likes of Holmes and Lord Peter Wimsey, who don't need the money. Even calling on a potential client – Holmes waits for them to call on him, Poirot has agreeable invitations to country houses – sets him apart. He is single, and attracted and attractive to women. The opening's flirtatious encounter with kittenish Carmen Sternwood differentiates him from his predecessors, who tend to be either sexless or married. He is a dandy, as fond of fine clothes as he is of fine prose: the book's second sentence mentions his “powder-blue suit” and even describes his socks (“black wool ... with dark blue clocks on them”). He is very literary. His first sentence – “It was about 11 o'clock in the morning, mid-October, with the sun not shining and a look of hard wet rain in the clearness of the foothills” – could be Scott Fitzgerald. In *The Big Sleep* the initial nexus of crime is ... a bookshop. He should not be confused with Humphrey Bogart. Bogart, 47 when he played the 38-year-old sleuth in Howard Hawks's film version, tellingly wore a dark suit and made Marlowe more of a gruff 30s tough guy (like Dashiell Hammett's Spade, whom he had played in *The Maltese Falcon*). Marlowe makes jokes. Witty crime fiction existed before, but those allowed to be droll usually belonged to the leisure classes – noir's earlier hardboiled heroes were merely blunt. Made to the Sternwoods' butler, the wisecrack with which the chapter ends (told Carmen's name, Marlowe says “you ought to wean her. She looks old enough”) is poking fun at toffs instead of toffs poking fun. Over the 75 years since *The Big Sleep* appeared, the Chandler formula has been continually mimicked by detective writers looking for more class and literary novelists (including Thomas Pynchon, Martin Amis and Roberto Bolaño) looking for a plot. Oddly, though, it's recently fallen out of fashion: in today's TV series and novels, the protagonists are either police detectives or eccentric geniuses like the modern-day Holmeses or Lisbeth Salander, not smart, self-employed regular guys. Only the humour is still there – from Sherlock to Saga Noren, today's sleuths have to be funny.

## Document 2:

### Chapter Five: What You Need To Open a Detective Agency

Mma Ramotswe had thought that it would not be easy to open a detective agency. People always made the mistake of starting a business was simple and then found that there were all sorts of hidden problems and unforeseen demands. She had heard of people opening businesses that lasted four or five weeks before they ran out of money or stock, or both. It was always more difficult than you thought it would be.

She went to the lawyer at Pilane, who had arranged for her to get her father's money. He had organised the sale of the cattle, and had got a good price for them.

"I've got a lot of money for you", he said. "Your father's herd had grown and grown."

She took the cheque and the sheet of paper that he handed her. It was more than she had imagined possible. But there it was – all that money, made payable to Precious Ramotswe, on presentation to Barclays Bank of Botswana.

"You can buy a house with that," said the lawyer. "And a business."

"I'm going to buy both of those."

The lawyer looked interested. "What sort of business? A store? I can give you advice, you know."

"A detective agency."

"There are none for sale. There are none of those."

Mma Ramotswe nodded. "I know that. I am going to have to start from scratch."

The lawyer winced as she spoke. "It's easy to lose money in this business," he said. "Especially when you don't know anything about what you're doing." He stared at her hard. "Especially then. And anyways, can women be detectives? Do you think they can?"

"Why not?" said Mma Ramotswe. She had heard that people did not like layers, and now she thought she could see why. This man was so certain of himself, so utterly convinced. What had it to do with him what she did? It was her money, her future. And how dare he say that about women, when he didn't even know that his zip was half undone! Should she tell him?

"Women are the ones who know what's going on," she said quietly. "They are the ones with eyes. Have you not heard of Agatha Christie?"

The lawyer looked taken aback. "Agatha Christie? Of course I know her. Yes, that is true. A woman sees more than a man sees. That is well known."

"So," said Mma Ramotswe, "when people see a sign saying NO 1. LADIES' DETECTIVE AGENCY, what will they think? They'll think those ladies know what's going on. They're the ones."

The lawyer stroked his chin. "Maybe."

"Yes," said Mma Ramotswe. "Maybe." Adding, "Your zip, Rra. I think you may not have noticed..."

Alexander McCall Smith, *The N°1 Ladies Detective Agency*, 1998

- **Proposition de plan de l'exposé pour ce sujet**

- I) Ruptures et continuité dans l'archétype littéraire:

-Respect des origines "canoniques" de la figure littéraire du détective: malgré la modernisation, la série TV reprend les personnages déjà bien connus de Sherlock et Watson; l'extrait littéraire lui mentionne Agatha Christie comme une référence mondialement connu (jusque chez les avocats au Botswana).

-Cependant, Chandler (article du *Guardian*) brise les normes en s'éloignant du modèle créé par Doyle et repris par Christie en créant une détective cynique et violent (un anti-héro en quelque sorte)

-Finalement, Chandler est devenu aussi canonique que Christie ou Doyle, et les détectives d'aujourd'hui (l'article mentionne les nouveaux Holmes, Lisbeth Salander, etc...) sont des hybrides se réclamant à la fois de la tradition victorienne à la Doyle et du roman noir à la Chandler. Le détective est définitivement devenu un héros moderne.

## II) Une figure moderne et "subversive"

-Chandler fait disparaître le détective aristocrate (Poirot/Holmes): c'est maintenant un professionnel qui démarché ses clients car son métier est son gagne-pain (on retrouve cela dans l'extrait littéraire : une agence de détective est un "business" comme un autre). On touche aux problèmes bien contemporains de classe sociale (même chose dans l'extrait littéraire: on nous dit que l'agence est achetée grâce à la vente du troupeau du père de Mma Ramotswe: on assiste à l'élévation sociale d'une fille d'agriculteur).

-L'extrait littéraire présente une femme détective, ce qui est assez peu commun. D'autant plus que la scène se passe au Botswana, et l'étonnement de l'avocat montre bien combien Mma Ramotswe défie les conventions sociales à travers sa position de détective.

-On remarque aussi que l'archétype britannique est aujourd'hui devenu international (États-Unis/Royaume Uni/Botswana): il fait maintenant parti du paysage audiovisuel et littéraire occidental.

## III) Une figure divertissante:

-La figure du détective connaît un regain de popularité, comme le souligne l'article et comme on peut le voir dans la vidéo.

-L'humour et désormais omniprésent (on en trouve dans l'extrait de roman, il est souligné dans l'article du Guardian et on le retrouve dans la relation entre Holmes et Watson dans la bande annonce (*Why didn't I think of that? -'cause you're an idiot ?*))

-Le détective n'étant plus "patricien" (cf. Article du *Guardian*), il se crée une proximité avec le lecteur: utilisation de la narration à la première personne chez Chandler, focalisation interne et discours direct libre chez Chandler qui donne l'impression que Mma Ramotswe s'adresse à nous. Le lecteur participe à l'enquête.

-L'article 1 et la vidéo montre aussi que cette figure s'est adaptée à de nouveaux supports, notamment télévisuels et cinématographiques (c'est là l'occasion pour le candidat de faire des références issues de sa culture personnelle.)

### • Propositions de pistes pédagogiques pour ce sujet

***Les propositions ci-dessous sont un exemple de ce qui pourrait être fait et non pas un modèle. D'autres exploitations sont possibles, d'autant que les candidats peuvent ne pas utiliser tous les documents fournis dans le sujet.***

#### PLANNING DE LA SEQUENCE

1- Niveau de compétence visée : B1+.

2- Activité langagière dominante : expression écrite.

Activités langagières associées : compréhension écrite, compréhension orale,

3 -Scénario : « Vous travaillez dans une agence de production et on vous a confié la mission d'inventer le portrait d'un(e) détective privé(e) pour une nouvelle série télévisée qui sera diffusée dans un pays anglophone. Ce portrait écrit comprendra la description physique et morale du personnage. Il devra susciter l'intérêt ».

4 -Ce scénario se rattache au/aux domaines « s'informer et comprendre » et « se cultiver et se divertir » de la vie sociale du programme.

5- Réalité et faits culturels :

- Les séries télévisées policières.
- le roman policier (Chandler, Agatha Christie, Conan Doyle), le personnage du détective privé dans la littérature britannique et américaine (P.Marlowe, Sam Spade, H. Poirot, Sherlock Holmes).

6- La tâche finale de communication consistera à : dresser un portrait, susciter l'intérêt.

7 -La typologie de messages attendus : message à dominante descriptive et argumentative (susciter la curiosité et l'intérêt).

8- Prérequis : prétérit simple et énoncés complexes.

9- Les compétences communicatives :

### 1) Linguistiques :

- Contenus culturels et lexicaux: Detective stories and famous American and British detectives. Crime and investigation. Making a portrait. English speaking African countries (Bostwana).
- Phonologiques : Repérage de l'accentuation des mots porteurs de sens dans la bande annonce de Sherlock.
- Grammaticales : Les adjectifs qualificatifs (portrait physique et moral), la comparaison, exprimer l'opposition, donner son opinion. Savoir caractériser et définir.

### 2) Pragmatiques :

- Comprendre un document vidéo à visée publicitaire.
- Organiser, structurer un discours écrit pour présenter un héros de série policière.

### Proposition de séances :

#### Séance 1: Un héros de série TV.

- Support : bande annonce de Sherlock.
- Compréhension orale (programme : comprendre un message à dominante explicative) :
  - 1) Visionnage sans le son et description physique des trois personnages (hypothèses sur leur identité), lieu d'action ville, chaîne TV, heure et jour de diffusion. Analyse des images : rythme et couleurs.
  - 2) Visionnage avec son :
    - Repérages des éléments compris : noms des personnages, fonctions, adresse. les cas qui intéressent Sherlock. Analyse de la vidéo : son et images.
    - Expression écrite description de la personnalité de Holmes et point de vue : est-il un personnage sympathique ? Pourquoi ? Cette bande annonce donne-t-elle envie de regarder la série ? Travail collectif et individuel.

#### Séance 2: Un détective américain.

- Support : Document 1 : « Raymond Chandler's arresting new formula for crime fiction », en supprimant un passage, depuis « His first sentence... » jusqu'à « ..poking fun », à l'exception de la phrase « Marlowe makes jokes ».
- Compréhension écrite (programme : comprendre un message explicatif pour en rendre compte).
  - Anticipation à partir du titre et définition du roman policier. Repérage de tous les mots appartenant au champ lexical du roman policier .Enrichissement du lexique.
  - Repérage des éléments qui permettent de brosser le portrait de P. Marlowe.
- Expression écrite : portrait de P. Marlowe. Travail par groupes : élection du meilleur portrait qui sera retranscrit sur une affiche avec photo du film The Big Sleep avec H. Bogart jouant P. Marlowe.
- Tâche intermédiaire : faire la comparaison entre les deux détectives, Holmes et Marlowe.

#### Séance 3 : Remédiation tâche intermédiaire.

#### Séance 4: Un nouveau type de détective. Comprendre et apprécier un texte littéraire.

- Support: document 2: "What you need to open a detective agency" A.McCall Smith.
- Compréhension écrite : repérage de la situation de communication et des éléments compris. Humour du passage.
- Contexte culturel : Afrique anglophone, héritage du Commonwealth.

- Expression écrite : résumé du passage et réponse à la question : en quoi ce personnage de détective privé est-il original ?

Séance 5 : Évaluation sur la tâche finale de communication.

- Critères de réussite : Portrait physique / Portrait / Héros qui suscite l'intérêt/ Correction des énoncés/Réutilisation du lexique/Maîtrise des adjectifs.

Prolongements possibles et transversalité :

-Programme de lettres : liaison avec l'objet d'étude le portrait, des goûts et des couleurs, parcours d'un personnage.

-Choisir un détective ou un auteur de roman policier comme thème pour le CCF.

-Présenter sa série policière favorite.

-Exposés sur Agatha Christie et Hercule Poirot, Conan Doyle et Sherlock Holmes.

## 1.2 Lettres

### Définition de l'épreuve

L'épreuve consiste en « l'étude d'un texte en vue de son inscription dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP, puis à partir d'un texte, en l'étude d'un point de langue (lexique, grammaire, orthographe) en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale ».

L'épreuve consiste avant tout en une « étude de texte ». Cet exercice central des études de lettres est assorti d'un « point de langue ». L'ensemble doit être situé dans les programmes du lycée professionnel : le candidat doit être capable de situer « l'étude du texte » et « l'étude du point de langue » dans un « cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP ». Le point d'étude de la langue sert à éclairer le sens du texte et poursuit la réflexion en vue d'un « travail en lecture, en écriture ou en expression orale ».

Si l'explication de texte et l'étude d'un point de langue figurent désormais dans une épreuve intitulée « mise en situation professionnelle », c'est parce que ce sont deux exercices fondateurs de la discipline pratiqués quotidiennement dans l'exercice du métier d'un professeur de français.

L'épreuve est affectée d'un coefficient 4.

Le candidat dispose de deux heures trente minutes pour la préparation. L'épreuve dure une heure : trente minutes d'exposé et trente minutes 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 de l'extrait est accompagnée du libellé du sujet.

### Les attentes

L'épreuve exige du candidat de :

- Savoir s'exprimer avec clarté, précision et aisance
- Savoir lire des textes littéraires et savoir exploiter un point de langue
- Savoir inscrire un texte et un point de langue dans une situation d'enseignement.

Pour cela, il est nécessaire de connaître l'histoire littéraire (contexte culturel, mouvements littéraires) et de maîtriser les outils littéraires indispensables à une lecture experte. Il est encore nécessaire de connaître les principaux faits de langue à enseigner. Ainsi la maîtrise d'un vocabulaire minimal d'analyse littéraire et grammaticale s'avère indispensable.

L'épreuve rend nécessaire également la parfaite maîtrise des programmes enseignés en Lycée Professionnel, Bac Pro et CAP, c'est-à-dire d'en avoir une connaissance réfléchie afin d'approfondir la réflexion didactique et pédagogique.

### Le choix des textes

Les textes s'inscrivent dans une période qui va du XVI<sup>ème</sup> siècle au XXI<sup>ème</sup> siècle. Tous les textes retenus répondent aux entrées du programme de CAP et s'inscrivent dans les champs littéraires définis dans les objets d'étude au programme du baccalauréat professionnel. Ainsi des auteurs comme Yasmina Reza, Fatou Diomé, Laurent Gaudé, Maylis de Kerangal, Wadji Mouawad, qui sont étudiés en lycée professionnel et apparaissent dans les évaluations certificatives, côtoient Pierre de Ronsard, Jean-Jacques Rousseau ou Albert Camus ... Les œuvres, qu'elles soient classiques ou plus contemporaines, font partie de la culture générale attendue en fin de lycée professionnel. S'il est évident qu'on n'attend pas du candidat qu'il ait lu l'intégralité des œuvres dont les extraits sont proposés à l'étude, il convient de connaître les auteurs, les œuvres et les grands mouvements de l'histoire littéraire afin de pouvoir contextualiser la lecture. La relecture attentive d'anthologies de textes littéraires à destination des classes de l'enseignement secondaire constitue une préparation indispensable à l'épreuve. Les genres convoqués sont variés : prose narrative, théâtre ou poésie. La longueur du texte est variable, d'un sonnet à une page de roman ou à deux pages d'une scène de théâtre. C'est le seul facteur de « cohérence » qui dessine les limites du texte à étudier.

## Les usuels

Dans la salle de préparation, les candidats ont à leur disposition des usuels qui peuvent s'avérer d'une aide précieuse. Des candidats interrogés sur le sens de certains mots avouent ne pas avoir eu la curiosité de chercher leur signification dans le dictionnaire mis à leur disposition. Il s'agit bien là d'un enjeu de formation professionnelle, c'est aussi une compétence visée chez les élèves. Il faut donc consulter les usuels et les utiliser de manière raisonnée. Toutefois, un candidat qui passerait une grande partie de son temps à consulter cette documentation ne le consacrerait pas à ce qui est essentiel : l'analyse du texte et sa mise en situation professionnelle.

## La démarche

- **L'étude de texte**

La formulation du sujet impose au candidat de « proposer l'étude d'un texte en vue de son inscription dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans un séquence de CAP. ». Un point d'étude de la langue doit également être traité. Un des enjeux de l'épreuve réside dans l'articulation de ces deux études.

Pour répondre au mieux aux attentes de l'épreuve, le candidat doit d'abord mener une lecture littéraire de l'extrait proposé. Cet exercice se définit comme une lecture cultivée, en contexte, précise, organisée, problématisée et qui présente une démarche interprétative.

La lecture à haute voix est un moment important : un futur enseignant doit savoir capter l'attention. Le jury attend une lecture fluide ; une lecture hésitante sera toujours une entrée en matière pénalisante. Le jury attend également une lecture juste : le jury saisit souvent si le candidat a compris ou non le texte. La lecture est déjà une interprétation : le candidat qui lit de façon intelligente, sensible, captivante, propose souvent une explication intéressante, à l'inverse une lecture atone ou hésitante est fréquemment suivie d'une explication indigente ou erronée. Le texte poétique ou théâtral en vers en particulier sont fréquemment écorchés par des lectures fautives : le candidat oublie par exemple de faire entendre des dièses qui rendent compte de la musicalité. Les liaisons oubliées sont également des fautes de lectures fréquentes. La ponctuation est souvent négligée : ainsi un ton monocorde pour rendre compte de fréquentes exclamations ne rend pas compte des réactions d'un personnage et peut laisser présager d'un contre-sens sur le texte.

- **Une lecture cultivée, en contexte**

Elle implique une connaissance de l'œuvre et du mouvement esthétique et artistique dans lequel elle s'inscrit, une maîtrise du contexte historique et de ses réalités. Elle s'appuie également sur une prise en compte de la langue et de sa littérature. Enfin elle a le souci de l'intertextualité, des références littéraires ou plus largement imaginaires. Manifestement, certains candidats se présentent au concours vierges de toutes connaissances disciplinaires. Une vraie culture littéraire est exigée des candidats face à des œuvres inscrites au patrimoine littéraire national, le jury est donc en droit d'attendre de lui qu'il possède des connaissances suffisantes pour mettre le texte étudié en perspective. Le candidat ne doit pas toutefois oublier la singularité du texte proposé et ne pas chercher à faire absolument entrer l'extrait ou le poème dans un moule en appliquant ses connaissances sur l'auteur, le mouvement littéraire dont il relève ou la période historique à laquelle il appartient. Très souvent les candidats ont également des schémas préconçus sur les genres : ainsi ils oublient qu'un poème peut adopter une stratégie argumentative, ou que la comédie peut sortir des limites du comique. On attend donc du candidat qu'il adopte avant tout la posture du lecteur et qu'il sache d'abord apprécier la richesse littéraire de l'extrait proposé en rendant compte des nuances, des écarts, des ruptures avec les grandes catégories littéraires auxquelles le texte appartient.

- **Une lecture organisée et problématisée**

Le jury attend du candidat qu'il propose des explications construites.

Habituellement, après la lecture, le candidat doit annoncer explicitement son plan, synthétique ou linéaire, et soutenu par une problématique littéraire. La plupart des candidats respectent cette étape essentielle de l'explication qui donne un fil de lecture et structure la compréhension du texte. Les dysfonctionnements le plus souvent notés par le jury sont : une problématique confuse, un plan



annoncé qui n'est pas respecté, un plan synthétique qui devient progressivement linéaire ou un plan trop formel voire techniciste.

Il n'existe pas d'approche type qui conviendrait pour tous les textes, mais le jury rappelle cette année encore que le candidat doit avant tout se fier à ses impressions de lecteur, que la relecture du texte infirmera ou confirmera, et que le genre, le registre, le contexte littéraire ou la place de l'extrait permettent des entrées en lectures souvent pertinentes. La problématique engage un projet de lecture et définit des enjeux. Toute la démarche interprétative du texte doit converger vers cette problématique et répondre aux enjeux énoncés.

Le candidat se doit donc de tenir un discours argumenté, dans un temps limité. Un commentaire composé qui dégage deux ou trois axes synthétiques est parfois plus clair et moins laborieux qu'une analyse linéaire qui souvent n'évite pas l'écueil de la paraphrase. Le défaut des commentaires synthétiques a été, cette année encore, l'abandon du texte, les candidats finissant par oublier l'extrait en cours d'explication pour privilégier une récitation de connaissances ou des relevés non interprétés. Au final, c'est au candidat d'apprécier quel type d'étude est le mieux approprié, en fonction de l'extrait qui lui est proposé.

- **Une lecture précise**

La connaissance des outils d'analyse et en premier lieu d'analyse grammaticale s'avère indispensable. Bien souvent, les outils sont peu cités et mal maîtrisés. On n'attend pas des candidats qu'ils repèrent des procédés d'écriture ou des figures de style rares mais il convient de rappeler que les outils d'analyse littéraire de base doivent être parfaitement connus. Il est inadmissible, pour de futurs professeurs de lettres, de confondre comparaison et métaphore, tirade et réplique, auteur et narrateur. Le manque d'outils d'analyse pénalise des lectures qui par ailleurs ne manquent pas d'intérêt. A l'inverse, certains candidats résument leur explication à un effet de liste desdits outils et négligent de faire émerger ce qui est essentiel, le sens du texte. Il faut se méfier des relevés qui ne seraient pas le point de départ d'une analyse vraie du texte et ne s'intéresseraient pas aux effets de sens produits. Trop souvent des remarques sont formulées sans appui sur le texte, ou les relevés ne sont pas justifiés. D'une manière générale, les candidats négligent d'associer le fond et la forme. La ponctuation ou son absence, la typographie, le choix des mots, la syntaxe ... : les candidats oublient souvent des éléments aussi simples qui font sens et se perdent dans de douteuses divagations.

Le jury souligne également le manque de maîtrise d'expression orale chez certains candidats. Le niveau de langue est une exigence première d'un concours de lettres. Il est décisif d'utiliser une langue précise et pertinente.

Le jury précise également que la littérature n'est pas coupée du réel. En effet certains candidats ont éprouvé, par exemple, de la difficulté à formuler des interprétations érotiques.

Au final, les meilleurs candidats sont ceux qui ne perdent pas de vue le texte.

- **L'épreuve est aussi un exercice de réflexion pédagogique.**

La singularité du texte, ses enjeux guident la mise en perspective didactique et pédagogique de l'extrait. L'explication montre à la fois les connaissances académiques et l'aptitude de lecteur à convoquer d'autres lectures possibles. Il s'agit bien d'« étudier le texte en vue de son inscription dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP ». Les deux lectures proposées sont donc intimement liées.

Le programme de Français à destination des classes préparant le baccalauréat professionnel précise : « Parmi les pratiques culturelles, la lecture des textes littéraires offre à chacun une confrontation avec les idées, les valeurs, les sentiments qui ont marqué la pensée humaine. La médiation de la littérature permet une approche du monde et de soi essentielle dans un parcours de formation. Le lecteur est confronté aux diverses expériences humaines. Il enrichit dans l'espace du texte son expérience vécue et apprend à lire le monde : il participe aux débats moraux, politiques, philosophiques, esthétiques ; il découvre les mythes et les figures héroïques qui sous-tendent nos représentations du monde. Les lectures de textes littéraires, complétées par d'autres formes de lecture et d'étude, tiennent une place importante dans le programme d'enseignement du français parce qu'elles sont le creuset d'une réflexion essentielle sur le monde et sur soi. » (Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009).

Si la problématique de lecture choisie par le candidat pour l'étude littéraire du texte est pertinente, elle s'articule très logiquement avec les enjeux des programmes puisqu'il s'agit d'aborder le texte littéraire comme un creuset de réflexion sur le monde et sur soi et non comme un support

décontextualisé qui ne servirait qu'à identifier un genre ou des notions dans une approche purement technique.

L'exploitation pédagogique ne se limite donc pas à citer un objet d'étude de Baccalauréat professionnel ou une finalité de CAP, ni à les proposer artificiellement. Les propositions doivent être pertinentes, faire sens. Ainsi les axes de lecture choisis par le candidat pour expliquer le texte doivent faire écho aux propositions pédagogiques. La lecture doit donc montrer la capacité du candidat à articuler l'extrait avec les objets d'étude et/ou les finalités et les mettre en relation avec l'acquisition des capacités, des connaissances et des attitudes.

Des candidats ont su le faire avec efficacité. L'extrait d'*Art* de Yasmina Reza a naturellement trouvé sa place dans l'objet d'étude de la classe de Seconde professionnelle « Des goûts et des couleurs : discutons-en ». De même, l'extrait du *Père Goriot* d'Honoré de Balzac concernant le portrait de Vautrin a été judicieusement utilisé dans une séance opératoire du portrait et des éléments de caractérisation du personnage dans l'objet d'étude de Seconde professionnelle « Parcours de personnage ». A *contrario* un candidat propose de travailler l'objet d'étude de Terminale professionnelle « La parole en spectacle » sur l'extrait de *Lorenzaccio* d'Alfred Musset après avoir mené une lecture dont l'axe de réflexion était « Qui est le véritable héros ? ». Si l'inscription dans cet objet d'étude était tout à fait pertinente, il était cependant nécessaire que la stratégie de lecture présentée par le candidat soit cohérente avec cet objet d'étude. De même, un candidat qui entame son exposé avec pour entrée en lecture l'objet d'étude « Identité et diversité » sur l'extrait du procès de Meursault dans *L'Étranger* d'Albert Camus en arrive à dévoyer le sens du texte.

Pour être capable de tout cela, il est évident que les programmes, et en particulier leurs finalités, doivent être parfaitement connus. Trop de candidats ne les maîtrisent pas ou ignorent les interrogations ou pratiques de lecture qui accompagnent les objets et domaines d'étude. Il s'agit de connaître les enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement du français en lycée professionnel.

#### • Le point de langue

Tout d'abord, il faut s'acquitter de cette partie de l'épreuve spontanément : ne pas attendre les sollicitations de l'entretien pour la traiter, ne pas la considérer comme un élément négligeable. Le jury attire l'attention du candidat sur les nouvelles modalités de l'épreuve. Il ne s'agit plus uniquement de « faire toutes les remarques grammaticales nécessaires ... » sur un passage, mais d' « étudier un point de langue (lexique, grammaire, orthographe) en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale ». Le temps imparti pour cette partie de l'épreuve est laissé à la discrétion du candidat.

Cette question de réflexion grammaticale, qui peut porter sur le texte, un passage ou 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. Elle vise à éclairer la lecture du texte, à fonder une interprétation, à en lever une difficulté possible pour une exploitation en classe. Le jury la choisit en fonction de son intérêt au regard de l'interprétation du passage et de la construction du sens.

Le jury n'attend pas du candidat un savoir exhaustif sur la question posée ou des connaissances savantes. A l'issue de cette session, il est important 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 compétences et les connaissances 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 qui permettront aux futurs professeurs d'apporter les réponses appropriées aux problèmes de langue rencontrés par leurs élèves.

Pour traiter les questions posées aux candidats, il était donc essentiel de savoir :

- Maîtriser le vocabulaire grammatical et surtout identifier la nature et la fonction d'un mot. Des confusions élémentaires sont fréquentes entre les classes de mots (par exemple : pronoms possessifs/adjectifs possessifs).
- Savoir repérer les compléments et notamment les compléments circonstanciels.
- Savoir relever et identifier les temps et les modes verbaux. Les candidats connaissent approximativement les conjugaisons et éprouvent des difficultés à exploiter la valeur (sens)

des modes verbaux (par exemple confusion entre l'imparfait de l'indicatif et le conditionnel présent, méconnaissance des temps composés de l'indicatif).

- Savoir relever et identifier les pronoms. Les pronoms sont rarement cités par leur caractérisation grammaticale (par exemple : pronoms personnels sujet/complément ; pronoms réflexifs, démonstratifs, possessifs).
- Savoir identifier dans une phrase complexe les propositions subordonnées et nommer celles-ci ; savoir distinguer les marques de la subordination. L'analyse de la phrase, c'est-à-dire sa décomposition en éléments constitutifs, pose problème à de nombreux candidats.

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 proposées par les programmes du lycée professionnel. Une remise à niveau, à l'aide d'une grammaire scolaire de collège, peut s'avérer judicieuse.

Cependant, il ne s'agit pas de limiter la réponse à la question de grammaire à un simple étiquetage. Comme l'ont constaté, cette session encore, tous les membres du jury, les énumérations des catégories grammaticales, le simple repérage des temps verbaux, une approche essentiellement descriptive, 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, effet de sens, et articulations de la pensée ». Le jury n'attend pas du candidat qu'il fasse un exposé théorique mais qu'il montre qu'il conçoit la langue, non pas comme un code à appliquer, mais comme un système dont on interroge le fonctionnement avec des outils adaptés pour en comprendre le sens. La question vise bien à vérifier la capacité à utiliser des connaissances grammaticales pour mieux comprendre comment un texte est écrit et en saisir des effets.

Ainsi, le candidat peut légitimement penser que l'intitulé de la question grammaticale est un indice important pour la construction du sens du texte – il est choisi dans cette perspective par les concepteurs des sujets - et que le temps qu'il doit consacrer à cette question n'est ni secondaire, ni superflu.

Cette réflexion sur la langue permet d'envisager une activité pédagogique en lecture, en écriture ou en expression orale et permet de poursuivre les entrées choisies pour l'explication de texte. Ainsi il est demandé de montrer comment le point de langue peut être abordé avec les élèves dans une séance d'enseignement de LP.

Or, de toute évidence, les candidats semblent redouter cette partie de l'épreuve, certains l'ont négligée, d'autres l'ont improvisée, argumentant parfois d'un manque de temps et la plupart se contentent d'un exposé bref et lacunaire, le plus souvent renvoyé à la fin de l'explication et de son exploitation pédagogique.

Il est important de rappeler qu'il est indispensable de se préparer à cette partie de l'épreuve efficacement, qu'il ne s'agit pas d'empiler des connaissances, mais de chercher à comprendre comment fonctionne la langue et acquérir ainsi une démarche grammaticale au service de la lecture du texte pour la mettre en œuvre dans une situation pédagogique. Trop de candidats considèrent encore cette partie de l'épreuve comme superflue ce qui est inacceptable pour un futur professeur de lettres.

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

Moment d'échange et d'approfondissement, l'entretien n'a pas pour objectif de piéger le candidat. Il s'agit de préciser, d'approfondir ce qui est juste, de rectifier ce qui est faux, de combler des manques, dans tous les cas d'apprécier la capacité du candidat à entrer dans l'échange, à montrer à ce moment de réelles qualités d'écoute et de dialogue et de savoir répondre clairement en montrant sa réactivité.

Toutes ces qualités ne peuvent que permettre au jury d'ajuster une impression établie pendant l'exposé. Le candidat peut y gagner des points précieux lorsque la première partie a été défailante ou augmenter significativement sa note quand l'exposé s'est révélé pertinent. A l'oral d'autres compétences que celles de l'écrit sont mobilisées : une attitude indolente, agressive, un regard fuyant, pénalisent assurément le candidat.

Il est essentiel de préciser que le jury a dû souvent demander de mettre en regard le texte et les programmes. La « mise en situation pédagogique », trop souvent délaissée par les candidats porte sur l'inscription du texte ou de l'œuvre dans une séquence en CAP ou dans un objet d'étude de l'une des trois années du baccalauréat professionnel. Il est important d'apprécier, à ce moment, comment

un candidat interroge le texte, en tant que futur professeur de lycée professionnel. Le jury poursuit donc la réflexion avec le candidat dans une perspective didactique et pédagogique.

Le jury a vu ainsi à travers l'entretien une plus juste appréciation des savoirs littéraires, linguistiques et des compétences d'un futur enseignant de lettres. Cette année encore, le jury a écouté avec plaisir, parfois avec bonheur des exposés clairs, synthétiques, brillants.

Pour terminer rappelons encore aux candidats que l'épreuve de mise en situation professionnelle ne s'improvise pas et que seule une fréquentation assidue des textes littéraires, des programmes du LP et un entraînement régulier à la lecture assureront la réussite. On ne peut donc qu'encourager les candidats à lire tout au long de leur année de préparation.

## Exemples de sujets

### Sujet 1

Honoré de Balzac, *Le Père Goriot*

Texte : Du « Entre ces deux personnages et les autres » à « un mystère soigneusement enfoui ».

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

2. Point de langue : En vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale, vous ferez toutes les remarques nécessaires sur l'emploi de l'adjectif qualificatif dans le passage : « Il avait les épaules larges [...] obligeant et rieur. ».

### Sujet 2

Yasmina Reza, *Art*

Texte : Du début à «Excuse-moi»

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

2. Point de langue : En vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale, vous ferez toutes les remarques nécessaires sur les occurrences du mot « que » dans les lignes 62 à 72.

### Sujet 3

Albert Camus, *L'Étranger*

Texte : De «Le fond de sa pensée » à « le cœur des hommes ne m'était accessible. ».

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

2. Point de langue : En vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale, vous ferez toutes les remarques nécessaires l'utilisation des discours rapportés dans ce texte.

### Sujet 4

Jean de la Fontaine, *Contes et nouvelles en vers*

Texte : « On ne s'avise jamais de tout »

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

2. Point de langue : En vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale, vous ferez toutes les remarques nécessaires sur les substituts nominaux et pronominaux désignant les deux personnages.

Rapport présenté par Madame Vieitez

## 2. Épreuve sur dossier

### 2.1 Anglais

Cette épreuve se compose maintenant de deux parties qu'il s'agit ici de bien définir, afin d'aider les futurs candidats à s'y préparer dans les meilleures conditions possibles. Un premier temps, appelé « compréhension », est dédié à l'étude d'un document audio ou vidéo authentique en langue étrangère, se rapportant aux réalités et aux faits culturels des pays dont on étudie la langue, en lien avec les programmes du lycée professionnel. Un second temps, dissocié du premier, doit amener les candidats à analyser un dossier fourni par le jury portant sur les mêmes réalités et faits culturels, composé de productions d'élèves (écrites et orales) et de documents relatifs aux contextes d'enseignement et au cadre institutionnel. Cette épreuve fait suite à une préparation de deux heures.

#### A. Compréhension

Il paraît essentiel de commencer en présentant le déroulement de la première partie de l'épreuve et en en définissant les exigences, dans la mesure où celle-ci était nouvelle à la session 2014.

Il s'agit donc de rendre compte et d'analyser, en anglais, un document audio ou vidéo, singulier dans sa forme et la thématique qu'il aborde, d'une durée qui n'excède pas trois minutes. Cet exposé précède un entretien, en anglais lui aussi, dont l'objet est de revenir sur la présentation initiale, pour en préciser le contenu le cas échéant et prolonger l'analyse proposée. Rappelons ici, dès l'abord, que si ces deux temps distincts ne peuvent dépasser quinze minutes chacun, il est attendu des candidats qu'ils ne se contentent pas d'une présentation en trois ou quatre minutes, qui ne saurait permettre de faire émerger une problématique complexe.

De manière générale, le jury a été agréablement surpris par le niveau de compétences des candidats en compréhension orale. La plupart d'entre eux, en effet, a fait montre d'une réelle capacité à dégager l'essentiel des propos entendus pour en rapporter l'idée de façon nuancée. De même, rares sont ceux qui n'ont pas été en mesure d'identifier la problématique autour de laquelle le document s'articulait. Cela est rassurant : le jury peut en effet légitimement s'attendre à ce que les candidats mettent en œuvre toutes les stratégies d'écoute qu'ils seront amenés à enseigner à leurs futurs élèves.

Pourtant, certains candidats envisagent le document audio ou vidéo comme un prétexte pour discuter de choses et d'autres, faisant fi de son contenu et laissant percevoir leur incapacité à en comprendre la logique. S'il ne s'agit ni de restituer le texte à l'identique, ni de le gloser, le but est bel et bien, en partie, d'en cerner les contours et les enjeux et d'en proposer une présentation aussi fidèle que possible.

Qu'il soit rappelé enfin que l'entretien ne vise jamais à piéger les candidats. Au contraire, le jury a à cœur, dans toute sa bienveillance, de leur permettre d'améliorer et d'affiner leur prestation.

#### Compréhension du document

##### *Constats et remarques générales*

De nombreux candidats se sont démarqués dans leur présentation par leur capacité à bien identifier le ou les locuteur(s) et à rendre compte de la logique interne du document et parfois de ses ruptures. A l'inverse, d'autres ne questionnent jamais la structure des prises de parole et ne cherchent qu'à restituer ce qu'ils ont entendu, parfois même sous la forme d'un script, dont on peut aisément imaginer qu'il a nécessité une grande partie du temps de préparation. Il s'agit bien, dans cette sous-épreuve, de prendre en considération tout élément significatif, qu'il soit textuel, visuel ou structurel.

En effet, les présentations doivent combiner une lecture fidèle de l'explicite et une interprétation nuancée de l'implicite. Ainsi, dans le Discours sur l'État de l'Union d'Obama prononcé devant les deux chambres du Congrès réunies et dans lequel le président s'attaque aux changements

climatiques, il convenait non seulement de rapporter ses propos mais aussi de commenter les pauses et l'organisation du discours, en ce qu'elles participent de sa réception, et les mouvements de caméra de l'orateur à l'assemblée, accentuant l'impression de voir un avocat s'adresser à une cour.

Cet accès à l'implicite du document requiert une distinction entre les types et les formes de prises de parole : un journaliste, par exemple, oralise généralement un texte écrit tandis qu'une personne interrogée dans la rue s'exprime avec une spontanéité qui n'a pas besoin d'être feinte. Cette différenciation entre discours formel et témoignage prosaïque, mais aussi entre des variétés d'anglais diverses par exemple, est ce qui a permis à certains candidats (et au jury avec) d'accéder aux différents degrés de sens des documents, en en présentant une, voire plusieurs grilles de lecture.

Ce sont parfois ces mêmes candidats qui ont fait preuve d'une réelle culture d'angliciste, pour ancrer le document dans son contexte et l'éclairer de références culturelles, historiques ou politiques, offrant ainsi des perspectives nouvelles et faisant émerger des contradictions sous-jacentes. D'autres, au contraire, ne se confrontent aucun moment au document et à la réalité de l'aire linguistique dont il provient, trahissant du même coup des lacunes culturelles inacceptables à ce niveau de recrutement et dont on trouve trace dans des contre-sens graves. Dire, par exemple, au sujet des banques alimentaires en Grande-Bretagne, qu'elles sont de moins en moins fréquentées alors qu'il est énoncé dans le document que de plus en plus de citoyens britanniques vivent en-dessous du seuil de pauvreté (ce qui devrait confirmer ce qu'un angliciste présuppose déjà), revient à trahir des lacunes en compréhension et une certaine méconnaissance du monde anglophone.

### *Conseils*

Nous ne pouvons ici qu'inviter les candidats à une préparation spécifique tout au long de l'année du concours. Une écoute régulière et active des médias et un intérêt porté aux grandes thématiques du monde anglophone (comme l'éducation, les systèmes politiques, l'économie...) sont les gages de la réussite à cette épreuve. En outre, cette dernière requiert des stratégies d'écoute montantes et descendantes et de mise en relation des éléments perçus, qu'ils soient explicites ou non, que seul un entraînement régulier permettra d'acquérir.

Précisons également qu'une bonne compréhension du document doit s'appuyer sur une lecture des références et de l'intertexte, qui présuppose une culture riche et éclectique. Ainsi, le document intitulé "Olympics 2012: the importance of sports psychology", traitant des quelques minutes qui précèdent l'entrée des athlètes olympiques dans le stade, devait être placé dans son contexte : celui d'une Angleterre prise au(x) jeu(x) de l'olympisme mais aussi de l'humain face à lui-même. Ces références et ces connaissances, pour être pertinentes, doivent être sélectionnées parcimonieusement et ne pas prendre le pas sur le fond du document lui-même.

Du reste, il serait de bon aloi de connaître la terminologie propre à la sémiotique de l'image. Des remarques sur le décodage des plans et sur la construction de l'image, qui n'est rarement que captée de manière parfaitement neutre, dans le cas d'une vidéo, peuvent en effet nourrir et étayer une analyse qui viserait à démontrer comme la forme fait écho au fond. C'est là aussi, semble-t-il, que réside la clé d'une compréhension fine qui sera nécessairement bonifiée.

Enfin, les notes prises lors de l'écoute et le plan bâti pour en rendre compte ne peuvent en aucun cas être complètement rédigés. L'effet d'une lecture, parfois le doigt sur les mots, est désastreux : elle a souvent mené à des présentations beaucoup trop courtes (moins de cinq minutes), qui n'accrochaient l'attention des membres de jury qu'à force de lourds efforts de concentration et qui, de surcroît, étaient délivrées dans un anglais phonologiquement défailant.

## **Analyse**

### *Constats et remarques générales*

La consigne de cette sous-épreuve, dont la deuxième partie invite les candidats à « analyser l'intérêt » du support audio ou vidéo, est rappelée et développée à plusieurs reprises au fil des heures passées sur les lieux des oraux. Pourtant, trop de candidats se méprennent quant aux attentes qu'elle recouvre.

Il convient donc de préciser que plutôt que l'intérêt pédagogique du document, c'est bien son intérêt intrinsèque et ce qu'il dit de la société, de l'histoire, de la position géopolitique... du pays où il a été diffusé qu'il s'agit d'analyser. Par conséquent, les considérations sur sa difficulté éventuelle pour des élèves de lycée professionnel ou le niveau de compétences du CECRL qu'il permettrait d'évaluer ne sauraient être acceptées. Ce qui importe est la culture derrière les mots et les images. Dès lors, il faut comprendre que le compte-rendu du document doit se doubler d'un commentaire éclairant sur sa dimension historique et sociétale ainsi que sur le contexte local, national ou international qui explique qu'il ait été conçu à une date donnée et pour un public ciblé.

Ainsi, le document intitulé "Driverless cars" publié sur le site de la BBC et filmé aux Etats-Unis, qui s'intéressait à des voitures de marque allemande qui roulent sans conducteur, appelait des remarques précises sur la crise du secteur automobile américain et sur le nouvel équilibre mondial des forces innovantes en la matière. De la même manière, la vidéo "Subway love affair", dans laquelle une journaliste rapportait les détails de la rencontre entre un Américain et une Australienne grâce au concours de milliers de citoyens new-yorkais via les réseaux sociaux et qui était ponctuée de références à des films hollywoodiens canoniques, devait amener les candidats à analyser l'anecdote comme étant inscrite dans une culture façonnée par le cinéma qui lui impose ses codes. La présence de la journaliste dans le métro, sur les lieux du coup de foudre, pouvait du reste susciter des remarques sur la redéfinition permanente du métier en général et des enjeux médiatiques aux Etats-Unis en particulier.

Ces temps d'analyse font partie intégrante de l'épreuve de compréhension et, s'ils ne peuvent se substituer au compte-rendu du texte, ils entrent pleinement dans les critères d'évaluation de cette sous-partie.

Rappelons enfin qu'une analyse n'est ni une paraphrase, ni une suite de remarques anecdotiques et de vérités générales inspirées par le document. C'est ce qu'ont bien compris plusieurs candidats, qui ont su se démarquer en proposant une lecture éclairante, nuancée et référencée, parfaitement en lien avec le sujet traité. En s'appuyant sur des connaissances culturelles solides et variées et en alliant des remarques sur le fond comme sur la forme, ils sont parvenus à proposer une présentation à la fois personnelle et édifiante.

### *Conseils*

Il semble utile de conseiller aux futurs candidats de se présenter à l'épreuve bien entraînés à dégager d'un document audio ou vidéo une problématique qui permettra d'articuler le compte-rendu de son contenu et son analyse. Cela suppose d'être en mesure de mettre des mots sur les différentes thématiques récurrentes dans la presse et par conséquent de la consulter régulièrement. Pour chacune de ces thématiques, il faudra pouvoir définir les positions américaine et britannique, notamment, et expliquer dans quelle mesure le document s'inscrit dans le contexte de sa diffusion.

Les candidats auraient également tout intérêt à prendre l'habitude de questionner les documents, dans le but d'identifier ses contradictions et de proposer une interprétation de sa charge implicite. Voici quelques exemples de questions transversales pouvant présenter des entrées dans l'analyse :

- Quel est le point de vue développé ? Dans quelle mesure se confronte-t-il au point de vue dominant ?
- Que dit le document du pays d'où il provient ?
- A quels faits, dans les années qui ont précédé/suivi sa diffusion, fait-il écho ?
- De quelle manière son destinataire est-il pris en considération ?
- Quelle est la structure du document (en parties distinctes ? ponctuée d'incises ? ...) ? Quel est l'effet produit par cette structure ?
- Le document a-t-il une charge comique ? ironique ? satirique ?
- Quelle est la part de l'écrit dans les paroles du ou des locuteur(s) ?
- Le document présente-t-il une mise en scène ?
- Quels ont été les choix opérés du point de vue éditorial ou de la post-production ?
- La cohérence entre le texte et le suprasegmental est-elle absolue ?

Quelques présentations ayant valu à leur auteur la note maximale proposaient en filigrane des réponses à toutes ces questions. Que les candidats concernés soient félicités.

## Qualité de l'anglais

Si les remarques formulées pour la partie écrite de ce rapport pourraient ici être rappelées, notons simplement que les candidats sont censés s'exprimer dans un anglais solide syntaxiquement et avec un lexique riche et varié, qui permettra de ne pas tomber dans l'écueil de la paraphrase du contenu textuel ou de la répétition (du segment maladroit "*we have...*", par exemple).

En revanche, attardons-nous sur la nécessité de soigner la phonologie dans cette épreuve, qui est l'occasion d'évaluer la capacité des candidats à offrir à des élèves un modèle oral de bonne facture. Bon nombre d'entre eux s'expriment dans un anglais de qualité, où les schémas accentuels sont respectés et où l'intonation est à la fois naturelle et signifiante. Ces candidats, généralement, ne lisent pas leurs notes et s'adressent à leurs interlocuteurs de façon adéquate et réactive dans l'entretien.

Néanmoins, le jury constate que de nombreuses erreurs et approximations continuent d'émailler certaines prestations orales. Voici par conséquent une liste non-exhaustive de points qui devraient faire l'objet d'une attention toute particulière dans la perspective de se présenter à des épreuves d'admission :

- *respect des schémas accentuels* : *committee*, **deputy**, **desperate**, *catastrophe*, **comment**, *interpret*, **senate**, *advantage*, **consequence**, **category**, **Canada** (mais *Canadian*), *develop*, *image*, **decade**, ...  
Rappelons du reste la règle, qui connaît certes des exceptions, des mots en <-IC>, accentués sur l'avant-dernière syllabe.

- *prononciation de certains mots courants et récurrents* : *Guardian*, *focus*, *promise*, *whole*, *women*, *examine*, *machine*, *imagine*, *bury*, *idea*, *excerpt*, *informative*, *prejudice*, *clothes*, *particular*, ...  
Notons également que les noms propres, comme ceux de *Rosa Parks*, *Barack Obama* ou encore *Martin Luther King*, sont trop souvent francisés.

- *prononciation des phonèmes propres à l'anglais* : différence entre ceux de *both*, et de *hope*, ou ceux de *allow* et de *about*, par exemple.

Les candidats veilleront enfin à soigner les premières minutes de leur présentation, qui sont parfois d'une qualité phonologique bien moindre que les suivantes. Ils seront attentifs également à ce que leur prononciation, leur articulation et le registre de langue employé soient constants entre l'exposé et l'entretien, pour éviter l'effet trop courant de relâchement, qui nuit inévitablement à l'impression d'ensemble.

## Bilan et illustration

Achevons en illustrant les constats et les remarques énoncés plus haut. Il semble que la présentation des candidats puisse être structurée selon deux logiques différentes. D'aucuns ont pris le parti de rendre compte d'abord des éléments compris avant de proposer une analyse personnelle du document étudié. D'autres ont combiné compréhension et analyse en un seul et même plan, en deux ou trois parties, dans lesquels les apports personnels venaient étayer, nourrir et approfondir la lecture du document. Si les deux options sont acceptables, c'est bien souvent la seconde qui a permis les présentations les plus claires et éclairantes.

Voici, pour l'exemple et en substance, le plan proposé par une candidate pour l'étude du document intitulé "*Skint and hungry foodbanks on the rise in the UK*" :

### Introduction :

Dans quelle mesure les citoyens britanniques dans leur pluralité trouvent-ils leur place dans l'agenda politique de leurs dirigeants ? L'exemple du fonctionnement des banques alimentaires...

### 1/ Un contexte économique instable

- l'Angleterre et la crise



- baisse des allocations comparée à la hausse des prix (à Noël, surtout) et à la baisse des salaires
- creusement des inégalités sociales et économiques et fluctuations du seuil de pauvreté
- une Angleterre en miroir de celle des années Thatcher ?

### 2/ Un soutien moral et matériel

- les banques alimentaires et les associations caritatives : un fonctionnement à l'anglaise
- don de produits de première nécessité (dont du thé de la marque PG, symbole presque caricatural de l'Angleterre)
- parallèle entre les pleurs rapportés par l'homme qui témoigne et son mieux-être d'aujourd'hui
- définition induite par le document de l'Etat Providence en Angleterre, aujourd'hui

### 3/ Le personnel et le politique

- des décisions politiques pour des enjeux sociaux individuels (Cameron et la *Big Society* ?)
- regard européen posé sur la situation anglaise... pour quelle critique ?
- empathie liée à la nature des témoignages, au fait que les bénéficiaires soient toujours montrés assis et aux plans resserrés sur leur visage (à opposer à l'agenda politique)
- authenticité des témoignages et différence entre l'anglais formel des journalistes et celui des citoyens interrogés

### Conclusion :

Document qui parle de l'Angleterre d'aujourd'hui, de sa politique économique et de sa prétendue « sortie de crise », mais aussi de sa place en Europe.

Thatcher, Cameron et le caractère cyclique de l'Histoire ? ("*We are all Thatcherites now!*" : déclaration de Cameron en 2013)

Rapport présenté par Monsieur von Lennep

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

Cette partie de l'épreuve sur dossier, dans sa forme rénovée, intègre l'analyse de productions d'élèves. Il ne s'agit pas, bien entendu, de proposer une correction des prestations des élèves mais bien d'analyser leurs acquis, leurs besoins ainsi que les savoirs, les savoir-faire et les compétences pragmatiques mises en œuvre. Cette analyse se doit également d'intégrer la dimension culturelle inhérente à l'apprentissage d'une langue étrangère, ainsi que les traces de l'implication personnelle des élèves. La consigne donnée aux candidats les invite également à prendre en compte le fait que l'action du professeur de lettres-anglais s'inscrit dans une logique d'établissement au sein d'une équipe pédagogique et éducative.

Les sujets proposaient des productions authentiques de deux types, orales ou écrites, certains sujets ne comportaient que des productions orales. Afin d'accompagner les futurs candidats dans leur préparation, le jury a souhaité illustrer ses propos par des pistes d'analyses tirées du sujet proposé en annexe dans le présent rapport.

L'énoncé du sujet invite donc clairement le candidat à engager une démarche réflexive, mettant en avant des aptitudes telles que sa capacité à analyser, à contextualiser, à diagnostiquer mais aussi à prendre en compte des compétences et des besoins individuels.

Les candidats qui ont plus particulièrement réussi cette partie de l'épreuve sur dossier sont ceux qui ont établi un lien saillant entre la production des élèves, la consigne donnée par l'enseignant-e ainsi que le niveau CECRL visé. En effet, l'analyse fine de la tâche demandée, leur bonne connaissance du cadre européen et des descripteurs liés à l'activité langagière travaillée leur ont permis de définir des axes d'analyse pertinents. Ces candidats ne se sont pas seulement contentés de dresser une liste exhaustive des erreurs commises par les élèves mais ont su judicieusement s'appuyer sur les éléments de contexte fournis, sur leurs connaissances des différents textes officiels pour mettre en valeur les compétences, les savoirs et savoir-faire acquis.

Dans les deux productions proposées en exemple, les acquis ont été généralement bien repérés (le lexique du harcèlement, une bonne utilisation du prétérit, des tournures idiomatiques et des marqueurs de temps pertinents dans ce type de récit). On pouvait s'appuyer sur une comparaison des deux documents pour faire ressortir la plus grande richesse du document D par rapport au C. En revanche, ces acquis ont souvent été sous-estimés par méconnaissance des niveaux du CECRL.

Quant aux besoins, ils ont été inégalement traités. Certains candidats revenant, à juste titre, sur les formes irrégulières du prétérit qui n'étaient pas stabilisées, les autres ne les mentionnant pas ou peu. A la lecture du document C, on pouvait légitimement s'interroger sur le fait qu'on y on trouvait dix formes irrégulières parfaites mais également quelques formes totalement erronées : *\*I feeled, I been, to met* et *\*I maked*. Cette observation pouvait donner lieu à diverses interprétations de la part des candidats : comment expliquer ces erreurs ? De quelle nature sont-elles ? Trahissent-elles une maîtrise insuffisante du prétérit à ce niveau ? Quels types de remédiation peuvent être envisagés ?... On pouvait également noter et analyser des interférences entre *she* et *her*. Des besoins sur des formes phonologiques litigieuses pouvaient être interrogés comme *without, now, participate* et de façon plus gênante puisque récurrente, sur le mot essentiel du thème *bully, bullying* et *bullied*. Les meilleurs candidats ont su dire et justifier que la prestation de l'élève D correspondait bien à un écrit de niveau B1. Les moins bons ont estimé que c'était à peine du niveau A2 voire A1 imaginant sans doute que le niveau B1 signifiait perfection des formes.

En ce qui concerne « la mobilisation des savoirs et savoir-faire, d'un point de vue pragmatique » et « la prise en compte du monde anglo-saxon », les candidats ne se sont pas suffisamment saisis de ces éléments de la consigne ou en ont mal compris la portée. En effet, l'utilisation de la langue cible au sein d'une situation de communication fait appel à des compétences et des connaissances de différentes natures et peut également s'ancrer dans un contexte culturel et civilisationnel. La consigne proposée aux élèves les invite à inscrire leur production dans une situation particulière nécessitant de mettre en œuvre des connaissances multiples, des stratégies, des aptitudes. Mises en synergie, elles les conduisent à produire une tâche complexe qui dépasse le cadre purement linguistique. Il revient donc au candidat de les examiner afin d'enrichir son analyse. Il est alors envisageable, sans pour autant se limiter à ces quelques pistes, de les mettre en relation avec les attentes du CECRL, les acquis et besoins de l'élève, les domaines du programme d'enseignement de l'anglais dans l'enseignement professionnel.

Dans l'exemple proposé en annexe, les savoirs tels que le lexique, les temps et les mots de liaison ont été mobilisés dans les deux productions avec plus de réussite dans la D que dans la C et les savoir-faire, telle la compétence pragmatique pour élaborer un récit, nettement mieux maîtrisée encore une fois dans la D que dans la C. En effet, dans le document écrit l'élève a su mettre en scène son récit en créant une attente, une sorte de suspense ou d'annonce de drame, crée par le *would* en début de récit. L'élève met le lecteur en éveil en utilisant des points de suspension. Il ajoute un côté théâtral et fatidique par l'expression *there he went*. Il oppose les mots *safe, nice, kind, social* aux adjectifs *anxious, weird, wrong, against, alone* etc. pour créer un contraste entre l'imaginaire et la réalité. Il utilise à bon escient les marqueurs de temps pour faire monter l'intensité du récit jusqu'au drame. Puis il crée une rupture avec *hopefully* qui n'est pas le bon adverbe malheureusement mais joue tout de même son rôle en faisant apparaître le héros qui va sauver la situation! Le document C ne comporte pas autant d'éléments de mise en scène mais on y note cependant une construction logique de l'histoire, une rupture avec *but a day* qui annonce le drame et enfin une conclusion qui débouche sur un acte citoyen.

Concernant le lien entre la tâche demandée par la consigne et la production de l'élève, les meilleurs candidats ont remarqué qu'aucune des deux productions ne répondait à la consigne puisque ni l'une ni l'autre n'avait la forme d'un rapport mais d'un récit.

Pour ce qui est de la prise en compte du monde anglo-saxon certains sujets permettaient de faire un lien évident avec la culture des pays anglophones. Pour d'autres, ce lien était moins manifeste. Néanmoins, la thématique abordée par l'élève ou les éléments de contexte pouvaient donner des indications précieuses permettant de faire appel à des sujets de sociétés, des compétences professionnelles qui font partie des codes culturels des pays concernés.

L'intitulé propose également d'analyser « les traces éventuelles de l'implication personnelle des élèves ». Le jury constate une mauvaise interprétation de la consigne chez bon nombre de candidats. Certains n'en ont pas parlé du tout, d'autres y ont vu l'idée « d'application » par la longueur du texte par exemple. Les questions du jury ont alors permis d'aiguiller certains candidats sur le sens de la question. En effet, il s'agit ici de déceler dans la production la part que l'élève met de lui-même à travers les pronoms personnels ou les choix qu'il fait quand le sujet le permet (choix de ses exemples, présence de ses centres d'intérêt, de son opinion personnelle, etc.). Il faudra y porter une attention particulière dans la préparation des épreuves la prochaine session. Le futur enseignant devra y être sensibilisé afin de développer une meilleure connaissance de ses élèves.

Dans les deux productions, les traces de l'implication de l'élève étaient très fortes. En effet, la récurrence du *I* et du *my* ainsi que les nombreuses expressions de sentiments en témoignent. Dans les deux cas le témoin intervient en sauveur.

Enfin, la dernière partie de la consigne suggère d'établir un lien entre la production de l'élève et l'équipe éducative. Elle invite donc le candidat à s'appuyer habilement sur sa connaissance du système éducatif et de ses enjeux (connaissances acquises lors de stages d'observation ou au travers de recherches personnelles). Pour une majorité, la notion d'équipe éducative est floue, souvent confondue avec celle d'équipe pédagogique. Les rôles des différents acteurs du système ne sont pas suffisamment maîtrisés. Là encore, ce sont les questions du jury qui ont aidé à clarifier les représentations.

Dans ce sujet le lien était évident puisqu'il apparaissait dans les deux cas que le lycée, au lieu d'être un endroit sanctuarisé, était devenu un lieu de danger. Cela devait donc interpeller l'équipe éducative sur son devoir de protection et de sensibilisation des élèves sur le problème du harcèlement. C'était l'occasion d'organiser en équipe des débats ou des campagnes au sein de l'établissement. Dans la production orale, le récit se terminait par un engagement citoyen qui pouvait également donner lieu à discussion dans l'établissement. Les meilleurs candidats ont su repérer cette dimension mais la plupart sont restés dans le cadre du cours de langue sans élargir même à l'équipe pédagogique. Certains ont évoqué tout au plus le professeur principal.

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

- Cette partie de l'épreuve présuppose une bonne connaissance des niveaux du CECRL mais également une bonne connaissance du programme d'enseignement des langues dans l'enseignement professionnel. (BO Spécial n°2 du 19 février 2009)

- Le jury tient également à préciser qu'il s'agit ici d'analyser des productions d'élèves et non de mener un entretien fondé sur une éventuelle expérience professionnelle du candidat. En effet, l'épreuve ne peut pas être prétexte pour illustrer maladroitement des anecdotes liées à des situations de classes vécues ou non. Le jury attend des candidats qu'ils mènent une réflexion approfondie sur les moyens mis en œuvre par les élèves pour mener à bien la tâche qui leur a été demandée.

- L'entretien se déroulant en français, le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur l'obligation d'adapter leur niveau de langue et leur communication non verbale à la situation à laquelle ils sont confrontés. L'entretien se déroule dans un cadre formel qui est celui d'un concours de recrutement de futurs professeurs. Cela implique de prêter une attention particulière à sa posture, à la forme, au lexique employé ainsi qu'aux propos tenus.

Rapport présenté par Madame Gommard et Monsieur Roquessalane

## C. Annexe : sujet commenté pour l'analyse des productions d'élèves



### CAPLP

### CONCOURS EXTERNE ET CAFEP

Section : lettres – langues vivantes

Option : anglais

Épreuve orale d'admission

ÉPREUVE SUR DOSSIER

Session 2014

Le sujet comporte quatre documents (A, B, C, D).

### TRAVAIL À FAIRE PAR LE CANDIDAT

#### Première partie de l'épreuve : compréhension

Vous présenterez en anglais le document sonore A et vous en analyserez l'intérêt. Vous disposez de 15 minutes pour cet exposé. Il sera suivi d'un entretien avec le jury qui n'excèdera pas 15 minutes.

**Document A** : document vidéo accessible sur votre poste informatique

Titre : *The Majestic Plastic Bag*

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

#### Deuxième partie de l'épreuve : dossier

En appui du document B et à partir des documents C et D, qui sont d'authentiques productions d'élèves, vous analyserez :

- Les acquis et les besoins linguistiques des élèves ;

- La mobilisation des savoirs et savoir-faire dans la réalisation de la tâche demandée d'un point de vue pragmatique ;
- La prise en compte du monde anglo-saxon ;
- Les traces éventuelles de l'implication personnelle des élèves.

Vous préciserez en quoi cette analyse pourrait mieux nourrir la réflexion de l'ensemble de l'équipe éducative.

Vous disposez de 15 minutes pour cet exposé. Il sera suivi d'un entretien avec le jury qui n'excèdera pas 15 minutes.

**Document B :**

- consigne :  
*You have witnessed the bullying of a school boy. Write a report to the Head teacher, telling how things happened.*
- Niveau visé B1
- travail individuel de production écrite pour un groupe d'élèves et de production orale pour le second groupe

**Document C :** enregistrement d'une production orale d'élève accessible sur votre poste informatique

**Document D :**

He thought this place would be a safe, peace... nice place. Where people are kind, social.

That was his first day in this school. He passed the wide gate and felt a bit anxious because you know, you always feel the same when something unusual is happening to you. There he went.

A few days spent, and everything started to seem weird to him. People never stopped looking at him, they succeed to let him think that something was wrong.

Laughs behind him, he used to hear. They pretended that they were laughing at something else. He believed them, stupid he.

Then he got angry when he understood that they never stopped kidding him.

Every days were the same. He used to be offended, but never knew why. People were all against him for a reason he still ignore. He was alone, in a lonely world.

Isolated from any kind of friendship. Sad.

The only possibility he had was to do like if everything was alright. But it wasn't.

One month after, he was depressed. He told to his parents that he wanted to go back where they lived before. Now.

Hopefully I was here when he needed, to support him in his depression.

My best friend was very special because of his way to dress, his way to think.

People didn't like him because of that difference.

I was really surprised the first day I saw him. I been the only one in my class to go talk to this guy. I wanted to know him better, because he amazed me and made me curious.

I was glad to met him, he's a real friend for me. People who offended him used to make me angry, how they could tell such things without to know someone?

Without somebody to do anything nasty to deserve it? That's stupid.

I felt upset for that, I wanted to help him, but how. At least I told him that he mustn't listen to their bullshit and live his life.

## 2.2 Lettres

### Définition de l'épreuve

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

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

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

L'épreuve est affectée d'un coefficient 4.

### Les attentes

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

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

Pour cela il est nécessaire de connaître parfaitement les programmes de français enseignés en Lycée professionnel, notamment ceux destinés aux classes préparant le Baccalauréat professionnel et Certificat d'aptitude professionnelle ; c'est-à-dire en avoir une connaissance réfléchie afin de proposer un projet pédagogique convaincant ; de connaître les documents ressources en lien avec les programmes pour approfondir la réflexion didactique ; d'acquérir des connaissances littéraires indispensables pour identifier un texte, le genre et le mouvement esthétique auquel il appartient ; de posséder un savoir grammatical suffisant sur les principaux faits de langue à enseigner.

Il est également attendu du candidat une parfaite maîtrise de soi, mesurable dans la prise en compte de la situation de concours et le vocabulaire employé. Les candidats qui ont un vocabulaire précis et maîtrisent l'interrogation indirecte, par exemple, valorisent leur prestation. Il est grandement recommandé au candidat de porter également une attention particulière à l'identification des auteurs qui composent le corpus : il est préférable de dire « Michel Zévaco » plutôt que « Monsieur Zévaco Michel » ou « Aimé Césaire » plutôt que « Monsieur Césaire Aimé ».

Il convient également de la part de futurs enseignants responsables, porteurs de valeurs éthiques, de réfléchir au libellé des questions proposées aux élèves : « La différence de l'autre est-elle un danger pour moi ? » ; « Imaginez une situation où vous contestez l'autorité » ; « Hitler est-il un héros ? » sont autant de questions qui ne peuvent qu'interpeller le jury et mériteraient plus de discernement.

Enfin, la durée de l'exposé est de 30 minutes. Ce temps imparti n'est pas une coquetterie : il est le cadre temporel jugé nécessaire à la présentation d'un projet pédagogique étayé, cohérent et développé ; il est donc important de l'utiliser dans son intégralité.

Il est nécessaire de rappeler que, si la transversalité entre les deux valences est potentiellement riche, la didactique du français n'est pas la didactique de l'anglais : chaque discipline use d'une terminologie qui lui est propre et met en œuvre des activités spécifiques. Entrer systématiquement par le lexique pour mener une lecture analytique n'est pas forcément judicieux, « demander aux élèves de traduire le texte » ne peut constituer une modalité de lecture en Lettres, et privilégier l'approche actionnelle en évoquant le cadre européen avec les niveaux à atteindre ne relève pas de la didactique du français. Il convient également de souligner que le français en LP ne saurait se réduire au français fonctionnel - même en CAP.

## La démarche

Le dossier, qui comporte cinq à six pages, peut être composé de textes littéraires, de reproductions d'œuvres d'art, de photogrammes, d'articles de presse ou d'écrits d'élèves. Les documents sont présentés dans l'ordre alphabétique – par noms d'auteurs – afin de ne pas induire un ordre d'utilisation pour la séquence à concevoir.

Aucun niveau d'enseignement, objet ou domaines d'étude au programme n'est indiqué : il revient au candidat de choisir la partie du programme de l'enseignement du français en LP dans laquelle s'inscrit la séquence qu'il propose.

La formulation du sujet est générique :

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

Cette formulation impose donc au candidat d'employer tout ou partie du corpus de documents pour proposer un projet de séquence d'enseignement dans lequel un point d'étude de la langue doit être obligatoirement traité. Le candidat doit commencer par présenter une analyse synthétique du corpus puis une proposition de séquence. Toute la difficulté réside dans l'articulation de ces deux éléments et dans l'organisation d'un projet qui prend en compte les quatre compétences des programmes de français dans la voie professionnelle.

Si les candidats ont largement eu tendance à privilégier les propositions de séquences à destination des classes de baccalauréat professionnel, le jury insiste sur la définition de l'épreuve qui invite à aborder également les programmes destinés aux classes préparant au Certificat d'aptitude professionnelle. Il convient donc d'envisager la globalité **des deux programmes** avant de choisir un des objets ou domaines d'étude dans lequel s'inscrira la séquence proposée.

Le candidat pour répondre aux mieux aux attentes du sujet doit donc mettre en œuvre :

- **Une lecture attentive du corpus proposé**

Trop de candidats opèrent une lecture superficielle du corpus et préfèrent plaquer une proposition de séquence déconnectée de la réalité des textes et documents. Une remarque telle que « je vais éventuellement regarder le texte » témoigne du peu d'intérêt que certains candidats accordent aux textes du corpus alors que la démarche consiste avant tout à se dire : « je vais SURTOUT regarder les textes et les documents qui composent mon corpus ».

Il est attendu du candidat qu'il mette en œuvre une vraie posture de lecteur, consistant à apprécier et s'intéresser au texte dans sa singularité, pour ensuite le mettre en relation avec les autres textes. Il est nécessaire de rappeler qu'il est impossible de didactiser un corpus qui n'a pas été préalablement lu et analysé. De plus, au moment de l'entretien c'est grâce à cette lecture attentive des textes que le candidat peut revenir sur une problématique peu satisfaisante et ainsi améliorer sa prestation.

- **Une lecture problématisée**

Chacun des documents composant le corpus doit être présenté à partir d'une lecture critique qui s'appuie sur la nature du texte, ses caractéristiques littéraires ou formelles et son inscription dans l'histoire littéraire. Le candidat ne doit pas omettre d'interroger le paratexte ; ainsi, dans le dossier proposé autour du journal intime, le texte, Guy de Maupassant, *Le Horla* ne peut pas être mis sur le même plan que *l'Écrit d'élève*, « *Faux journal intime* ».

La présentation du corpus ne peut se limiter au résumé de chaque texte mais doit partir du sens pour mettre en relation les textes avec la problématique retenue dans l'objet ou domaine d'étude.

Il convient également de rappeler que le fait qu'un texte soit « trop long » ne suffit pas à justifier sa mise à l'écart. Le candidat a également la possibilité d'enrichir le corpus en fonction de la problématique définie. Au sujet des documents iconographiques ou des photomontages il est à préciser qu'il s'agit de documents à part entière ; qu'ils ne sont pas seulement illustratifs ou



déclencheurs de séquence avec mise en œuvre d'un débat ou d'« une réflexion par binôme d'élèves ou par groupes ».

Les bons candidats ont su présenter un corpus en signalant ce qui faisait son unité (classement typologique, générique, thématique), éventuellement en pointant des écarts; ils ont su à partir de cette lecture critique dégager une problématique.

Dans le cadre du dossier proposant un parcours de lecture d'*Iphigénie* de Michel Azama, le jury a par exemple apprécié la démarche d'un candidat qui analyse préalablement le corpus en distinguant le document 2 qui « donne un cadre interprétatif, met en relation une œuvre littéraire et le contexte géopolitique » du document 4 qui constitue « les clés de l'intrigue, états d'esprit et états d'âme de personnages variés ». Le candidat qui relève ensuite la dimension symbolique de la pièce – le sang (violence, passion, ivresse), la nuit (image de mort, « noir final »), le blanc (pureté, virginité) – en conclut que le texte montre la condition humaine vs l'immortalité des dieux et justifie l'inscription de son parcours de lecture dans l'objet d'étude de Terminale « Au XXème siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts ». Cette lecture précise et problématisée de l'ensemble du corpus a permis au candidat de faire des choix éclairés pour sélectionner et programmer l'ordre de traitement des textes et documents et en expliciter les choix au moment de l'exposé.

- **La problématique**

La problématique est définie comme une question, un problème, dont la réponse n'est pas donnée par avance, mais auquel on essaiera de répondre de façon logique et contrôlable. À la différence d'un problème de mathématiques et de sa solution qui se correspondent généralement de façon bi-univoque (la solution répond au problème et le problème contient la solution), une problématique met en tension un faisceau de questions, dont les réponses s'inscriront toujours dans l'univers du possible, du discutable, du préférable, du probable : non pas parce qu'elles manqueront de rigueur dans la démarche d'élaboration, mais parce qu'elles engageront davantage dans une démarche de questionnement que dans l'univers des certitudes. L'enjeu d'un travail fondé sur des problématiques est donc autant dans la démarche mise en œuvre que dans le résultat obtenu.

Le candidat doit donc accorder un soin particulier à la formulation de la problématique qui fonde sa proposition de séquence puisque le sens de la proposition didactique est lié à la pertinence de la question simple dans sa formulation – elle doit être accessible aux élèves – mais complexe dans les enjeux qu'elle porte – elle doit permettre de s'interroger sur une question fondamentale qui se pose à tout être humain.

Pour poser la problématique, le plus facile est de partir d'une question du programme quitte à la modifier légèrement, comme pour le dossier sur *Iphigénie* à partir duquel un candidat a organisé son projet autour de la question : « Dans quelle mesure les mythes représentent-ils le monde contemporain ? » en référence à la question du programme « Les mythes appartiennent-ils au passé ? ».

Le candidat peut aussi articuler le corpus autour d'une question toute personnelle : l'interrogation « Comment un journal intime peut-il parfois fausser la limite entre réalité et fiction ? » a ainsi structuré avec bonheur le projet pédagogique d'un candidat qui permet d'aborder la question de la représentation de soi, par exemple dans la problématique et pratique de lecture « Se construire : recherche et affirmation de soi ».

Le jury n'attend pas des candidats qu'ils listent artificiellement l'ensemble des interrogations du programme ou d'un objet d'étude. Ainsi, à partir du dossier présentant un parcours de lecture dans *L'Assommoir*, un candidat a proposé un catalogue des interrogations de l'objet d'étude de 2<sup>nde</sup> professionnelle, « Parcours de Personnage » : « les valeurs qu'incarne le personnage étudié sont-elles celles de l'auteur, celle d'une époque ? », pour les textes 3 et 4, « Les héros littéraires d'hier sont-ils les héros d'aujourd'hui ? » et pour les textes 5 et 6, « En quoi l'histoire du personnage étudié, ses aventures, son évolution aident-elles le lecteur à se construire ? ». Cet assemblage ne révèle pas une stratégie de lecture pertinente pour permettre aux élèves de construire une réflexion sur le parcours du personnage.

- **Un projet de séquence**

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

Dans le temps imparti il n'est pas attendu de proposer un déroulé précis de la séquence avec un descriptif précis des séances qui la compose. Il paraît plus pertinent de mener une réflexion

didactique sur une ou deux séances et d'indiquer les grandes étapes qui montrent les articulations de la réflexion, c'est-à-dire de préciser :

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

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

Le candidat doit se demander pour quelles raisons il propose telle activité ? Quels sont les objectifs ? Un « débat », pourquoi ? Une « écriture longue », pourquoi ? - le but étant bien sûr de faire avancer le projet de séquence vers l'élaboration d'une réflexion complexe. Un candidat, à partir du dossier sur Diderot, *Entretien avec ses enfants ou Du danger de se mettre au dessus-des lois*, a ainsi organisé de manière judicieuse sa séquence autour de la question « Comment Diderot dans cette œuvre mène-t-il une réflexion sur la valeur du juste ? » pour décider de réaliser avec ses élèves une carte heuristique sur le lexique juste /injuste alimentée progressivement au fil de la séquence.

Le jury attend du candidat qu'il motive et justifie les modalités de lecture retenues. Annoncer une « lecture analytique » ne suffit pas à garantir la cohérence du projet ou signaler en séance 1 une « lecture analytique, pour chercher et corroborer les impressions des élèves » ne dit rien des axes travaillés en lien avec le projet.

La réflexion didactique menée par le candidat ne doit pas oublier de convoquer et croiser les capacités, connaissances et attitudes des objets d'étude du programme de baccalauréat professionnel ou les capacités, contenus et activités d'expression orales et écrites du programme de CAP.

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

La nécessité de diversifier les activités ne doit pas relever de l'incantation ou se limiter à un oral convenu : débats successifs débouchant sur une « tâche finale » écrite, mais jamais travaillée en amont. De même, la réponse orale à des questions ou l'annonce d'un débat ne constituent pas un apprentissage en soi de l'oral pas plus que le repérage de formes stylistiques ou de procédés grammaticaux ne garantissent la maîtrise de la langue. Autant d'ancrages didactiques dans la discipline qui restent méconnus d'un grand nombre de candidats.

Enfin, le candidat doit montrer une réelle capacité à intégrer les TICE, l'utilisation du vidéo-projecteur, celle d'un traitement de textes ou une recherche sur internet ne constituent pas des plus values didactiques si elles ne sont pas explicitées au regard des objectifs d'apprentissage.

Il en va de même pour l'histoire des arts, non pas en se contentant d'une simple mention mais en proposant une exploitation véritable qui fasse sens : faire d'une image d'Epinal le support unique de l'histoire des arts ne construit rien (Dossier « groupement de textes » avec l'image d'Epinal « Roland à Roncevaux ») ; en revanche envisager dans le cadre d'une séquence autour de la négritude une visite du Musée du Quai Branly, même sous forme virtuelle, pour découvrir l'art africain peut s'avérer intéressant.

#### • L'étude de la langue

Le point de langue qui fait l'objet d'une étude est forcément motivé par le projet pédagogique et les connaissances à intégrer. Pour mener à bien cette étude il faut impérativement posséder un savoir grammatical minimal ; il faut proscrire le relevé ne conduisant pas à une interprétation et ne pas reprendre de façon mécanique et exhaustive tous les points appartenant au « champ linguistique » de l'objet d'étude. Par exemple dans le cadre de l'objet d'étude « Parcours de personnage », il est judicieux de traiter les expansions du nom lorsqu'une séance est consacrée à l'art du portrait et les éléments de caractérisation ; ou de s'intéresser au lexique « nègre/négritude » dans son historicité dans le cadre de l'objet d'étude « Identité et diversité ». En revanche, annoncer un travail sur les types de phrase à partir du poème de Césaire qui ne comporte aucune ponctuation n'a aucun sens et relève d'une vision plaquée de l'étude de la langue non constitutive du sens du texte.

## L'entretien

Moment d'échange et d'approfondissement, l'entretien poursuit la construction du sens et du projet pédagogique mené dans l'exposé. Le candidat doit se montrer attentif et ouvert aux questions du jury car ces questions visent à corriger et/ou approfondir l'analyse proposée, éventuellement à faire évoluer la réflexion en développant et présentant d'autres arguments. À propos du dossier sur le journal intime un candidat évoque, en référence aux connaissances de l'objet d'étude, les procédés d'exagération et la caricature. L'entretien lui permet de mesurer son erreur et de recentrer l'étude du point de langue sur l'expression de l'émotion. L'entretien permet également à certains candidats de revenir sur leur problématique pour reconstruire une analyse plus juste : un candidat qui interrogeait son corpus à partir de la question « Comment l'être humain peut-il avancer dans un monde influencé par la technologie sans craindre de ne pas dépasser les limites qui pourraient conduire à sa perte ? » orientait abusivement le dossier vers une vision inquiétante des avancées technologiques. ; En reconsidérant l'analyse de certains documents, il a infléchi la radicalité de sa problématique et reconnu que « la science pouvait aussi susciter de l'enthousiasme ».

L'entretien doit donc être vu comme un véritable dialogue au cours duquel l'écoute et l'attitude coopérative du candidat contribuent à la réussite de l'épreuve.

## Exemples de dossiers

### A)

#### Textes et documents

1. Césaire Aimé, « Ceux qui n'ont inventé ni la poudre ni la boussole » in *Cahier d'un retour au pays natal*, 1939.
2. Césaire Aimé, *Discours sur le colonialisme*, 1950.
3. Damas Louis-Gontran, « Soldes » in *Pigments*, 1937.
4. Diop David, "Afrique" in *Coups de pilon*, 1956.
5. Lévi-Strauss Claude, *Race et Histoire*, 1967.
6. Diantantu Serge, "Aimé Césaire" in *Homme noir d'Afrique, d'Amérique et des Antilles*, tome 1, 2012.

### Sujet

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

### B)

#### Textes et documents

1. Calvino Italo, *Le Chevalier inexistant*, 1959.
2. Hugo Victor, « Le mariage de Roland » in *La légende des siècles*, 1859-1883.
3. Sartre Jean-Paul, *Les mots*, 1964.
4. Zévaco Michel, *Les Pardailan*, 1902
5. "Roland à Roncevaux", image d'Epinal, XIXème siècle

### Sujet

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

### C)

#### Textes et documents

1. Zola Emile, *L'Assommoir*, 1877. Préface
2. Zola Emile, *L'Assommoir*, 1877. Chapitre 1 (début du roman)
3. Zola Emile, *L'Assommoir*, 1877. Chapitre 5
4. Zola Emile, *L'Assommoir*, 1877. Chapitre 7

5. Zola Emile, *L'Assommoir*, 1877. Chapitre 11
6. Zola Emile, *L'Assommoir*, 1877. Chapitre 13 (fin du roman)

### **Sujet**

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

### **D)**

#### **Textes et documents**

1. De Gourmont, Rémy, *1874-1880, journal intime et inédit de feu Remy de Gourmont*. Editions Typographie F. Bernouard, 1923.
2. De Maupassant, Guy, *Le Horla*, 1887.
3. Nicholson, Geoff, *Comment j'ai raté mes vacances*. Traduit de l'anglais par Bernard Turle. Editions Robert Laffont, 1990.
4. Ecrit d'élève. « Faux journal intime » (premier jet saisi sur traitement de texte).
5. Mitout Marie-Claire, *Les plus belles heures*, 1990. <http://mcmittout.free.fr/>

### **Sujet**

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

### **E)**

#### **Textes et documents**

1. Azama Michel, *Iphigénie ou le péché des dieux*, Dédicace, éditions Théâtrales, Montreuil-sous-bois, 1991.
2. Azama Michel, *Iphigénie ou le péché des dieux*, Introduction (extrait), éditions Théâtrales, Montreuil-sous-bois, 1991.
3. Azama Michel, *Iphigénie ou le péché des dieux*, Didascalie initiale, éditions Théâtrales, Montreuil-sous-bois, 1991.
4. Azama Michel, *Iphigénie ou le péché des dieux*, extraits des tableaux 1, 4, 17 et tableau 18, éditions Théâtrales, Montreuil-sous-bois, 1991.
5. Photographies de mises en scène de la pièce de Michel Azama.

### **Sujet**

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

### **F)**

#### **Textes et documents**

1. Asimov Isaac, extrait de la préface de *Le cycle des robots 1, Les robots*, collection J'ai lu, 1950.
2. Asimov Isaac, *Le cycle des robots 1, Les robots*, « Robbie », collection J'ai lu, 1950.
3. De La Porte Xavier, *Beaux Arts Magazine*, « Robot pour être vrai », n° 328, octobre 2011.
4. Images de robots.

### **Sujet**

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

Rapport présenté par Madame Bragance