

Concours : CAPLP externe et CAFEP-CAPLP

Section : langues vivantes-lettres

Option : anglais

Session 2018

Rapport de jury présenté par :

Daniel Charbonnier,

Inspecteur général de l'éducation nationale,

Président du jury

Sommaire

Avant-propos	p. 3
Bilans comparés de l'admissibilité et de l'admission (sessions 2018, 2017 et 2016)	p. 7
Les épreuves du concours : leur définition réglementaire	p. 8
A. Épreuves d'admissibilité	p. 12
A.1 Anglais	p. 12
Conseils à caractère général, sur l'ensemble de l'épreuve (composition en langue étrangère <u>et</u> traduction)	p. 12
Composition en langue étrangère portant sur l'étude d'un dossier	p. 12
Traduction	p. 21
A.2. Lettres	p. 31
Commentaire d'un texte littéraire	p. 31
Traitement d'une question de grammaire	p. 42
B. Épreuves d'admission	p. 47
B.1 Anglais	p. 47
Remarques et conseils à caractère général, sur les <u>deux</u> épreuves	p. 47
Épreuve à partir d'un dossier	p. 52
Mise en situation professionnelle	p. 65
Anglais parlé : évidences et urgences	p. 84
B.2 Lettres	p. 87
Épreuve à partir d'un dossier	p. 87
Mise en situation professionnelle	p. 91

Avant-propos

Cet avant-propos se propose, pour l'essentiel, d'actualiser celui du rapport précédent : en effet, les sessions se suivent et se ressemblent et c'est bien pour cette raison que le premier conseil que l'on donne aux futur·e·s candidat·e·s¹ est de lire non seulement ce rapport-ci mais également ceux des sessions antérieures, dans la durée et la continuité du concours.

Comme les années précédentes, tous les postes et contrats offerts à cette session de 2018 du CAPLP externe et du CAFEP-CAPLP anglais-lettres ont été pourvus. Ils l'ont été sans difficulté puisque le jury avait pour mission d'établir des listes d'admission comportant 130 noms pour le concours de l'enseignement public et 18 noms pour le concours de l'enseignement privé sous contrat, soit, par rapport à la session de 2017, une réduction, respectivement, de 26 % (CAPLP) et de 22 % (CAFEP).

Pour la bonne information des candidats et afin qu'ils se représentent aussi clairement que possible le contexte et les conditions dans lesquels ils ont concouru ou concourront, commençons par un examen des données chiffrées.

Le tableau comparatif en page 6 fait apparaître, par rapport aux deux sessions antérieures (2017 et 2016), les tendances suivantes :

- depuis trois ans, pour le CAPLP, le nombre d'inscriptions semble se stabiliser autour du millier ; pour le CAFEP, les inscriptions à la session de 2018 ont connu une hausse de 25 % (208 au lieu de 158) ;
- par rapport à ces inscriptions, au CAPLP, la proportion de candidats effectivement présents et ayant remis une copie aux deux épreuves écrites d'admissibilité est restée sensiblement la même (42,66 %, soit moins d'un inscrit sur deux) ; au CAFEP, l'augmentation du nombre initial d'inscriptions a paradoxalement été suivie non pas d'une hausse mais d'une légère diminution de la proportion de candidats qui ont effectivement concouru (34,62 %, soit à peine plus du tiers des inscrits, contre 39 % en 2017) ;
- d'une année sur l'autre, les barres d'admissibilité à l'un et à l'autre concours restent remarquablement stables mais, compte tenu de la réduction du nombre de postes à pourvoir, ces barres étaient cette année légèrement plus sélective au CAPLP (les 294 admissibles représentant 67,43 % des 436 candidats présents ou non éliminés à l'écrit, alors qu'en 2017, cette proportion était de 79 %), mais nettement plus sélective au CAFEP (les 40 admissibles représentant 55,56 % des 72 candidats présents ou non éliminés à l'écrit, au lieu de 74 % en 2017) ;
- pour ce qui est de la barre d'admission, même constat de stabilité au CAPLP (08,30/20 en 2018, 08,20/20 en 2017, 08,49/20 en 2016) mais avec, là aussi et très logiquement, une légère hausse de la selectivité, les 130 candidats admis représentant 50,98 % des 255 admissibles présents ou non éliminés à l'oral, contre 56,63 % en 2017 ;
- fixée à 10,04/20, la barre d'admission au CAFEP est très nettement supérieure à celle du concours de l'enseignement public ; pour les 18 contrats à offrir (contre 23 en 2017), elle retrouve presque le niveau record de 10,25/20 qu'elle avait atteint en 2016 (pour 18 contrats, également) ;

¹ À partir de ce point du rapport (à savoir au-delà de cette première et unique occurrence conforme – point médian compris – à l'usage de l'écriture inclusive), afin de faciliter la lecture, les termes de « candidat », « correcteur », « interrogateur », « auteur », etc. seront employés non pas en tant que mots masculins mais dans leur acception neutre et générique.

- on note par ailleurs, et aux deux concours, une légère baisse de la proportion de candidats admissibles qui vont jusqu'au bout de la procédure de sélection en venant concourir à l'oral et en participant aux deux épreuves ; cette proportion, qui dépassait les 90 % en 2017, s'est située autour de 85 % en 2018, revenant ainsi aux niveaux constatés en 2016, au CAPLP comme au CAFEP.

Alors qu'ils ont pourtant franchi la première étape du concours, le renoncement, en juin, de ces 15 % d'admissibles surprend davantage que l'absence, aux épreuves écrites du mois d'avril, de plus de la moitié des inscrits au CAPLP ou des deux tiers des inscrits au CAFEP. Ce renoncement est très majoritairement le fait de candidats qui sont également admissibles au CAPES ou au CAFEP-CAPES.

Dans le déroulement et dans les résultats du concours, ainsi que dans les prestations mêmes des candidats, la proximité d'autres concours et, notamment, celle du CAPES d'anglais, reste un élément central. Cette question du croisement et du partage d'un vivier de candidats très largement commun mérite une fois de plus qu'on s'arrête sur les chiffres :

- à cette session de 2018, près de la moitié des 294 admissibles au CAPLP externe anglais-lettres étaient parallèlement admissibles au CAPES d'anglais, 140, soit 47,61 % ; en 2017, ils étaient 141 (étonnante stabilité du chiffre), mais sur 392 admissibles, leur proportion était forcément moindre, à savoir 36 % ;

- au CAFEP-CAPLP, la proportion est la même qu'au concours de l'enseignement public, avec 19 des 40 admissibles également admissibles au CAFEP-CAPES d'anglais, soit 47,50 % ;

- s'agissant de l'autre valence, le nombre d'admissibles au CAPLP anglais-lettres parallèlement admissibles au CAPES de lettres modernes reste, comparativement, extrêmement limité ; ils n'étaient cette année que 7, soit 2,38 % ; confirmation, une fois de plus, que ce concours bivalent attire et accueille des candidats dont la dominante de formation est très majoritairement l'anglais ;

- pour ce qui est des résultats finaux, 45 des admis au CAPLP ont été également admis au CAPES d'anglais et 2 au CAPES de lettres modernes ; ce total de 47 doubles succès représente 36,15 % de la liste d'admission du CAPLP et signifie donc que la proportion de candidats reçus susceptibles d'enseigner en lycée professionnel en qualité de stagiaire se limite à 63,85 % (83 sur 130) ; en 2017, les « bi-admis » étaient 33 sur 175, soit une proportion, nettement inférieure, de 20,57 % ;

- au CAFEP-CAPLP, 6 admis ont été également admis au CAFEP-CAPES d'anglais et 1 au CAFEP-CAPES de lettres modernes ; ce total de 7 doubles succès représente 38,88 % de la liste d'admission du CAFEP-CAPLP et signifie donc que la proportion des candidats reçus susceptibles d'enseigner en lycée professionnel privé en qualité de stagiaire se réduit à 61,12 % (11 sur 18) ; en 2017, les doubles admissions étaient au même nombre de 7, pour 23 contrats offerts, soit une proportion de 30,43 %.

On a donc assisté cette année à un phénomène de double contraction : au sein d'un vivier de candidats dont le volume, d'une année sur l'autre, est d'une incontestable, voire surprenante stabilité, la réduction du nombre de postes à pourvoir s'est traduite par une hausse de la proportion de pluri-admissibilités et pluri-admissions.

Compte tenu de la proximité des définitions de certaines des épreuves des deux concours, il va sans dire qu'une bonne préparation au CAPES est un atout pour aborder efficacement les épreuves du CAPLP, notamment les deux épreuves d'anglais. On attire toutefois l'attention des candidats qui s'inscrivent et se présentent aux deux concours sur les spécificités de ces épreuves par rapport à celles du CAPES, notamment les spécificités introduites, à compter de la session de 2018, par l'arrêté du 27 mars 2017. S'agissant de la valence lettres, en application de l'arrêté du 24 avril 2018, c'est à compter de la session de 2019 qu'une modification importante entre en vigueur pour l'épreuve orale

d'admission de mise en situation professionnelle. Les futurs candidats sont invités à se pencher attentivement sur la définition de chacune des quatre épreuves du concours, définition présentée ci-après en pages 7 à 10.

Comme chaque année, on recommande aux futurs candidats d'organiser leur préparation en tenant compte de leur parcours de formation et en faisant tout particulièrement porter leurs efforts sur la valence qui n'est pas leur dominante, à savoir, selon l'immense majorité de ces parcours, la valence lettres. À propos de la bivalence, même si les compétences évaluées chez les candidats relèvent, à l'écrit comme à l'oral, de deux épreuves successives et juxtaposées, l'une en anglais, l'autre en lettres, on rappelle une fois de plus à quel point ces compétences sont profondément communes et transversales aux deux disciplines, à commencer par la capacité à s'exprimer clairement et à lire un texte. Il y a sur ce point, qu'il s'agisse des épreuves d'anglais ou des épreuves de lettres, une complète convergence dans les attentes du jury.

Le fait que le vivier de candidats du CAPLP externe et CAFEP-CAPLP anglais-lettres soit très largement commun avec celui du CAPES et CAFEP-CAPES d'anglais et de lettres modernes conduit par ailleurs à faire, comme chaque année, la recommandation suivante : si l'on décide de se présenter au CAPLP ou au CAFEP-CAPLP, il faut s'informer sur les caractéristiques de l'enseignement en lycée professionnel, sur son organisation générale et sur ses objectifs dans les *deux* valences du concours. Notamment, comment peut-on prétendre à un recrutement en qualité de PLP anglais-lettres sans avoir eu la curiosité de consulter les programmes de langues vivantes et de français-lettres des classes de C.A.P. et de baccalauréat professionnel et sans avoir la moindre idée de ce que sont les modalités d'évaluation des candidats à ces deux examens ? Cette année encore, nombreux furent les candidats qui, lors de leurs analyses ou propositions à caractère pédagogique, ont commis l'erreur de se référer aux programmes et/ou aux épreuves d'examen de la voie générale et technologique.

Au chapitre des recommandations à caractère général, une dernière mise en garde s'impose : à l'oral, quelques candidats se sont signalés par des propos malvenus et parfois ouvertement négatifs sur la voie professionnelle en général, sur les lycées professionnels en particulier, sur leurs élèves et leurs supposées difficultés et faibles performances scolaires, etc. Tenir de tels propos ne constitue pas une simple enfreinte à une forme de « correction politique » : c'est bafouer, voire nier le double principe d'éducabilité de tout public scolaire et d'égalité de dignité des voies de formation et c'est donner voix à des représentations qui n'ont bien évidemment pas leur place dans un concours de recrutement de professeurs de lycée professionnel. Au sein de l'offre de recrutement du ministère de l'éducation nationale, il y a certes une forme de concurrence entre les concours auxquels les candidats peuvent s'inscrire et participer. Pour autant, s'agissant de leur participation au CAPLP externe et CAFEP-CAPLP anglais-lettres, certains de ces candidats feraient bien d'éviter de donner l'impression qu'ils sont là par défaut ou simplement pour bénéficier d'une évaluation supplémentaire et d'un simple entraînement ou galop d'essai pour d'autres concours. Faut-il par ailleurs rappeler que, statutairement et indicièrement, corps des PLP et corps des certifiés sont alignés ?

On tient à remercier toutes les personnes dont le soutien et la disponibilité ont contribué au bon déroulement de cette session 2018 au plan matériel et logistique :

- le bureau D3 de la sous-direction du recrutement de la DGRH du ministère ;
- son partenaire pour la dématérialisation et correction en ligne des copies, la société NEOPTec ;

- madame Cécile Tea, cheffe du bureau des concours du 2nd degré du SIEC (Service interacadémique des examens et concours – DEC 3), et madame Francette Vancouvert, gestionnaire ;
- monsieur Claude Vidon-Brouillard, proviseur du lycée Marcel Deprez, à Paris, monsieur Franck Puech-Broussous, proviseur-adjoint, ainsi que le personnel d'accueil et les agents techniques du lycée Marcel Deprez, établissement où ont eu lieu, en mai, les deux journées de réunion plénière du jury pour la mise au point et l'harmonisation de la correction des copies ;
- madame Mariane Girou, proviseure du lycée du Parc de Vilgénis, à Massy, établissement qui, pour la troisième année consécutive, a accueilli les épreuves orales d'admission ; au lycée du Parc de Vilgénis, les remerciements du jury vont également à monsieur Pascal Dion, gestionnaire comptable, à monsieur Aziz Jatti, administrateur du réseau, des systèmes et des équipements informatiques, ainsi qu'à l'ensemble des personnels techniques et équipes d'entretien.

Pour finir, méritent bien évidemment d'être soulignés et salués l'engagement et le professionnalisme des cinquante-quatre membres du jury et des quatre membres du directoire. À chaque étape, à chaque moment et dans chacune des tâches de la mission qui leur était confiée, ils ont tous fait la preuve qu'exigence et bienveillance peuvent parfaitement s'allier dans l'acte d'évaluation. L'ensemble de ce jury souhaite bon courage et bonne chance aux candidats de la session de 2019.

D. Charbonnier

Bilans comparés de l'admissibilité et de l'admission : sessions 2018, 2017 et 2016

	CAPLP externe anglais-lettres			CAFEP-CAPLP anglais-lettres		
	2018	2017	2016	2018	2017	2016
Nombre de postes	130	175	187	18 contrats	23 contrats	18 contrats
Nombre de candidats inscrits	1 049	1 012	1 051	208	158	171
Nombre de candidats non éliminés ²	436 soit 42,66 % des inscrits	437 soit 43 % des inscrits	506 soit 48,14 % des inscrits	72 soit 34,62 % des inscrits	62 soit 39 % des inscrits	68 soit 39,76 % des inscrits
Nombre de candidats admissibles	294 soit 67,43 % des non éliminés	346 soit 79 % des non éliminés	389 soit 76,87 % des non éliminés	40 soit 55,56 % des non éliminés	46 soit 74 % des non éliminés	40 soit 58,82 % des non éliminés
Barre de l'admissibilité	25,62 soit 06,40/20	25 soit 06,25/20	25 soit 06,25/20	27,76 soit 06,94/20	25,34 soit 06,34/20	32 soit 08,25/20
Nombre de candidats admissibles non éliminés ³	255 soit 86,73 % des admissibles	309 soit 90,35 % des admissibles	337 soit 86,63 % des admissibles	34 soit 85 % des admissibles	42 soit 91,30 % des admissibles	34 soit 85 % des admissibles
Nombre de candidats admis sur liste principale	130 soit 50,98 % des non éliminés	175 soit 56,63 % des non éliminés	187 soit 54,59 % des non éliminés	18 soit 52,94 % des non éliminés	23 soit 54,76 % des non éliminés	18 soit 52,94 % des non éliminés
Barre de l'admission sur la liste principale	99,62 soit 08,30/20	98,34 soit 08,20/20	101,9 soit 08,49/20	120,50 soit 10,04/20	103,34 soit 08,61/20	123 soit 10,25/20
Nombre de candidats admis sur liste complémentaire	<i>Pas de liste complémentaire</i>	7	11	<i>Pas de liste complémentaire</i>	<i>Pas de liste complémentaire</i>	3
Barre de l'admission sur la liste complémentaire		96 soit 08/20	98,6 soit 08,22/20			113 soit 09,42/20

² « candidats non éliminés » : candidats présents aux deux épreuves écrites d'admissibilité et auxquels aucune note éliminatoire n'a été attribuée (copie blanche ou 00)

³ « candidats admissibles non éliminés » : candidats présents aux deux épreuves orales d'admission et auxquels aucune note éliminatoire (00) n'a été attribuée

Les épreuves du concours : leur définition réglementaire

Références : arrêtés du 19 avril 2013⁴, du 27 mars 2017⁵ et du 24 avril 2018⁶

Épreuves écrites d'admissibilité

	Épreuve n° 1 : langue vivante étrangère	Épreuve n° 2 : lettres
L'épreuve comporte :	- une composition en langue vivante étrangère portant sur l'étude d'un dossier constitué de documents se rapportant aux réalités et aux faits culturels du ou des pays dont on étudie la langue ; - une traduction.	- le commentaire d'un texte littéraire ; - le traitement d'une question de grammaire permettant d'éclairer le sens du texte.
Durée	5 heures	5 heures
Coefficient	2	2

Épreuves orales d'admission

« Les deux épreuves orales d'admission comportent un entretien avec le jury qui permet d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement du ou des champs disciplinaires du concours, notamment dans leur rapport avec les autres champs disciplinaires. »

Les candidats subissent une épreuve dans chaque valence, selon un croisement déterminé par un tirage au sort effectué en réunion d'accueil et d'information. Ainsi, les candidats désignés par ce tirage au sort pour un passage de l'« épreuve de mise en situation professionnelle » dans la valence langue vivante passent l'« épreuve à partir d'un dossier » dans la valence lettres et, inversement, les candidats affectés dans la valence lettres pour l'« épreuve de mise en situation professionnelle » passent l'« épreuve à partir d'un dossier » dans la valence langue vivante.

Cas de figure n° 1

Épreuve de mise en situation professionnelle dans la valence langue vivante étrangère	
Durée de la préparation : deux heures trente minutes	L'épreuve porte : – d'une part, sur un document de compréhension fourni par le jury, document audio ou vidéo authentique en langue étrangère, se rapportant aux réalités et aux faits culturels du ou des pays dont on étudie la langue, en lien avec le programme d'enseignement de langues vivantes étrangères pour les classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle et pour les
Durée de l'épreuve : une heure Pour chaque partie : - exposé, quinze minutes - entretien, quinze minutes	

⁴ Journal officiel du 27 avril 2013 :

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027361617>

⁵ Journal officiel du 2 mai 2017 : https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000034519151

⁶ Journal officiel du 15 juin 2018 :

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2018/4/24/MENH1806766A/jo/texte/fr>

<p>Coefficient : 4</p>	<p>classes préparatoires au baccalauréat professionnel ;</p> <p>– d’autre part, sur un dossier fourni par le jury portant sur les mêmes réalités et faits culturels. Ce dossier est composé de productions d’élèves (écrites et orales) et de documents relatifs aux contextes d’enseignement et au cadre institutionnel.</p> <p>La première partie de l’entretien se déroule en langue étrangère et permet de vérifier la compréhension du document authentique à partir de sa présentation et de l’analyse de son intérêt.</p> <p>La seconde partie de l’entretien se déroule en français et permet de vérifier, à partir d’une analyse des productions d’élèves (dans leurs dimensions linguistique, culturelle et pragmatique) ainsi que des documents complémentaires, la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d’exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République. La durée du document audio ou vidéo authentique n’excédera pas cinq minutes. Celle des productions orales d’élèves n’excédera pas trois minutes par enregistrement.</p> <p>La qualité de la langue employée est prise en compte dans l’évaluation de chaque partie de l’épreuve.</p>
<p>Épreuve à partir d’un dossier dans la valence lettres</p>	
<p>Durée de la préparation : deux heures trente minutes</p> <p>Durée de l’épreuve : une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes)</p> <p>Coefficient : 4</p>	<p>Le candidat élabore une séquence d’enseignement qu’il expose au jury, à partir de documents en lien avec un des objets ou domaines d’étude au programme : textes littéraires, reproductions d’oeuvres d’art, photogrammes, articles de presse ou écrits d’élèves.</p> <p>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.</p>

Cas de figure n° 2

Épreuve de mise en situation dans la valence lettres	
<p>Durée de la préparation : deux heures trente minutes</p> <p>Durée de l'épreuve : une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes)</p> <p>Coefficient : 4</p>	<p>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 C.A.P., puis à partir du texte, en l'étude d'un point de langue (lexique, grammaire, orthographe) en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale.</p> <p>Le texte est extrait d'un programme d'oeuvres d'auteurs de langue française, périodiquement renouvelé et publié sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale.⁷</p>
Épreuve à partir d'un dossier dans la valence langue vivante étrangère	
<p>Durée de la préparation : deux heures trente minutes</p> <p>Durée de l'épreuve : une heure Pour chaque partie :</p> <ul style="list-style-type: none"> - exposé : quinze minutes - entretien : quinze minutes <p>Coefficient : 4</p>	<p>L'épreuve consiste en la présentation d'une leçon, dans le cadre du programme d'enseignement de langues vivantes étrangères pour les classes préparatoires au certificat d'aptitude pro-fessionnelle et pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel.</p> <p>L'épreuve prend appui sur un dossier proposé par le jury et constitué de documents se rapportant aux réalités et aux faits culturels du ou des pays dont on étudie la langue, en lien avec le programme. Ces documents peuvent être des textes, des documents iconographiques, des enregistrements audio ou vidéo.</p> <p>L'épreuve comporte deux parties :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une première partie en langue étrangère consistant en la présentation, l'étude et la mise en relation des documents du dossier, suivie d'un entretien en langue étrangère ; - une seconde partie en langue française consistant en la proposition de 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, suivie d'un entretien, au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix. Chaque partie compte pour moitié dans la notation. La qualité de la langue employée est prise en compte dans l'évaluation de chaque

⁷ **Session 2019 :**

Pour l'épreuve orale d'admission de mise en situation professionnelle, les textes proposés à l'étude des candidats seront extraits des six oeuvres suivantes :

- Louise Labé, *Sonnets*
- Jean de La Fontaine, *Fables*, livres VII à XII
- Pierre-Augustin Caron de Beaumarchais, *Le Mariage de Figaro*
- Émile Zola, *Nana*
- Samuel Beckett, *En attendant Godot*
- Nathalie Sarraute, *Enfance*

http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/caplp_externe/77/2/p2019_caplp_ext_langues_lettres_968772.pdf

A. Épreuves d'admissibilité

A.1 Épreuve n° 1 : anglais

Conseils à caractère général, sur l'ensemble de l'épreuve

NB

Ce passage est extrait du développement qui figure en pages 9 et 10 du rapport de la session de 2017, consultable et téléchargeable sur le site « Devenir enseignant », à l'adresse suivante :

http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/caplp_ext/40/0/RJ_2017_CAPLP_EXTERNE_ANGLAIS_LETTRES_880400.pdf

[...] Il n'échappe pas au jury que cette *unique* épreuve écrite d'anglais (l'autre épreuve écrite étant consacrée à la valence lettres) est également une épreuve *double*, puisqu'elle comporte à la fois une « composition en langue vivante étrangère portant sur l'étude d'un dossier constitué de documents » et un exercice de traduction (version ou thème). Seul un entraînement à la réalisation de ces deux exercices dans les conditions du concours et, surtout, dans le temps imparti permet d'éviter l'écueil de la précipitation et de l'inachèvement. Il n'en demeure pas moins que l'épreuve est riche et dense et qu'elle demande aux candidats de ne pas perdre de temps.

Le jury tient bien évidemment compte de cette spécificité lors de l'élaboration des sujets mais il en tient également compte pour fixer ses attentes et évaluer les prestations. Ainsi, s'agissant de la longueur des compositions produites, certaines d'entre elles, qui étaient écrites dans une langue de qualité satisfaisante et qui attestaient une lecture pertinente des textes du dossier, ont pu se voir attribuer des notes tout à fait correctes, voire de bonnes notes, alors qu'elles ne comportaient que six ou sept pages. En d'autres termes, la qualité prime la quantité et le jury n'attend pas des candidats qu'ils remettent des compositions dont la longueur serait équivalente à celle d'une composition rédigée en cinq heures (ce qui est la durée de l'épreuve analogue, mais sans traduction, du CAPES/CAFEP-CAPES d'anglais).

La première difficulté de cette épreuve écrite d'anglais du CAPLP/CAFEP est donc bien celle de la *rapidité d'exécution* qu'elle réclame. En conséquence, on conseille vivement aux candidats de s'entraîner à *accroître leur vitesse de lecture en anglais*, afin que leur première prise de connaissance de l'ensemble du sujet (1. documents du dossier à étudier pour la réalisation de la composition et 2. texte à traduire) puisse d'emblée leur permettre d'estimer le temps qu'ils consacreront à chacun des deux exercices, au sein des cinq heures dont ils disposent. [...]

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

Sujet 2018 consultable et téléchargeable sur le site « Devenir enseignant », à l'adresse suivante :

http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/caplp_externe/07/3/s2018_caplp_externe_anglais_lettres_1_934073.pdf

Remarques préliminaires

Le dossier proposé cette année pour la première sous-épreuve de composition en anglais a pu surprendre les candidats : la présence de trois documents de natures nettement différentes, parmi

lesquels figurait un tableau, en a visiblement pris de cours certains qui, par manque de discernement, de méthode et/ou, surtout et souvent, par manque de temps, ne sont pas parvenus à réaliser une composition satisfaisante. Nombreux ont été ceux qui ont manifestement consacré plus de temps à la seconde sous-épreuve (le thème) qu'à la composition, cette dernière ayant été plus ou moins bâclée. Lorsque des parties étaient annoncées en introduction de la composition, la deuxième et/ou la troisième de ces parties s'avéraient parfois très courtes, voire inexistantes et l'éventuelle conclusion ne faisait que confirmer l'insuffisance de l'analyse (par exemple : *No matter what happens, California remains a place of *dream*).

Cette mauvaise gestion du temps de l'épreuve se cumule avec les difficultés de méthode qui empêchent de nombreux candidats d'articuler correctement les documents entre eux, tantôt en les opposant, tantôt en les rapprochant. Car c'est bien d'une confrontation clairement pensée entre les documents proposés que sont nées les meilleures copies, tandis que paraphrase, analyse superficielle et linéaire caractérisaient les moins bonnes.

Certains candidats semblent adopter une double stratégie d'évitement et de remplissage en citant abondamment et longuement les textes du dossier, sans que les citations en question servent un dessein interprétatif. À quoi bon recopier *in extenso* un passage de cinq à dix lignes sans le moindre commentaire ou amorce d'analyse ?

Ne pas oublier, par ailleurs, que la présentation des copies importe : dans nombre d'entre elles, cette présentation mériterait d'être aérée pour faciliter la lecture, d'autant plus que certaines graphies sont extrêmement compactes. Les copies illisibles sont heureusement rares mais nombreuses sont celles que ternissent divers problèmes de ponctuation, déjà relevés dans les rapports précédents : débuts de phrases sans majuscules, majuscules fantaisistes en cours de phrase, absence de points, virgules superflues, etc. Certains candidats rédigent des phrases extrêmement longues en faisant abstraction d'une ponctuation adéquate. Ces phrases, ponctuées d'un nombre pléthorique de virgules plus décoratives que justifiées, perdent de leur logique et frisent parfois l'incompréhensible. Il va sans dire qu'une phrase peut avoir besoin d'être longue si l'on souhaite exprimer des idées complexes mais il est vivement conseillé de ménager un temps pour la relecture en général et pour la vérification de la ponctuation en particulier.

A contrario, les bonnes copies relevant d'une pensée construite et faisant preuve d'une expression claire se repèrent au premier regard. Nul doute que ce qui se conçoit bien se *présente* autant qu'il s'énonce clairement. Il serait toutefois souhaitable que les candidats bannissent les fioritures, fantaisies et autres effets graphiques (astérisques, étoiles, puces, encadrés, etc.) car ceux-ci entravent le plus souvent la compréhension du propos et n'ont pas leur place dans des compositions dont la neutralité est de rigueur. Il serait également bon que les candidats cessent de pré-numéroter leur copie : certaines relèvent du jeu de piste. Ajoutons que, malgré de grandes disparités, la longueur moyenne des compositions était satisfaisante (de 6 à 8 pages). Bien que cette longueur ne soit pas toujours gage de qualité, cela laisse penser que le dossier proposé a inspiré bon nombre de candidats.

Compréhension, étude et analyse du dossier

Analyse the following three documents and comment on the vision of California they convey. Une lecture attentive de la consigne est essentielle puisqu'elle permet d'abord d'éviter les hors-sujets lors

de la mise en regard des documents. Certains candidats, trop pressés, se sont ainsi lancés dans des diatribes passionnées sur les causes et les conséquences du changement climatique (sous des formules ou titres tels que *Nature vs Humanity* ou *Water is life*) menant à des conclusions plus ou moins inspirées (*Thus it is very important to conciliate modernity, *ecology and human *value* ou *We have to be happy about what we have and enjoy the life we have*).

On aurait aimé que le libellé du sujet, justement parce que le mot *vision* y est employé au singulier, orientât les candidats vers une vision plurielle de la Californie, État américain complexe, controversé et multiforme s'il en est. Cette pluralité rendait tous les plans binaires, même assez habilement organisés, un peu convenus.

Reste que la difficulté majeure a été d'exploiter de façon égale chacun des trois documents. En effet, de nombreuses copies se caractérisaient par un déséquilibre dans l'analyse et la compréhension des trois documents et dans le poids accordé à chacun d'entre eux. Ce déséquilibre s'est fréquemment manifesté de la façon suivante : d'un côté, le document C, certainement le plus délicat à exploiter mais aussi le plus riche, a été régulièrement mal compris ou traité en survol et, de l'autre, le tableau de Hockney (document B), d'accès *a priori* plus facile puisque faisant partie du *common (visual) knowledge*, a trop rarement bénéficié de l'attention et de la finesse d'analyse qu'il méritait.

Le document A, quant à lui, était proposé comme une entrée relativement aisée dans le dossier. Il ouvrait d'emblée une série de pistes, pour peu que l'on s'arrêtât par exemple sur certaines formulations suggestives de Joan Didion telles que *America's frontier* ou *Our California Heritage* ou *trying to find the 'point' of California* ou encore *an exploration into my own confusions about the place*. Le caractère oblique (*obliquely* est le dernier mot du passage) et les *misapprehensions* et *misunderstandings* qui caractérisent sa « confrontation » avec la Californie étaient également riches de potentialités. Les meilleures compositions ont su se saisir de ce document initial pour réfléchir, à propos de la Californie, à la notion de terre promise, à la fois *land of plenty* et *land of opportunity* ont écrit certains candidats. Elles ont également pris la peine d'explicitier le passage où étaient évoqués les *refugees from the Dust Bowl* qui, eux aussi, permettaient de faire dialoguer le premier et le dernier documents. À ce sujet, une brève allusion au roman de Steinbeck *Grapes of Wrath* était bien évidemment bienvenue. Moins heureux furent, à propos de *the Mother Lode*, les développements sur *the *golden rush* : on suppose que les auteurs de cette maladresse voulaient parler de *the (California) Gold Rush*.

Autre inattention ou étourderie plus problématique : dans cet extrait du livre de Joan Didion, de nombreux candidats n'ont pas su identifier correctement la narratrice, ce qui démontre une lecture trop hâtive du passage en question. Il est en effet surprenant que, dans près d'un tiers des copies, le prénom Joan ait été identifié comme prénom masculin ; des références culturelles comme Joan of Arc ou bien, plus proche de nous, Joan Baez auraient pu donner un indice afin d'éviter une fâcheuse confusion, sans parler du segment *I was wearing a new dress, pale green organdy, and my mother's crystal necklace* qui aurait dû dissiper les doutes. À l'inverse, les quelques candidats qui ont eu recours au terme et à la notion d'*epiphany* pour décrire la révélation ressentie, en ce lointain jour de juin 1948, par la narratrice au sujet de la Californie ont proposé des lectures riches et subtiles, valorisées comme il se doit par le jury.

Pour ce qui du deuxième document du dossier, document visuel cette fois-ci, on a certes pu lire quelques bonnes analyses mais, dans l'ensemble, son traitement par les candidats fut superficiel ou

approximatif. Cela est peut-être dû à la nature même du document, une image quelle qu'elle soit étant trop souvent perçue comme d'emblée « parlante » ou comme ayant un sens clair puisque « visuelle ». Trop souvent, les candidats se sont contentés de la décrire (sommairement) au lieu de l'interpréter. Trop peu se sont attardés sur la technique utilisée par l'artiste, alors qu'établir un lien entre peinture et photographie (l'effet Polaroid recherché par Hockney) ou insister sur la composition en termes de volumes et de lignes aurait permis de compléter et d'enrichir le commentaire. Ajoutons que plusieurs interprétations du tableau sont possibles – sinon souhaitables – et que, sans verser dans un éclectisme stérile, l'examen du champ de ces interprétations possibles ne pouvait que contribuer à la qualité de l'analyse finale. L'œuvre de Hockney a ainsi inspiré les meilleurs candidats qui ont su en dégager les éléments pertinents : l'horizontalité, son décor luxueux, voire merveilleux, autant que son aspect clinquant et factice, la notion de saut vers l'inconnu, l'absence de véritable présence humaine (effacement et invisibilité du plongeur) ou encore le travail du peintre sur le temps qui, paradoxalement, s'écoule et s'étire alors même qu'il est en suspens dans l'instant figé sur la toile. Très peu de candidats ont su évoquer le(s) courant(s) artistique(s) au(x)quel(s) Hockney appartient et souligner que l'œuvre était celle d'un Britannique réalisant, dans tous les sens du terme, son rêve californien. Si le titre du tableau – *A Bigger Splash* – a souvent été relevé, il aurait dû faire l'objet de renvois aux autres documents du dossier dans lesquels les comparatifs et superlatifs étaient également de mise et où, par exemple, la notion si américaine, si californienne de *larger-than-life* aurait pu être féconde.

L'incompréhension fréquente du document C a donné lieu à diverses incongruités ou platitudes déconcertantes (comme, par exemple, *No water logically means no life to the common senses* [?]). Certains candidats ont bien essayé de contourner les difficultés que présentait ce dernier document en centrant leurs remarques sur les deux premiers documents (A et B) et en restant évasifs sur le troisième, leur commentaire se limitant à quelques constats sur l'identité et/ou à quelques hypothèses sur la psychologie des deux personnages, comme, par exemple, cette affirmation : *The discrepancy between myth and reality leads to their identity crisis*. Est-il besoin de dire que le jury n'attendait pas une (impossible) analyse détaillée et exhaustive de l'extrait proposé ? Il s'agissait de faire la preuve d'une bonne compréhension générale du passage, d'en proposer une contextualisation claire et de manifester une certaine sensibilité littéraire à travers quelques microanalyses et repérages judicieux. On pouvait commencer par définir le type de récit auquel on avait affaire : peu de candidats ont correctement identifié le genre du récit d'anticipation dans lequel s'inscrit le roman de Claire Vaye Watkins. À son propos, certains critiques outre-atlantique sont même allés jusqu'à parler de *climate fiction*, le traditionnel *sci-fi* laissant place au néologique *cli-fi*. L'onomastique a permis à certains candidats de travailler autour de la lumière à partir des connotations que l'on pouvait déceler dans les prénoms des protagonistes, Ray et Luz. Dans les meilleures copies, la figure du couple a donné lieu à quelques interprétations ou rapprochements intéressants : *Ray and Luz are like Adam and Eve in a distorted version of Eden*. De même, la référence (forcément ironique, en l'occurrence) à la scène du balcon dans *Romeo and Juliet* ne pouvait qu'enrichir l'analyse et inciter à mesurer, même brièvement, la distance qui séparait les mythiques amants shakespeariens et le couple dépeint par Claire Vaye Watkins dans un monde apocalyptico-futuriste. Bien que d'autres pistes originales ou inattendues aient agréablement surpris le jury (Ray, vétéran d'une possible guerre du Golfe, désormais soldat enrôlé dans une guerre de l'eau), trop de candidats se sont contentés de relever, sans les exploiter vraiment, quelques thèmes ou aspects principaux du texte, comme la sécheresse ou la présence de nombreux comparatifs et superlatifs de supériorité. De même, on a trouvé dans de nombreuses copies des énumérations de figures de style (*analepsis, metaphor, oxymoron*, etc.) qui, en l'absence de véritable ancrage dans le

texte et d'analyse des effets recherchés et produits, n'apportaient rien à une quelconque démonstration. On a le sentiment que ce type de catalogue est un prétexte au remplissage. De plus, ces termes techniques sont souvent introduits avec maladresse et surgissent sans discernement, créant des décalages lexicaux ou des ruptures de registre au sein de la copie : on peut ainsi passer, d'une ligne à l'autre ou dans la même phrase, de tournures pauvres telles *We can see that...* ou *It is about a house with a sunny sky à... the heterodiegetic narrator*. Il faut donc rappeler que simplement mentionnées sans référence précise au texte, et encore moins aux numéros des lignes concernées, ces figures littéraires n'apportent rien à l'argumentation et laissent à coup sûr le lecteur-correcteur sur sa faim.

Certaines phrases, au détour d'une argumentation incertaine, témoignaient d'une incompréhension presque totale du contenu de cet extrait du roman de Claire Vaye Watkins : *The house is exactly the same in documents B and C / Because of the rain, they have got a natural swimming-pool / etc*. La figure de la *starlet* a été problématique pour de nombreux candidats qui l'ont parfois prise pour un personnage encore présent dans la maison abandonnée squattée par le couple. Le lexique de ce document C était certes un peu difficile mais, de toute évidence, certains candidats n'ont pas consacré assez de temps à une lecture patiente et attentive du texte. Ils auraient ainsi peut-être évité d'assimiler le passage à une scène... optimiste. Affirmer que *Ray and Luz had a good time picknicking*, que *their ambition is depicted through the splendour of their environment* ou encore que *Luz [is] a rich starlet living with her man in an extravagant house* constituait des contresens caractérisés.

Ajoutons qu'il ne s'agissait nullement d'utiliser les textes – surtout quand ils étaient manifestement mal compris – pour évoquer telle ou telle vision « personnelle » de la Californie (son opulence, son mode de vie, son insouciance, ses stars, etc.), vision souvent sans rapport direct avec le contenu du dossier. Telle ou telle apologie politico-environnementale ne pouvait tenir lieu d'analyse littéraire et artistique. Il ne s'agissait pas davantage de verser dans des propos simplificateurs et/ou moralisateurs : *Possessing modern *material [?] is ridiculous / It shows the lack of authenticity of women in California / etc*.

Après s'être assuré d'avoir bien cerné le sens général de chacun des documents du dossier, il faut donc, au moyen de microlectures pertinentes, de références culturelles circonstanciées et d'une analyse précise des procédés littéraires à l'œuvre, élaborer un propos construit et cohérent. C'est pourquoi le jury n'a pas boudé son plaisir chaque fois qu'il a lu d'heureuses formulations (ex. *California seems to have lost its original zest for life*) permettant de circuler avec fluidité entre les documents. Car il faut le redire : l'une des premières attentes, dans cette épreuve, c'est une analyse équilibrée et sensible de tous les documents, seule capable de rendre justice à l'ensemble du dossier et de donner lieu à une confrontation dynamique et fructueuse de ses composants.

Organisation des idées et construction du commentaire

Du point de vue de l'organisation des idées, le jury se félicite de n'avoir trouvé que très peu de copies sans plan ni fil directeur ; néanmoins, il met en garde les futurs candidats aussi bien contre des introductions trop courtes – souvent sans accroche ni imagination – que contre celles, trop longues, qui relèvent d'un plaquage indigeste de connaissances civilisationnelles ou qui recopient et énumèrent par le menu les titres et sources des documents ; ici encore, tout est question d'équilibre. Quant aux conclusions, elles n'étaient pas, cette année encore, suffisamment pensées ni travaillées ou, pire, elles devenaient le lieu de commentaires personnels souvent dénués d'intérêt : *To conclude*,

*I would like to travel in California one day because I'm sure it's so exciting to discover this *city [?] and I think *the history is very interesting...* et si, comme cela a été indiqué plus haut, le temps semble avoir de nouveau fait défaut à de nombreux candidats, on ne saurait oublier l'importance de l'impression finale du lecteur-correcteur, impression qui tient beaucoup au dernier paragraphe ou dernières lignes lus. En conséquence, il faut tout faire pour que la plume reste pertinente et alerte jusqu'au bout.

Le jury a donc constaté avec plaisir que les candidats, dans leur immense majorité, s'efforcent de trouver un fil conducteur à leur propos, de le mettre en exergue dès l'introduction et de le suivre. Mais il s'agit de traiter le sujet sans se contenter d'une analyse linéaire (ou, pire, d'une simple paraphrase), successive et séparée des trois documents ; dans sa version caricaturale, cette approche débouchait sur le « plan » suivant : *Document A is nostalgic, document B is optimistic, document C is pessimistic*. L'analyse d'un dossier exige une mise en perspective de l'ensemble des documents proposés. C'est la mise en confrontation systématique de ces documents, articulée autour de citations courtes et bien choisies et d'apports civilisationnels pertinents, qui peut seule servir un propos construit et cohérent. Des parties portant sur *the (not-so) glorious past of California* ou *nature spoiled by man* ont par exemple permis des analyses riches et transversales des trois documents. Inversement, les compositions qui se limitaient à des évidences pour proposer un semblant de mise en relation des documents autour de *swimming pools* ou *hot weather* ont reçu des notes médiocres.

Les copies satisfaisantes qui ont réussi à cerner les principaux enjeux du dossier proposaient peu ou prou des développements intitulés : *debunking the myth of an idealized California, the ambiguity of the Californian Dream, challenging the traditional image of California*, etc. Ces copies étaient généralement agréables à lire et leur introduction ne se limitait pas au simple exercice scolaire de la présentation des éléments du dossier, avec recopiage et longue énumération, dans leur moindre détail, des références des documents, les uns après les autres. Dans ces copies satisfaisantes, on constatait au contraire une volonté de défendre un véritable point de vue, étayé par des observations précises et de vraies connaissances culturelles, non seulement historiques et civilisationnelles mais également esthétiques et littéraires. C'est ainsi que quelques candidats ont su à très juste titre convoquer les *topoi* antithétiques du *locus amoenus* – dont relèvent, certes avec quelques questions ou ombres au(x) tableau(x), les documents A et B – et du *locus terribilis/horridus*, dans lequel s'inscrit, à l'inverse, la dystopie du document C. Il y avait là, dans cette antithèse, un principe d'organisation particulièrement efficace.

Cette année encore, la question des références

Dès la première lecture, certaines thématiques incontournables venaient immanquablement à l'esprit : le dérèglement et le réchauffement climatiques, *the Golden State, the American Dream*, etc. Il ne s'agit pas, bien sûr, de les écarter *a priori* mais le thème de la Californie, d'une familiarité étonnante pour nombre de candidats, fut l'occasion de déverser un flot de clichés ininterrogés sur cet état et ses habitants : on a ainsi pu lire que tous les Californiens ont une piscine, sont prospères et vivent au cœur d'un paradis verdoyant.

À propos de ces thèmes rebattus et de ces images convenues, il fallait se garder de dire tout et n'importe quoi et de s'en servir comme prétexte à une démonstration préétablie. Il fallait au contraire les réexaminer à travers les trois documents, pour les préciser et, idéalement, les

dépasser : le dossier était justement une invitation à ce dépassement. Les candidats qui ont su tirer le meilleur parti de l'analyse des documents sont ceux qui ont pu identifier les représentations mythiques de la Californie présentes ou sous-jacentes dans les trois documents, avec tout ce qu'elles peuvent avoir de cinématographique, de photogénique, de touristique, d'idyllique, d'édénique, etc. pour confronter ces représentations à la vision post-apocalyptique et inquiétante du dernier document.

Comme chaque année, le jury a dénombré une proportion non négligeable de compositions dont les auteurs cherchaient manifestement à éviter un vrai contact avec les documents du dossier et tentaient de « meubler » leur copie en se raccrochant à des connaissances mal maîtrisées : un certain Kerouac devenait ainsi l'auteur de *Into the Wild* [?] paru en... 1998 [!]; à l'occasion d'un développement consacré à l'idée de *frontier*, on apprenait que le satellite Spoutnik 1/*Sputnik 1* fut lancé par... les États-Unis ; etc.

Certains candidats ont mobilisé à bon escient des références à la contreculture des années 1960 et, au plan musical, à la discographie des Beach Boys et/ou à la chanson du groupe The Mamas & the Papas *California Dreamin'*. On s'étonne en revanche que si peu de candidats aient fait allusion au Calexit (*Yes California Independence Campaign*), récent mouvement sécessionniste californien. Plus surprenante, la rareté des références aux *wildfires* ou *megafires* qui, à une fréquence et avec une violence désormais croissantes, ravagent la Californie. Il faut une fois de plus redire qu'une bonne connaissance de l'actualité des pays et régions anglophones est un atout précieux, voire indispensable, pour une composition réussie.

Qualité de la langue

Cette sous-épreuve de composition a bien évidemment pour but d'évaluer les compétences des candidats en expression écrite. La correction et la qualité de leur anglais écrit sont donc des critères essentiels dans le classement opéré par le jury, dont on pourrait résumer les premières attentes linguistiques comme suit : *Good, plain English is always better than jargon*. Les copies qui utilisent un anglais authentique et des tournures de phrases idiomatiques, dans lesquelles l'analyse littéraire s'appuie sur un lexique adéquat et dont les transitions sont soignées sont évidemment valorisées. Les correcteurs ont constaté avec plaisir que de nombreuses copies étaient rédigées dans un anglais maîtrisé et de bonne facture et où les redondances étaient limitées grâce à une variété de structures linguistiques. Cela est rassurant pour bon nombre de candidats ayant composé cette année et encourageant pour les sessions à venir.

Cependant, une part non négligeable des copies se caractérisait par une grande pauvreté sur le plan lexical et il est fort dommage que leurs auteurs n'aient pas cherché à manifester plus d'ambition dans la qualité de la langue. L'absence totale de prise de risque donne généralement des copies assez ternes. Et des copies pas ou peu relues dans lesquelles grammaire, syntaxe et lexique sont régulièrement malmenés ne peuvent prétendre à une note honorable.

On trouvera dans les lignes qui suivent un recensement des principaux problèmes rencontrés au plan grammatical, syntaxique et lexical. Puissent ces signalements contribuer à la préparation – et à la réussite – des futurs candidats.

Grammaire

Les difficultés grammaticales habituelles persistent :

- problèmes d'aspect avec, notamment, une surabondance de *BE+ING* injustifiés ;
- problèmes de temps, confusions prétérit/*present perfect* avec une date (*the book *has been published in 2003*) ;
- erreurs élémentaires, plutôt inquiétantes, sur les formes verbales et des formes passives irrecevables en raison d'un participe passé non maîtrisé ou de confusions entre les participes présent et passé (*are not *fulfill, was *know, is *reduce, how are they *convey, the point of view *choosing by, it is *tached, didn't *portrayed, it can't be *control, he has *understand, the picture *drew by Hockney, this is *emphasize by the fact, to be *maked by, etc.*) ; disons-le tout net, la révision des verbes irréguliers et de la conjugaison anglaise dans son ensemble est manifestement une urgence pour certains candidats ;
- problèmes de détermination (*in *the document A*), distinction entre *(a) few* et *(a) little*, entre *much* et *many* (*so *much *informations, *few *vegetations, it contains *a few grass, there is so *few water remaining*) ; attention également à l'usage permanent et souvent fautif de l'article défini (*because of the hostility of *the nature, an important date in *the Californian history, etc.*) ;
- problèmes d'accord, notamment le *-s* de la 3^e personne du singulier ; *-s* intempestif à la fin des adjectifs (*the *differents aspects of*) ou à la fin de noms au singulier ; la structure *one of the + nom*, ce dernier étant nécessairement au pluriel ;
- problèmes de construction du groupe nominal, en particulier avec génitif (**the hiking anecdotes, *the illusion effect, *the California vision, *the vision's writer, *a quest identity, *the Hockney's painting, *Watkins description, etc.*) ;
- problèmes de confusions entre comparatif et superlatif ;
- problème d'emploi des prépositions (**at line 19, *at the foreground, a city *in the West Coast, the answers *of her questions, *in what extent, interested *on, *on summer, an excerpt *of, an extract *of, to emphasize *on, composed *from, *in the contrary, prevents them *to, it echoes *with, etc.*) ;
- problèmes de pronoms, qu'ils soient possessifs (**they living conditions*), relatifs (*the dress *which colour is*) ou interrogatifs ;
- problèmes de reprises pronominales du type *what is surprising *it is to...* (gallicisme).

Syntaxe

Nous invitons les candidats à apporter un soin particulier à la construction de leurs énoncés. En plus des problèmes grammaticaux susmentionnés, des problèmes syntaxiques surgissent souvent dès l'introduction, lorsque la problématique est annoncée : *We can analyse how *is *presented in all *documents the human ability to create... We can wonder how *is it done*. La syntaxe des questions et des interrogatives indirectes est trop souvent défailante. Il est par ailleurs conseillé de revoir les règles de placement des adjectifs au sein du groupe nominal pour éviter des agencements tels que *a house with French windows *sliding* ou *a *Californian very sunny day*.

Lexique

Quant aux difficultés lexicales, elles sont d'ordres divers : s'il arrive que le registre soit inapproprié (est-il besoin de dire que les *wanna* ou *gonna* sont à proscrire ?), les problèmes viennent majoritairement des calques hasardeux. Dans les compositions les plus mal écrites ou les plus fautives au plan linguistique, la prégnance du français est forte, voire omniprésente. Les auteurs de

ces copies-là devraient redoubler de vigilance dans ce domaine et bannir les tournures ou termes suivants, parmi lesquels certains gallicismes aboutissent à autant de barbarismes : **interpreted, *publicated, *scientifics, *desillusion, *conquerant, *polluated, *depaints, *comparaison, *ancred in, *interessant, *uncontournable, we can *devine that, we can ask *us, he *makes a zoom on, to *put *in light, the opposition which *transpires, to make people *conscient of, she*makes a *confidence to the reader, it *critics the society *of *consumption, California is a place where *it *is *good living, etc.*

À noter, également, les choix inappropriés (ou inventions) de *(a)*photography* au lieu de *(a) photograph*, de **wealthiness* au lieu de *wealth*, de **proudness* au lieu de *pride*, de *realised* dans le sens de *achieved*, de **typic* au lieu de *typical*, de **faithful to reality* (pour dire « fidèle à la réalité »), de **palmers* au lieu de *palm trees*, de *first ground* (premier... étage ?) au lieu de *foreground*, de *the *lost of* au lieu de *the loss of* et, sous sa forme nominale, de *extend* au lieu de *extent*.

Le jury incite les candidats à ne pas abuser d'expressions telles que *last but not least* ou *to put it in a nutshell*.

Orthographe

Les termes suivants ont souvent été mal orthographiés : **american, *manichean, **greeck, *apparences, *terasse, *entierely, *dissapointed, *desapointment, *misconception, *the futur, *happyness, *amaizing, *wich, *metaphore, etc.*

On ne saurait trop encourager les futurs candidats à prêter une attention particulière à la question du doublement des consonnes en anglais afin de ne plus commettre les erreurs qui suivent : **ressources, *ressourceful, *reallity, *pionners, *adress, *begining, *coment, *preciselly, *powerfull, *writting, etc.*

Ajoutons pêle-mêle certaines erreurs ou confusions orthographiques de gravité variable: **further more, *through out, *swiminpool, *a bite disappointed, *conveied, fairy *tail* (pour *fairy tale* ?), sans oublier le fréquent **Shakespear*.

Pour conclure

Force est de constater que la maîtrise de la langue reste une difficulté majeure pour certains candidats qui doivent continuer à améliorer la qualité de leur anglais écrit. Rigueur et correction linguistiques devraient aller de soi puisque l'on cherche à recruter des professeurs d'anglais chargés de transmettre leur bonne connaissance de la langue. Pour autant, les tentatives de sophistication formelle ne doivent pas servir d'écran de fumée : pour une composition réussie, une étude fine et approfondie de la spécificité des documents proposés et leur mise en relation sont indispensables. Une bonne gestion du temps et un entraînement aux épreuves en amont du concours conditionnent également le succès final. Continuer de s'intéresser à la culture et à l'actualité anglophones sous toutes ses formes, en lisant, en s'informant, en réfléchissant et en débattant à leur propos y contribue tout autant.

Thibault Roques

Traduction

Cette année, le jury a choisi de proposer un extrait du roman *Dernières nouvelles du martin-pêcheur*. Dans ce roman, Bernard Chambaz revient, à vingt ans d'intervalle, sur la mort tragique de son fils adolescent et relate sa traversée des États-Unis à vélo en quête de ce fils disparu, en revisitant des pans d'histoire et de culture américaines. Dans cet extrait, le trajet intime des protagonistes croise la route d'une Amérique à mi-chemin entre quotidien et mythologie.

Le passé ou le présent ?

Le passage à traduire ne présentait guère de difficultés de compréhension, le lexique est plutôt simple et sans ambiguïté mais le parti pris de l'auteur d'utiliser le présent de narration oblige le traducteur à opérer un premier choix : soit garder un présent en anglais à l'image du texte français, soit privilégier les formes du passé, perçues comme plus naturelles pour un récit en anglais. L'emploi du présent de narration dans la littérature anglo-saxonne est une tendance relativement récente bien que quelques grands auteurs du XIX^e siècle aient utilisé ce temps pour des effets de style au sein de textes par ailleurs rédigés au passé. Aujourd'hui, de nombreux auteurs anglophones très en vue écrivent régulièrement au présent de narration, ce qui est parfois source de polémique dans certains cercles littéraires. On ne saurait prétendre résoudre ici cette polémique et les deux types de traduction ont été acceptés, à condition, bien sûr, qu'à partir du choix initial opéré, la cohérence interne du texte fût respectée, ainsi que les exigences en matière d'aspect des verbes. Les candidats qui ont opté pour les formes du passé ont peut-être pris davantage de risques mais ils ont également fait preuve d'une certaine maturité linguistique, car ce choix du passé conduisait à faire d'autres choix grammaticaux, plus loin dans le texte, lorsque des éléments demandaient une expression de l'antériorité, notamment les passages « un peintre de rue a représenté » ou « Charlie Chaplin a enterré son fils qui avait trois jours et déjà un prénom » (*a street artist had painted / Charlie Chaplin had buried his three-day-old son who had already been given a name*).

Avant de procéder à la traduction, la lecture du texte

Même si le lexique était plutôt courant, une bonne lecture du texte s'imposait pour identifier le sens à donner à des verbes tels que « descendre » ou « traverser ». *A priori*, rappeler aux candidats l'importance de bien lire le texte, dans son ensemble autant que dans son détail, avant de procéder à sa traduction semble être une évidence dont on devrait pouvoir se passer mais de nombreux candidats ont malheureusement mal lu ou mal interprété certaines parties du passage. Le nombre de candidats qui ont fait fausse route en lisant (en lisant mal ou trop rapidement ?) le texte source était particulièrement élevé cette année. Quelques exemples, parmi les confusions, **erreurs de lecture** ou contresens relevés :

- « je prends des photographies de mon beau Cyfac ... », au lieu d'un vélo, certains ont considéré que le Cyfac était un appareil photo ;
- « je pose, avec mon vélo, entre Chaplin et Marilyn », étrangement, pour de nombreux candidats, ce segment de neuf mots est devenu « je pose mon vélo entre Chaplin et Marilyn » ;
- « le tournage du *Kid* est une espèce de tombeau » était certes un peu plus complexe mais, avec le titre du film en italiques lié au mot « tournage », le « tombeau » en question ne pouvait pas être un lieu physique, dans un cimetière, par exemple, mais était un objet symbolique et littéraire. En musique, on pense aux *Tombeau de Couperin* de Maurice Ravel ou au *Tombeau de Monsieur de Lully* de Marin Marais. En poésie, le tombeau, genre qui prend ses racines dans les épitaphes grecques,

rend hommage à un défunt : *Le Tombeau d'Edgar Poe* de Mallarmé ou, célèbre exemple anglais, *Elegy Written in a Country Churchyard* de Thomas Gray en sont des exemples marquants. La traduction de ce « tombeau » devait en conséquence faire appel à d'autres mots que *grave*, *tombstone*, etc.

- « nous passons devant le Coliseum où jouent les Troyens » a été très souvent mal compris et a donné lieu à de graves contresens ; malgré la présence du mot « tee-shirts » et, à la phrase suivante, du mot « stade », certains ont vu dans ce Coliseum (comment, pourtant, ne pas percevoir, dans ce nom, la référence évidente et immédiate au Colisée romain ?) une salle de théâtre et ont transformé les Troyens en troupe d'acteurs ; inauguré en 1923 à la mémoire des soldats de la Première Guerre mondiale, le Los Angeles Memorial Coliseum – <https://www.lacoliseum.com/> – compte parmi ses clubs résidents l'équipe universitaire de football américain de l'USC (*University of Southern California*), les *Trojans* ;

- « La Cité des Anges dispense des miracles », phrase pourtant simple à comprendre mais dans laquelle « dispenser » a été lu et compris comme « se dispenser de » (dans le sens de « se passer de », « n'avoir pas besoin de », etc.) ou « exempter de », ce qui constituait des contresens majeurs ; « dispenser » (des miracles) devait être pris dans le sens d'« accorder, offrir, distribuer, etc. » abondamment et généreusement avec, ici, une allusion religieuse et une connotation biblique qu'il aurait fallu tenter de restituer.

Les mauvaises lectures de ces cinq éléments conduisent à rappeler aux candidats l'importance capitale d'une première lecture attentive, globale et continue (le « phrase-à-phrase » a fait des ravages, cette année) du texte à traduire, qu'il s'agisse d'un exercice de version ou d'un exercice de thème. Le stress du concours et le temps forcément compté pour la réalisation de cette épreuve en deux parties peuvent certes expliquer une certaine précipitation et telle ou telle étourderie ponctuelle mais, pour parvenir à une lecture et à une restitution correctes du texte, il faut, comme dit le dicton anglais, savoir travailler avec *more haste, less speed*.

Une bonne lecture préalable permettait (aurait dû permettre) de repérer que les **verbes de mouvement** occupent une place prépondérante dans ce court texte : « En descendant vers l'océan », « nous traversons », « nous passons devant », « le soleil descend », « passer une jeune fille », « nous montons dans la Cadillac », « sillonnant les avenues », « alignant », « enchaînant les virages sans freiner », « repartant sur le boulevard qui monte », « atterrir », « décoller ». Pour traduire chacun de ces éléments, il fallait se garder des simples calques, sous forme de verbes à racine latine (*descend pour* « descendre », pour ne citer que le premier exemple). Un bon angliciste habitué à faire de la traduction sait que c'est le contexte qui va déterminer le choix du verbe, le mouvement lui-même et sa direction étant exprimés par les diverses prépositions requises : *down, through, along, by*, etc. Ce choix se fait en fonction du sens global du texte, de l'enchaînement des descriptions, des continuités et discontinuités dans les déplacements, etc. Pour l'amorce que constituait l'expression « En descendant vers l'océan », on pouvait certes faire appel à *go down*, solution neutre, mais *head down* était largement préférable pour prendre en compte la volonté implicite du sujet.

Le défi pour les candidats était donc de rendre ces verbes de mouvement d'une manière vivante en anglais tout en évitant les répétitions afin de conserver la dynamique du texte initial. Ainsi, pour le second verbe de la première phrase (« traversons »), *ride through* ou *cycle through* s'imposaient, à condition de comprendre, bien sûr, que le « beau Cyfac blanc » de la ligne 2 était tout simplement le « vélo » de la ligne 5. L'identification de « la Cadillac » de la ligne 14 a heureusement posé moins de

problèmes et ce changement de véhicule rendait acceptable l'utilisation de *drive* pour la traduction de certains des verbes du dernier paragraphe.

Solutions satisfaisantes et points forts des traductions les plus réussies

De toute évidence attentifs aux recommandations régulièrement contenues dans tout rapport de jury pour une épreuve de traduction (quelle qu'elle soit et quel que soit le concours), nombreux ont été cette année les candidats qui ont su éviter les confusions, maladroites ou erreurs les plus gênantes. Certains sont même parvenus à traduire le texte avec une incontestable finesse, en tenant compte de l'euphorie croissante qui s'en dégage, jusqu'à l'ambiance frénétique du dernier paragraphe, où les deux personnages se laissent aller au vertige (atterrissage ou envol ?) de leur virée nocturne à travers Los Angeles.

Pour ne prendre que trois premiers indices, ces candidats-là ont en général su éviter le réflexe de facilité consistant à utiliser, mécaniquement et platement, *repeat*, *illuminated* et *shine* dans la traduction des segments suivants : « Anne répète que le temps passe trop vite », « le tableau de bord illuminé », « la ville qui scintille ». Pour le premier segment, ils ont proposé : *Anne kept going on about how time was flying by* ou *Anne kept saying that time was flying past*. Au lieu de *illuminated*, qui ne convenait pas puisqu'il fait partir la lumière de l'extérieur pour la diriger vers l'objet, ils ont proposé *lit up*, par exemple. Et c'est parmi eux, également, que se trouvaient les anglicistes suffisamment formés pour être immédiatement vigilants quant à la traduction du verbe « scintiller », le champ sémantique de la lumière et des lueurs étant bien connu (tout autant que ceux du regard, du bruit, du mouvement) pour sa richesse et ses nombreuses nuances en anglais : *glitter* ou *shimmer* étaient bien évidemment préférables à l'hyperonyme *shine*.

La traduction bien plus problématique de « tombeau » (ligne 7) a déjà été évoquée : alertés par l'expression « une espèce de », les meilleurs candidats ont compris ou inféré que le mot ne pouvait pas être pris au premier degré. À défaut de lui donner exactement toute la charge culturelle qu'il a ici, ces candidats ont su éviter l'écueil de la traduction littérale et première et ont proposé des solutions comme *some kind of tribute*, *a form of homage* ou *a sort of memorial*. Il va sans dire que ces propositions ont été dûment valorisées.

Donnons quelques autres exemples de bonnes propositions :

- « et [avait] déjà un prénom », bien rendu par *and already bore a name* ;
- « pour un dernier tour de manège », expression pour laquelle le jury a bien volontiers accepté *for one last rollercoaster ride* ;
- « repartant sur le boulevard », *hitting the boulevard again* ;
- « sur le point de », *on the verge of* ;
- « la version papier du *Los Angeles Times* », *the paper edition of The Los Angeles Times* ;
- « Pourquoi ne verrais-je pas, moi aussi... ? », *Why wouldn't I see with my very own eyes ... ? / So why shouldn't I also see with my own eyes... ?*
- quelques candidats ont bien perçu le sens à donner au présentatif dans l'expression « une salle de cinéma où ce sont les acteurs qui sont assis... » et ils ont résolu le problème en introduisant dans leur traduction le terme *audience* ou *spectators* afin d'explicitier l'ellipse (à savoir des acteurs sont assis dans la salle... plutôt que des spectateurs), le gallicisme n'étant bien évidemment pas traduisible comme tel (**it is/it's the actors who...*).

En outre, les meilleurs candidats sont ceux qui sont sensibles aux détails, ces détails qui, eux aussi, creusent la différence entre bonnes et mauvaises copies : présentation soignée et aérée, ponctuation correcte, usage des majuscules (trop de candidats ont écrit dans leur traduction *the bible, the cadillac, the city of angels*, etc.), soulignement des titres des journaux ou du titre de film (*Los Angeles Times, Daily News* et *The Kid*)⁸, distinction et cohérence orthographique entre anglais américain et anglais britannique. L'action se déroulant très clairement aux États-Unis, il semblait logique et cohérent de privilégier l'orthographe américaine – *movie theater* plutôt que *theatre*, ou *meter* plutôt que *metre*.

Problèmes de nature grammaticale

Il est essentiel que les candidats aient une vue d'ensemble de leur traduction, qui ne doit pas être réduite à un collage de segments sans lien les uns avec les autres. Sans cette vue d'ensemble, la **cohérence et concordance des temps** est souvent et fortement malmenée. Dans de nombreuses copies, on a relevé, parfois au sein de la même ligne des ruptures telles que celle-ci, rencontrée à maintes reprises : *we crossed Hollywood and I take some photos*. Une relecture attentive de leur traduction aurait dû permettre aux auteurs de ce type d'incohérences de se corriger.

Le choix du passé ou du présent une fois établi, celui de l'**aspect** des verbes était tout aussi important, surtout pour les candidats qui avaient opté pour le maintien du présent dans la traduction. La succession de verbes indiquant une série d'actions et de mouvements qui s'enchaînent rapidement rendait le choix de l'aspect *BE+ING* difficile à justifier. Dès la première phrase du texte, tout comme plus loin dans le passage, (par exemple, « nous passons devant le Coliseum où jouent les Troyens qui arborent des tee-shirts »), on s'aperçoit que la forme *BE+ING* ne peut pas convenir : *we are crossing Hollywood and I am taking photos* n'est pas plus recevable que *we are riding past the Coliseum where the Trojans are playing who are wearing jerseys*.

L'écueil est de penser que l'emploi de *BE+ING* correspond et se limite à celui de la tournure française « être en train de... ». Même un journaliste sportif qui commente un match en direct utilise le présent simple, puisqu'un excès de formes *BE+ING* alourdit un texte ou un discours et finit par brouiller le message : *He heads the ball, passes it to the goalkeeper who stops it just in time* se lit, s'entend et se comprend plus facilement que *He's heading the ball, he's passing it to the goalkeeper who is stopping it just in time*.

Autre point grammatical sur lequel les candidats sont nombreux à commettre des erreurs, l'emploi du **cas possessif**, qui fait souvent irruption lorsqu'il n'est pas nécessaire : *a *cinema's *room, a last *funride's go [?], like *popcorn's balls, the *car's *dash*, etc. À l'inverse, on l'oublie quand il s'impose : *the helmet *of Hector*.

Avec cette expression du mouvement déjà évoquée, l'extrait du roman de Bernard Chambaz situe tel ou tel endroit ou élément décrit par rapport à d'autres lieux. À ce sujet, un autre problème majeur et

⁸ Rappel : Le soulignement doit être employé dans les textes manuscrits comme procédé équivalent à l'italique dans les textes imprimés.

NB. Une fois revenu au sein d'un énoncé en anglais, l'emprunt *drive-in* cessait d'en être un et l'italique n'avait plus lieu d'être. En conséquence, dans leur traduction manuscrite, les candidats n'avaient pas besoin de souligner ce mot composé.

récurrent reste la méconnaissance des **prépositions** et, pour le texte à traduire cette année, la difficulté à bien positionner les différents lieux les uns par rapport aux autres sur le plan purement spatial. Ainsi, un segment pourtant très simple, « nous passons devant le Coliseum », a donné lieu à de nombreuses erreurs, la plus fréquente ayant consisté à le traduire par *we *walk in front of the Coliseum*. À la locution *in front of* il fallait bien évidemment préférer la préposition *by* ou la préposition *past* et le traducteur devait maintenir la logique du... Cyfac, ce qui excluait le recours à *walk* et demandait, là aussi, de faire appel à *cycle* ou *ride*, bien préférables au simple calque « passer » / *pass*.

Plus loin dans l'extrait, le lecteur est invité à visualiser une image où s'exprime une sorte d'émerveillement : « Par-delà l'enceinte du stade, le soleil descend sur un champ d'asphodèles qui explosent comme des balles de popcorn. » Le mot « enceinte » a apparemment posé à certains candidats des problèmes de compréhension (en français). Cette incompréhension s'est cumulée avec une difficulté pour traduire « par-delà », ce qui a abouti, au plan visuel et spatial, à des solutions extrêmement confuses, voire absurdes : *above the inside of the ring, above the middle of the stadium, over the inside of the stadium, over the stadium boundaries, up on the interior of the stadium, far away from the inside of the stadium, up further the limit of the stadium, etc.*

Autre problème de description spatiale, la traduction, dans le premier paragraphe du texte, des expressions « Sur le mur d'en face » et « face à nous ». Certains candidats semblent ne pas percevoir la distinction entre *on the wall opposite* et *on the opposite wall* et, pour la seconde expression, le calque *face to us* était impossible, la traduction *in front of us (in front of, de nouveau et encore)* étant, elle, inexacte et proche de l'omission.

Dans cette même phrase et toujours au chapitre de l'usage des prépositions, c'est surtout l'**expression de la dimension** de la fresque murale – « dix mètres sur quatre » – qui a donné lieu au plus grand nombre d'erreurs ou absurdités (*ten metres/meters *on four, ten metres/meters *per four, ten metres/meters *out of four* [quel est le sens de *out of* dans les données chiffrées ?], lorsqu'elle n'a pas donné lieu à des tentatives de conversions mathématiques aussi inutiles que fantaisistes et/ou incompréhensibles : *forty square metres, ten yards by four, almost thirty by twelve inches, ten feet *on four, ten feet long and five feet tall, every thirty feet on twelve [?], etc.*

Le lexique et la syntaxe : “Words, words, words”

Les défaillances ou ignorances lexicales, tout particulièrement dans le domaine du vocabulaire courant, restent le premier obstacle pour une très grande majorité de candidats. Faut-il voir dans cette absence de connaissance suffisante du lexique un effet des outils technologiques et de l'immédiateté d'accès aux dictionnaires en ligne qu'ils offrent à tout moment et en tout lieu ? Quand on étudie une langue vivante, fait-on encore l'effort d'en apprendre le vocabulaire ? Et s'agissant des sites qui permettent de comparer différentes traductions, peuvent-ils remplacer le discernement du traducteur lors de la sélection des termes ou tournures les plus adéquats ?

Certes, la technologie facilite la vie dans ce domaine mais il ne faut pas qu'elle se substitue à la nécessaire mémorisation et à la tout aussi nécessaire pratique – par fréquentation directe et intensive – de la langue, en contexte, sous toutes ses formes et sur tous supports.

Pour ce qui est du vocabulaire, prenons l'exemple plutôt banal du deuxième verbe de l'extrait, le verbe « traverser ». Un dictionnaire en ligne de qualité propose cette liste non exhaustive pour traduire ce mot : *cross, cross over, traverse, penetrate, go through, get through, live through, occur to, come to mind, spring to mind, span, endure*, etc. mais rappelons que *cycle* est probablement le mot le plus juste compte tenu du contexte qui nous occupe, aucun des mots proposés ci-dessus ne correspondant précisément à la situation et à la scène décrites par Bernard Chambaz.

Face à la difficulté qui est la leur pour traduire certains mots ou segments, de nombreux candidats passent par des simplifications ou par de longues périphrases qui souvent font perdre toute sa spécificité, voire tout son sens au texte de départ. Par exemple, la simplification de la proposition *for a last trip* pour traduire « pour un dernier tour de manège » est une sous-traduction simpliste de la fascination que Los Angeles exerce sur les personnages du texte. Par ailleurs, des passages mal compris et mal analysés donnent lieu assez souvent à des traductions absurdes. Ces calques incohérents fabriqués à partir d'un énoncé français mal lu ou mal compris sont évidemment irrecevables : *The *Troyens who wear on their face* [= arborent ?] *T-shirts with Hector's helmet* ou *Chaplin has put in earth* [= a enterré ?] *his son, who was three years old* [= qui avait trois jours ?] *and yet* [= déjà ?] *had a nickname* [= un nom ?]. Ces exemples ne sont malheureusement pas les seuls où le jury a constaté que l'ignorance du fonctionnement de la langue anglaise allait de pair avec une méprise sur le sens du texte de départ. Certains candidats, au plan des compétences linguistiques et, notamment, celui des **connaissances lexicales élémentaires**, sont encore loin, très loin de satisfaire aux exigences minimales requises pour enseigner l'anglais. On les incite à redoubler d'efforts pour amener leur vocabulaire au niveau attendu. Les exemples qui suivent ont pour objet de les aider à prendre conscience des erreurs à éviter et des lacunes à combler d'urgence.

Une remarque particulière – remarque que l'on ne s'attendait pas à devoir faire dans un rapport de concours de recrutement de futurs professeurs d'anglais – doit tout d'abord porter sur ces **mots du quotidien** que sont l'expression de **la date** et de **l'âge**.

La date n'est peut-être pas vraiment un problème de lexique mais constitue un ensemble qu'un futur enseignant sera amené à enseigner tous les jours à ses élèves. Dans la phrase « Le 11 juillet 1919, Charlie Chaplin a enterré son fils qui avait trois jours », elle a été mal traduite par de très nombreux candidats. Ceux qui ont écrit *On the eleventh of July, nineteen nineteen* l'ont probablement fait dans un souci de bien faire mais *On July 11th, 1919* suffisait. Une bonne relecture aurait dû permettre de corriger les fautes d'étourderie telles que *January* ou *June* au lieu de *July* ou l'oubli de la majuscule au nom de mois.

Pour ce qui est de l'expression de l'âge, on a relevé les erreurs (ou étourderies ?) suivantes : *his son who *had three *days, his son who *had three *years *old, his three days old son, his son born three days *ago, his son was called Norman Spencer three *years *ago, his son who *were only aged *three*, etc.

L'**interro-négative** « Pourquoi ne verrais-je pas, moi aussi ... ? » a souvent été mal traduite, de nombreux candidats ne sachant pas où positionner ce « moi aussi ». Sous forme d'un *Me too* calqué, ils l'ont parfois très maladroitement placé en tête de phrase. On a également relevé de nombreuses inexactitudes dans le choix du temps – *Why *didn't I see...* – alors qu'un conditionnel devait être conservé pour exprimer ce souhait fantasmé du narrateur.

Un autre point qui fait défaut à bon nombre de candidats est le rôle joué par les *phrasal verbs* en anglais, ces verbes à particules adverbiales ou prépositionnelles qui sont une caractéristique majeure de la langue anglaise et de son fonctionnement. Ils s'emploient en permanence et bien plus fréquemment que leurs équivalents d'origine latine (on peut reprendre l'exemple de *go down*, d'usage plus courant que *descend* et qui, lui, est perçu comme appartenant à un registre littéraire ou soutenu). Il est extrêmement facile de se documenter sur le fonctionnement de ces formes verbales et les candidats qui peinent à les utiliser correctement doivent réagir et agir en conséquence. Il se trouve que ces formes verbales avaient une place prépondérante dans la traduction du fait de la fréquence importante de verbes de mouvement tout au long du texte. De ce point de vue, l'extrait choisi s'est révélé, comme il se doit dans un concours, très discriminant, beaucoup de candidats ne sachant pas traduire (par exemple et entre autres) une formule aussi simple que « nous montons dans la Cadillac », formule qui a donné lieu – faute de maîtrise de l'usage verbe + préposition – à des propositions incongrues et autant d'images saugrenues : *we climbed into the Cadillac, we got on the Cadillac, we got up the Cadillac, we went on to the Cadillac, etc.*

Les maladroites ou erreurs qui suivent montrent elles aussi que, de toute évidence, de nombreux candidats auraient intérêt à entreprendre un travail d'**apprentissage systématique du lexique de base** :

- « les bornes » (boîtes distributrices de journaux) ne pouvaient pas être des **borns* [?], *counters, kiosques, newsagents, sticks, cabins, marks, posts, stalls, etc.*
- « les passants » ne pouvaient pas devenir des *walkers, passengers, pedestrians, wanderers* ni de simples *people* ;
- « sur le mur d'en face », on l'a vu, n'a été que très rarement traduit correctement : *the wall across the street, the wall in front of it* [?], *the wall right in front, the wall behind* [?], *the wall across from us, the wall on the other side, on the wall facing us, on the facing wall, etc.*
- « un peintre de rue » ne pouvait pas être *a road painter* ;
- « une salle de cinéma » a été traduit par de très nombreux candidats par *a cinema room, a movie room* ou, pire encore, *a cinema's room, a movie's room* ;
- à propos de la traduction de « les acteurs qui sont assis », le jury se demande si les nombreux *who are *sitted* [barbarisme] rencontrés dans les copies ne sont pas dus à une mauvaise prononciation du verbe et substantif *seat* ; la faute *who are *sat* était tout aussi grave ; et, pour la traduction de « sièges », on s'étonne que ce terme du vocabulaire élémentaire ait été traduit par *chairs, sofa(s), couches, armchairs* ou, pire, par **sits*, confirmation qu'une révision des emplois et distinctions à faire entre *seat* et *sit* s'impose ;
- « un prénom » pouvait se traduire par *first name* ou tout simplement par *name*, l'expression *Christian name* n'ayant plus cours depuis longtemps dans une société multiculturelle et multiconfessionnelle et n'étant plus utilisé ni en Grande-Bretagne ni aux États-Unis ;
- « le tournage du *Kid* » : les italiques du texte aurait dû avertir les candidats qu'il s'agissait du titre du film de Chaplin et qu'il fallait non seulement reproduire l'italique mais également réinsérer l'article défini *The* ; dans plus d'un tiers des copies, on a malheureusement trouvé *The shooting of *Kid*, sans soulignement, ce qui constituait une double faute ; pour la traduction de « tournage », autre ignorance lexicale inattendue, outre les fréquents *making off, making of, making up*, on a trouvé une multitude d'approximations ou faux-sens complets (*the recording, the production, the set, the realization, the movie, the film production, the movie-making, the movie scene, the directing, the footage, the teaser, etc.*) ;
- « le casque d'Hector », par ignorance de *helmet*, est souvent devenu *Hector's hat* ou *Hector's cap* ou, pire, *Hector's cask* [vérifier le sens de ce faux-ami] ;

- à propos de la traduction du mot « enceinte », dans l'expression « l'enceinte du stade », ajoutons aux remarques, déjà nombreuses, faites plus haut : *the entire stadium, the whole stadium, the immensity of the stadium area, the interior of the arena, the fence of the stadium, the gate of the stadium, the frame of the stadium, the surface of the stadium, the threshold of the stadium, the belt of the stadium, etc.*

- « asphodèles », *asphodels*, en anglais (dont l'ignorance était relativement excusable) a été traduit par **asphodeles, *asphodelia, *asphodelium, *asphods, *asphodelis* ;

- le mot anglais pour « pamplemousse » s'est également révélé inconnu pour d'innombrables candidats qui, en lieu et place de *grapefruit*, ont proposé toutes sortes de fruits, réels ou imaginaires, comestibles ou non, appartenant au genre des agrumes ou non : *lemon, lemon fruit, lime, orange, pink orange, red orange, *agrum, citrus orange, plump [?], pine [?], pinefruit, watermelon, water *pumkin [?], rainfruit, *pomorange [?], pineapple, mango* ; d'autres se sont contentés de faire de ce « pamplemousse » tout simplement *a fruit* ou *a *pamplemousse* ou *a *pamplemouss* ; le jury a fini par accepter le *pomelo* proposé par quelques candidats ;

- « tour de manège » ? certainement pas *road trip, run, drive, tour, Carnival ride, session of *roll coaster, ride of joy, round, turn of attraction [?], playground round, tour of Carousel, turn of game [?], stroll, round up, wheel tour, race of fair [?], funfair [?], fairy [?]*, etc.

- comment dit-on « tableau de bord » en anglais ? *dashboard* et non pas... *boarder, boarding, front board, onboard, central board, keyboard, boarding screen, boarding table, board signal, driving board, windboard, headboard, control board, control pane, frame, car's panel, signal symbols, screenshield, car desk*, etc.

- et, dans le même champ du vocabulaire de l'automobile, comment dit-on « une décapotable » ? *a convertible* et non pas... *a hood-cap car, a topless car, an unroofed car, a no-roof car, a car without roof, an open roof car, a rooftop car, a car with a removable roof, an open car, a coupé, a cut car [?], a decapotable [?], an uncappable, an unshreddable [?]*, etc. le choix le plus fréquent restant *a roofless car*, utilisé dans près d'un quart des copies ;

- le passage « sillonnant les avenues, alignant les palmiers » a posé beaucoup de difficultés aux candidats ; il fallait en effet interpréter le sens des verbes en français (notamment, « aligner ») pour bien les transcrire en anglais ; certains candidats ont fait des propositions qui, sans constituer des barbarismes, n'étaient pas conformes au contexte : *driving across the avenues, driving through the avenues, sliding down (in) the avenues, wandering in the avenues, crisscrossing the avenues, etc. / letting [?] behind us the palm trees, drawing a line of palm trees, etc.*

- « palmiers » : *tropical trees, *palmers* ;

- « commander deux grands cafés glacés » : on a trouvé dans quelques copies le parfait faux-ami *command* au lieu du *to order* attendu ; mais ce sont surtout les adjectifs qui ont posé problème ; non seulement ils étaient souvent mal choisis mais également leur agencement était fréquemment maladroit, comme dans *two frozen big coffees* ou *two big icy coffees* ; et que dire des erreurs portant sur la traduction d'un adjectif aussi familier et fréquent que « grand » ? On a en effet pu lire : *two tall coffees, two great coffee glasses, two grand coffees*, etc.

- « atterrir / décoller », ces deux verbes courants qui n'auraient pas dû poser de problème ont souvent été mal traduits : *fly on and off, to set up, to fly, flying down, landing or flying, landing or igniting, leaving the ground, to go down or to go up, go up and down, to load or unload, to be on the ground, to land off and on, to *slid down, to fly up*, etc.

Attention, bien sûr, à l'agencement des mots :

- l'adverbe a souvent été mal placé dans la traduction de la proposition « qui avait [...] déjà un prénom » (*who *already had been named*) ;

- et, redisons-le, l'ordre des adjectifs est un point sur lequel de nombreux candidats devraient se pencher attentivement ; outre les exemples donnés ci-dessus pour « deux grands cafés glacés », pour « mon beau Cyfac blanc », on relevé quelques *my white beautiful Cyfac*.

Orthographe

Aux problèmes lexicaux et grammaticaux des traductions les moins réussies – ou des traductions irrecevables – s'ajoutent les problèmes d'orthographe. L'exemple le plus frappant est la confusion entre *brake* qui est devenu *break* dans près de deux tiers des copies.

Pour aider les futurs candidats à prendre conscience de ces problèmes d'orthographe, signalons quelques fautes qu'un œil attentif aurait dû pouvoir corriger :

- *bleu ou blu pour blue ;
- *bycycle au lieu de bicycle ;
- *shyning au lieu de shining ;
- *accross pour across ;
- *passerbys pour passers-by ;
- *burried au lieu de buried, relevé dans près d'une copie sur deux ;
- *cofee au lieu de coffee ;
- to take of au lieu de to take off ;
- *Troyans au lieu de Trojans (lacune culturelle, historique).

Certaines fautes d'orthographe enfantent des barbarismes : *beyond au lieu de beyond, *thought au lieu de through, etc. D'autres aboutissent à des énoncés absurdes :

- The shouting [= shooting ?] of the Kid [non souligné] is a king [= kind ?] of memorial
- The Kid is a sort of thumb [= tomb ?]
- with the windows wild [= wide ?] opened [= open ?]
- etc.

Mettre ce genre d'erreurs sur le compte de l'étourderie, de la précipitation et de l'absence de relecture n'enlève rien au résultat : elles sont le signe d'un manque de maîtrise de l'exercice et l'assurance d'un classement dans la partie basse de l'échelle de notation.

Un dernier mot

Le jour de l'épreuve, le temps est forcément compté. Le candidat doit s'efforcer d'organiser ce temps afin de proposer un thème abouti (et une composition achevée) mais l'entraînement à cette organisation se fait en amont, dès l'inscription au concours. Tous les candidats doivent continuer à approfondir leur connaissance de la langue anglaise, notamment, et l'urgence s'est révélée particulièrement criante cette année, leur connaissance du... **VOCABULAIRE**.

La maîtrise de certains points de grammaire cités ci-dessus reste problématique pour beaucoup de candidats, qui doivent s'interroger sur la nature et l'origine des erreurs qui viennent d'être recensées. Le jour de l'épreuve, il faut veiller à bien lire le texte et ensuite à bien relire sa copie, pour laquelle il est souhaitable de privilégier une mise en page aérée et une pagination claire, permettant une lecture fluide. On rappelle également qu'il faut éviter :

- de s'éloigner du texte en sur-traduisant ou sous-traduisant un passage, sauf si cela semble pertinent ou inévitable ;

- de couper des phrases jugées trop complexes ou d'éliminer les marqueurs chronologiques que l'on ne sait trop où placer ;
- de faire des impasses et de pratiquer l'omission ; si la traduction d'un mot ou d'une tournure lui est inconnue ou lui échappe, le candidat a tout intérêt à tenter une traduction qui lui semble plausible.

Proposition de traduction

Rappel : La proposition ci-dessous est au passé mais les traductions rédigées au présent ont été acceptées.

As we headed down towards the ocean, cycling through Hollywood, I took potographs of my beautiful white Cyfac in front of the black and blue newspaper vending boxes where passers-by are able to purchase the print edition of *The Los Angeles Times* and *The Daily News*. On the wall opposite, a street artist had painted, ten meters by four, a movie theater where the audience is made up of actors sitting on leather seats and looking out at us – and I posed for a picture, with my bicycle, between Chaplin and Marilyn.

On July 11th, 1919, Charlie Chaplin had buried his three-day-old son who had already been given a name – Norman Spencer. And the filming of *The Kid* was a sort of eulogy.

And then, we rode past the Coliseum, home to the Trojans, who sport jerseys embossed with Hector's face and helmet. Beyond the stadium precincts, the sun was setting onto a field of asphodels bursting like balls of popcorn. The City of Angels lavishes miracles. So, why shouldn't I also be able to set eyes on a girl in a mini-skirt walking past me and reading the Bible as I eat some grapefruit?

Anne kept saying how time was flying by. We had not the slightest desire to go to bed. At midnight, we jumped into the Cadillac for one last ride around the fair-ground, with dashboard lit up, windows wound down, pretending to be in a convertible, cruising down the avenues, counting out the palm trees, stopping at a drive-in to order two large cups of iced coffee, then heading back up the boulevard towards the hills, taking bend after bend without ever braking, and we suddenly saw the city glittering below, in a 360° view, as if we were about to land, or to take off.

John Andrews

A.2 Épreuve n° 2 : lettres

Sujet 2018 consultable et téléchargeable à l'adresse suivante :

http://media.devenirensignant.gouv.fr/file/caplp_externes/08/1/s2018_caplp_externes_anglais_letters_2_934081.pdf

Commentaire d'un texte littéraire

Le commentaire d'un texte littéraire consiste à proposer une interprétation, une lecture, à partir de l'analyse organisée et cohérente d'éléments précis du texte. S'il doit respecter certaines règles formelles propre à l'exercice, telles qu'une introduction présentant le projet de lecture, un développement structuré et une conclusion, le commentaire permet également au candidat⁹ de montrer ses connaissances culturelles, sa rigueur d'analyse littéraire, sa précision dans l'expression ainsi que ses qualités de lecteur. Autant de compétences attendues de la part d'un futur enseignant de français.

I. Lecture des copies

Les réussites... dans les projets de lecture proposés

Les copies les plus intéressantes proposent dès l'introduction une problématique et l'annonce d'un plan. Parfois la problématique n'est pas explicite, mais des axes de lecture pertinents sont proposés. Ces derniers témoignent, dès le début de la lecture de la copie, d'une certaine compréhension du texte et permettent au correcteur de suivre le cheminement intellectuel du candidat.

Exemple :

« Quels sont les moyens mis en œuvre par Jean Echenoz pour plonger le lecteur dans les prémices de la guerre de 14-18 ? C'est ce que nous chercherons à découvrir au cours de cette étude. Dans un premier temps, nous étudierons les éléments qui participent à la construction d'un récit de guerre. Dans une seconde partie, nous verrons comment ce texte peut être lu comme le témoignage d'un groupe de soldats anonymes. Dans un troisième temps, nous montrerons pourquoi ce texte est d'une certaine façon la chronique d'un désastre annoncé. »

Les problématiques réussies sont celles qui mettent en évidence l'intérêt littéraire du texte et auxquelles il est possible de répondre :

« Comment se traduit le réalisme du romancier, à la fois portraitiste et photographe du réel ? »

« Comment ce voyage est-il en réalité un voyage psychologique : un parcours initiatique servant de transition ? »

« Comment l'auteur, à travers l'évocation de scènes qui paraissent ordinaires, permet-il au lecteur de percevoir la fatalité vers laquelle les soldats sont en marche ? »

« Comment l'auteur parvient-il à ancrer son œuvre dans la littérature de guerre ? »

⁹ Rappel de la note de bas de page n° 1 : Afin de faciliter la lecture, les termes de « candidat », « correcteur », « interrogateur », « professeur », « enseignant », « lecteur », « auteur », etc. sont employés non pas en tant que mots masculins mais dans leur acception neutre et générique.

Les réussites... dans les développements menés

Les développements les plus convaincants sont clairement organisés en deux ou trois parties et apportent des réponses à la problématique énoncée dans l'introduction. Les meilleures copies parviennent à dégager les mouvements du texte, à évoquer les principaux axes d'étude attendus et à mobiliser des outils d'analyse variés au service du sens.

Ainsi, certains commentaires ont su mettre en avant la dimension prédictive du texte de Jean Echenoz : « *L'auteur émaille son récit d'un certain nombre d'indices, de signes qui permettent au lecteur de se figurer la violence des combats à venir. [...] Plus loin, à la fin du deuxième paragraphe, les gourdes vides qui pendent, accrochées à une corde au-dessus des joueurs de manille, nous semblent un avertissement particulièrement glaçant des hécatombes à venir.* »

D'autres copies ont évoqué la perte progressive des repères pour les personnages et leur déshumanisation en s'appuyant notamment sur une analyse pertinente de l'emploi du pronom « on ».

Certains candidats ont également formulé des remarques sur le caractère visuel, presque cinématographique de l'extrait. « *Le type de focalisation n'est pas sans rappeler une narration de type cinématographique où le spectateur est 'emporté' avec les protagonistes du récit. La multiplication de scènes visuelles donne l'impression que la caméra suit tantôt le groupe de soldats, tantôt un petit nombre d'entre eux, tantôt un seul.* »

Dans certaines copies la dimension comique voire burlesque du texte a été abordée notamment à travers le ridicule du capitaine Vayssière ou, comme dans l'exemple suivant, en s'appuyant sur une analyse rigoureuse du texte : « *La précision des noms et les petits détails qu'on apprend sur chacun donnent l'impression que les soldats forment une bande de copains. Il y a Charles 'au courant de tout sur tout', Padioleau et Bossis qui montrent des signes d'ivresse et Arcenel encore 'trop tourmenté par son arrière train'. Ce dernier euphémisme ajoute un aspect comique car on peut imaginer que, cette phrase plutôt soutenue renvoie en réalité à des problèmes de transit. C'est le jeu sur les registres qui crée le ton comique du fait d'un écart entre la réalité et le langage employé.* »

Enfin, certains candidats ont su mettre en avant l'oralité du texte : « *Bien que certains éléments montrent une volonté de l'auteur d'être authentique avec des mots et des expressions sans doute utilisés il y a une centaine d'années ('conspué', 'escarbilles', 'aéroplanes') ainsi que l'emploi du subjonctif imparfait courant à l'époque ('on pût'), le niveau de langue est familier comme si le récit se faisait à l'oral. Il y a notamment l'emploi récurrent du pronom personnel 'on', plus familier que 'nous'. De plus, certaines phrases oralisées deviennent grammaticalement incorrectes : 'Ç'avait plutôt pas mal été non plus, dans le train, sauf le confort.' À l'écrit, cette phrase aurait dû s'écrire de cette manière : 'Le voyage ne s'était pas si mal déroulé malgré ce train très inconfortable.'* »

Les réussites... dans les conclusions

Une conclusion réussie apporte une réponse claire au projet de lecture : « *En conclusion, Jean Echenoz fait un portrait réaliste et plein d'humour de ces soldats avides de découvertes, encore innocents sur la réalité de la guerre à venir. Leur naïveté contraste avec l'horreur qui les attend. En*

effet, du fait du développement des armes, cette guerre est une des plus meurtrières de l'histoire de l'humanité. »

La conclusion peut également mettre en perspective le texte et/ou privilégier l'intertextualité : « *On peut d'ailleurs relier cet extrait à l'œuvre de Jean Rouaud qui dans Les Champs d'honneur témoigne, à travers une écriture poétique et réaliste (voire violente), des ravages de la guerre liés à l'utilisation du gaz moutarde sur les champs de bataille. »*

Les faiblesses... dans le développement du commentaire

L'analyse linéaire, choisie dans quelques copies, a tendance à enfermer le candidat dans un commentaire paraphrastique qui ne lui permet pas de cerner véritablement les enjeux du texte, de construire un véritable projet de lecture. Ce type d'analyse est donc à proscrire. D'autres accumulent des connaissances théoriques sans rapport avec le texte. Au-delà de l'analyse proposée, il est important pour le jury de percevoir une lecture personnelle, et pertinente, construite par un véritable sujet lecteur. Le futur enseignant de français devra donner le goût de la lecture et aider ses élèves à approcher la littérature. Comment y parvenir, si l'enseignant n'a pas lui-même développé un réel rapport à la littérature ?

Les développements ne respectent pas tous le plan annoncé dans l'introduction et ne répondent pas à la problématique soulevée. La réflexion proposée devient alors difficile à suivre et à comprendre. Le temps de lecture et de relecture ne doit pas être sacrifié pour permettre de faire aboutir suffisamment sa réflexion avant la mise en forme. La clarté et la rigueur du propos sont essentielles chez un futur enseignant.

Le jury rappelle également qu'il convient d'éviter les projets de lecture qui séparent le fond et la forme, les procédés d'écriture participant à la construction du sens : « *I. Un voyage initiatique source de changement, de transition. II. Les procédés pour échapper à ce voyage, à la réalité ».*

Si le candidat doit profiter de cet exercice pour montrer ses connaissances littéraires et sa maîtrise d'autres références textuelles, il doit le faire à bon escient et non de manière artificielle. Certains candidats citent des œuvres sans forcément montrer pourquoi ils les convoquent et en quoi il est intéressant de les mettre en écho avec le texte d'Echenoz. D'autres semblent pallier des lacunes concernant l'histoire littéraire par des références pour le moins étonnantes. Ainsi on peut s'interroger sur la pertinence de mettre en relation le texte d'Echenoz avec, par exemple, « Le Bœuf et la Grenouille » de La Fontaine ou *La Parure* de Maupassant.

Enfin, certaines copies sont ternies par la formulation de commentaires maladroits : « *À cette époque le téléphone portable n'existait pas ce qui explique que Charles relève les adresses des officiers qu'il prend en photo ».* Dans une épreuve écrite de concours, la rigueur de l'expression doit côtoyer la rigueur de l'à-propos.

Les faiblesses... dans la lecture et l'interprétation du texte

Quelques copies proposent une lecture erronée du texte, tantôt expliquant qu'Echenoz a pour projet de montrer qu'être militaire peut être une « *chance de servir son pays en profitant de la vie »*, tantôt démontrant qu'il a voulu dédramatiser le regard que l'on porte sur cette guerre pour en restaurer une image positive en évitant de « *brusquer le lecteur »*. Parfois, des interprétations fantaisistes ou

trop décalées au regard du texte sont à déplorer. Ainsi, un candidat compare les gourdes qui « *pendent par leurs courroies à des crochets aux sacs de perfusion prodigués à un malade hospitalisé* ». Il convient de rappeler que si une lecture personnelle est attendue, celle-ci ne peut contredire le texte ou extrapoler en-dehors de toute cohérence avec les données textuelles.

La culture personnelle et la connaissance du contexte historique pouvaient éviter quelques contresens comme, par exemple, le prénom Guillaume cité dans le texte qui fait allusion à Guillaume II, empereur allemand et roi de Prusse, mais qui, dans certaines copies, devient un ami parmi les mobilisés ou Guillaume... Apollinaire ; ou encore le train qui continue sa traversée vers « *la bataille des Alliés pour l'occupation de la France et se terminant par l'intervention de l'URSS [sic]* ». Pour d'autres, des connaissances disciplinaires lacunaires entravent l'analyse. Des erreurs quant au genre du texte, par exemple, apparaissent dans certains commentaires. Le passage étudié devient parfois un récit autobiographique, une lettre destinée aux proches ou un genre potentiellement et étrangement hybride : « *même si c'est globalement narratif, il est difficile de définir s'il s'agit d'une pièce de théâtre (la première phrase est un exemple de didascalie), un monologue en vers blancs ou bien du discours indirect libre* ». De même, le jury a été frappé par le nombre de copies dans lesquelles les candidats confondent l'éditeur, Les Éditions de Minuit, avec le titre de l'œuvre, *14*.

II. Les conseils du jury

Le jury souhaite rappeler aux candidats l'importance du temps consacré à la lecture du texte. Cette lecture approfondie permet de repérer les enjeux de l'extrait proposé et facilite la recherche d'une problématique et l'élaboration d'un plan.

Les textes proposés au concours le sont pour leur singularité, leur spécificité. Si le jury attend la présence d'outils d'analyse littéraire variés, il en attend surtout une utilisation pertinente au service de la construction du sens. En quoi est-ce utile de relever par exemple une métaphore, une forme négative, un pronom indéfini, une assonance, etc. si ce n'est pour éclairer le sens du texte ?

Le jury recommande aux candidats de faire preuve de rigueur dans la démonstration en s'appuyant sur une analyse précise du texte. Il ne faut pas faire dire au texte ce qu'il ne dit pas au risque de proposer des interprétations aberrantes et incohérentes.

Enfin, le jury souhaite attirer l'attention des futurs candidats sur l'importance d'une présentation soignée de la copie et d'une bonne maîtrise de la langue française à l'écrit, indispensables dans une épreuve de concours de ce genre.

Ces remarques témoignent de toute l'importance du travail de préparation auquel les candidats sont vivement encouragés. C'est bien par une pratique régulière de la lecture de textes théoriques, critiques et littéraires, par l'entraînement au développement d'analyses structurées, par un travail rigoureux sur la maîtrise linguistique et la qualité de l'expression écrite que chacun peut réussir cette épreuve d'admissibilité et se préparer à son futur métier de professeur de français.

III. Des pistes de commentaire possibles

En 2012, à l'avant-veille de la Grande Commémoration, paraît *14*, court roman de Jean Echenoz. Aboutissement d'un travail de documentation minutieux et d'une (re)lecture approfondie des récits de guerre, il est avant tout une œuvre originale inscrite dans une époque, une société et un contexte

littéraire spécifiques : les nôtres. L'extrait proposé est le début du quatrième chapitre du roman. Auparavant, le tocsin avait retenti, les hommes avaient été appelés et les frères, Anthime et Charles, s'étaient séparés de Blanche, aimée par tous deux. Ce chapitre marque une fracture dans l'histoire – l'Histoire – et décrit une rupture inaugurale. Les hommes mobilisés partent à la guerre : pour la plupart d'entre eux, ils quittent pour la première fois leur région et leur famille. Ils ignorent – ce que l'auteur sait, ce que nous savons tous – le caractère fondamentalement irréversible de ce départ. Or, en 14 du XXI^e siècle, peut-on écrire ce que fut ce premier voyage de 14, en feignant de ne pas connaître la destinée de ces hommes, ce que fut cette guerre et ce qu'elle est devenue en littérature à savoir un *topos* ?

Cette première interrogation nous conduira à examiner l'extrait présent sous l'angle de la question « *Entre tradition et renouveau, comment Jean Echenoz réécrit-il au XXI^e siècle, le récit de la Grande Guerre ?* » ou « *Comment Jean Echenoz, héritier de l'Histoire de la Grande Guerre et de ses écrivains, réécrit-il leur récit ?* » ou encore « *14 de Jean Echenoz, un 'Nouveau roman' sur la Grande Guerre ?* » Nous montrerons que l'auteur réécrit l'événement sciemment en jouant dans le souterrain du récit avec l'héritage commun que constitue la culture de cette guerre et produit finalement un récit singulier et « averti » dans lequel résonnent les échos de toute la Grande Guerre.

En premier lieu, seront mises en avant les dimensions à la fois historique et réaliste d'un texte aux allures conventionnelles mais qui, en même temps, ne cesse de remettre en jeu ses propres effets de réel. En second lieu, sera mené un travail de décryptage qui, d'indices en indices, fera apparaître, à l'arrière d'un récit initiatique, la vraie figure de cette guerre. Enfin, la réécriture qui est une constante de l'esthétique echenozienne, sera analysée dans ses aspects parodique et spéculaire – ultimement, sera interrogée l'intention profonde de l'auteur : pourquoi réécrire la guerre « tout cela ayant été décrit mille fois » (chap. 10 de 14) ?

Un récit historique et réaliste ?

L'enjeu de ce premier axe est de montrer le caractère historique d'un texte précisément documenté et rattaché aux récits traditionnels de guerre. Ce réalisme historique implique également l'évocation et la description d'une société militaire clivée dans laquelle les protagonistes commencent à se positionner. La prise en compte de ces aspects du texte nous mènera à analyser l'orientation de cette représentation : elle procède exclusivement de la vue comme si la narration découlait des mouvements d'une caméra. L'illusion de l'objectivité du récit s'en trouve renforcée. Toutefois, la notion de réalisme se dérobe dans un jeu singulier de focalisation constituant un élément important dans le processus de réécriture – au cœur de l'analyse présente.

1. Un récit historique

Les personnages fictifs sont représentés dans un contexte historique précis, rigoureusement retracé. Le cadre spatio-temporel est évoqué avec justesse (« *le mois d'août* », « *dans le train* », « *dans les Ardennes* ») ainsi que la chaleur caniculaire qui régnait alors. Notons que les espaces géographiques déterminent le mouvement d'ensemble du texte puisque l'on passe d'un espace intérieur, le wagon, à un espace extérieur, la place du village. Et ces deux lieux signalent leur importance et leur symétrie inversée par leur structure syntagmatique identique – « *dans le train /dans les Ardennes* » – et par la mise en relief syntaxique dont ils font l'objet. Pour la première fois en Europe, le train devenait un auxiliaire de guerre et remplissait la fonction de déplacer les troupes mobilisées – et surgissent alors dans notre mémoire ces images de trains quittant les gares, les hommes débordant d'enthousiasme, penchés aux fenêtres – cette scène augurale, mythique et pathétique, que le premier paragraphe

convoque. C'est encore le temps des trains à vapeur et l'auteur le rappelle en faisant allusion au combustible d'alors, le charbon, avec le terme « *escarbilles* ».

Ainsi, l'époque se caractérise par les progrès techniques des transports et l'avènement des premiers avions que l'auteur se garde bien d'appeler ainsi – un écrivain aussi informé ne saurait commettre un anachronisme lexical – mais bien, comme il se doit, « *aéroplanes* ». Le détail de leur morphologie originelle fait l'objet d'une reformulation plus précise à l'intérieur d'une incise « – *ou plutôt dessus faute encore de carlingue* – », l'auteur mettant ainsi en évidence (presque en scène) le soin de la véracité historique qui caractérise son récit. Leur occupation de l'espace aérien et terrestre dès la première année de la guerre constitue également une réalité irrécusable. Dans ce cadre historique irréprochable, évoluent des personnages qui sont soumis à des règles sociales précises : un récit réaliste se dessine.

2. *La représentation d'une société : le récit réaliste*

Peu de récits de guerre classiques ont consacré une description à ce premier voyage en train. À peine quelques lignes dans *Les Croix de bois* de Dorgelès qui ne sont pas sans faire écho au texte : « *Ils avaient roulé toute la nuit, avaient mangé leurs sardines et vidé les bidons à la lueur d'une misérable bougie, puis, las de brailler, ils s'étaient endormis, tassés les uns contre les autres* » puis plus rien, l'ellipse totale. Des heures de voyage obliérées, effacées de la narration. Seul l'embarquement est resté, « *mille fois décrit* ». Or, ici, Echenoz choisit de délaissier ce premier *topos* et de raconter en revanche ce qui ne l'a pas été – dans sa quête d'une *autre* écriture de la guerre – et met en lumière cette étape originelle de la Grande Guerre que fut le voyage en train des mobilisés. Le train, espace fermé, tout autant clôturé par son propre mouvement que par l'interdiction qui a été faite d'en descendre, est le premier lieu de la tragédie. Microcosme, il reflète avec réalisme – sous le mode du huis clos – la répartition hiérarchisée d'une société militaire et met en scène les personnages et leurs relations. Deux classes sociales s'opposent : celle des soldats et celle des officiers et sous-officiers et ce clivage se manifeste par l'existence de deux espaces disjoints et dont les occupants – à l'exception d'Anthime – jamais ne se mêlent. Aux premiers ont été dévolus des wagons sans confort, aux seconds « *les voitures à sièges* » et chaque groupe s'occupe et s'amuse différemment. Dans les Ardennes, ce clivage prendra le visage de la soumission et de l'oppression. Le chapitre étant le quatrième du livre, il ne peut plus être, dans le schéma traditionnel d'un roman « réaliste », le lieu de la caractérisation physique des personnages mais leur attitude, leur action, leur position révèlent qui ils sont, ce qu'ils sont les uns pour les autres – ce qu'il adviendra d'eux. Ainsi, si l'on ignore le lien de sang qui unit Charles et Anthime, on ne peut pas ne pas comprendre qu'une relation d'inimitié existe entre ces personnages dont la nomination spécifique par le prénom les hisse au rang de protagonistes. Anthime recherche Charles plus par désœuvrement que par désir de le voir. Charles ignore jusqu'à sa présence. Le jugement qu'il porte sur lui est sans appel, « *toujours dédaigneux* » et, observateur lucide de ses agissements, il s'en écarte avec une hostilité que suggère la concision unique et tranchante – dans ce texte aux phrases amples – de la phrase « *Anthime s'est éloigné* ». Il est le seul personnage mobile dans ce train qui semble avoir figé tous ces voyageurs. Le champ lexical de l'exploration lui est dévolu (« *explorer* », occurrence du verbe « *rechercher* », lexique de la vision) ainsi que celui de l'initiative. Sujet des verbes d'action et instigateur d'une fracture temporelle dans le système imparfait/plus-que-parfait du début, puisqu'il devient le sujet du premier verbe au passé composé marquant l'action dans une proposition assez inattendue qui clôt la phrase « *et qu'Anthime a cherché du regard* ». Il revêt donc l'allure du personnage principal. Acteur de sa destinée, il sera en mesure d'évoluer et de s'adapter (ce que nous dit sa présence dans les deux wagons). Il a choisi le camp des plus modestes. Charles, au contraire, agit comme un être froid, prétentieux, opportuniste voire amoral – il se détourne des siens pour chercher les faveurs des

gradés –, déshumanisé par sa relation fusionnelle aux objets techniques (photographie, avion). Mais, divergence notable avec le récit réaliste, l'un des protagonistes n'a pas de nom ni de visage précis. Il est « on ». Par ailleurs, aucun sentiment n'est vraiment décrit ni mentionné. Aussi le narrateur semble s'être emparé d'une caméra qui révèle l'extériorité du monde sans entrer dans la psyché des personnages.

3. *L'illusion réaliste : jeux et enjeux des angles de la « caméra »*

Suivons cette caméra. Que voit-elle ? D'où vient-elle ? Quel récit construit-elle ? À l'analyse, le point de vue externe que le terme « caméra » sous-tend ne satisfait pas entièrement. Si l'exposition frontale des sentiments est absente, le texte paraissant distancié et objectif (renforçant l'illusion réaliste), l'accès à la conscience des personnages, à leur passé, à leur connaissance s'ouvre subrepticement dès le premier paragraphe : « *chaleur dont on ne savait plus* », « *...sans qu'on pût supposer dans quel but* », puis dans le second « *On avait entendu parler, regardé des photos* ». Puis, l'œil de la caméra change brutalement, presque incongrûment, en fin d'une phrase méandreuse avec la proposition déjà commentée plus haut « *et qu'Anthime avait cherché du regard* ». Elle marque un triple bouleversement : syntaxique (c'est une hyperbate), temporelle (avec le premier passé composé) et focale (c'est Anthime qui maintenant voit). Jusqu'au troisième paragraphe, la narration du récit va alors procéder de cette nouvelle vision puis alterne avec le « on » focal du début (qui correspond à l'arrivée des mobilisés dans les Ardennes) pour retourner finalement au regard d'Anthime. Faut-il alors renoncer au terme caméra que l'on associe, dans la bonne orthodoxie narratologique, à la focalisation externe ? Est-il en l'occurrence impropre ? Le texte consacrant la dimension visuelle (le champ lexical de la vision est omniprésent), il est difficile de ne pas métaphoriser le rapport de la narration à l'événement raconté en convoquant la caméra. En fait, les points de vue adoptés seraient assez inqualifiables, à mi-chemin entre la focalisation interne et la focalisation externe, et construisent un récit peu conventionnel. D'autant que l'auteur introduit une autre perturbation qui singularise encore plus la réécriture : la focalisation zéro s'invite sans crier gare ainsi que l'atteste l'information suivante : « *sauf sans doute Charles toujours au courant de tout, qui était même plusieurs fois monté dedans* » (de sorte que dans la même phrase, qui a elle seule étoffe la moitié du second paragraphe, cohabitent trois points de vue : celui des hommes puis celui du narrateur et enfin celui d'Anthime). Et par le choix des verbes au plus-que-parfait faisant référence à des événements non encore connus par les personnages, ce point de vue ne surplombe-t-il pas au fond tout le texte ? Ultime pied-de-nez à la focalisation classique : la locution adverbiale « *sans doute* » ironise tout autant sur la présomption de Charles que sur celle de la focalisation zéro et de sa prétendue omniscience.

Une projection de la Grande Guerre

Début d'un quatrième chapitre, cet extrait eût pu figurer en début de roman car il recèle les spécificités d'un *incipit* et, notamment, sa dimension programmatique. Et le programme annoncé est apocalyptique, c'est celui d'une guerre nouvelle : totale, mondiale, industrielle et qui va tout broyer, les hommes, les empires, le monde d'hier, les certitudes, jusqu'au héros. Force sera alors de constater qu'Echenoz n'écrit pas seulement un roman de guerre mais utilise un matériau collectif de connaissances pour recréer un récit littéraire complexe, très connoté, ancré tout autant dans l'Histoire que dans la littérature classique du genre et qui « s'abyme » dans plusieurs strates de lecture.

1. *L'annonce de la guerre, la « boucherie héroïque »*

L'auteur écrit *en toute connaissance* et il projette à l'arrière-plan du texte la guerre elle-même. La phrase initiale « *Ç'avait plutôt pas mal été non plus, dans le train, sauf le confort* », contrastant par sa brièveté avec le reste du texte, instaure d'emblée, en dépit d'un sens en soi positif, une atmosphère dissonante annonciatrice du désastre tout autant à cause des trois adverbes – dont deux de négation, qui se succèdent péniblement – qu'à cause de l'allitération occlusive [p] qui entrave l'effort articulatoire. Une ombre est déjà portée et, bien loin du champ d'honneur, la guerre est comprise dans le pronom démonstratif contracté « *Ç'* ». Cette phrase, aux indéniables accents céliniens, indique aussi le temps verbal qui va prévaloir jusqu'à la focalisation sur Anthime : le plus-que-parfait. Ce temps passé installant l'idée d'une forte antériorité par rapport à l'événement central que constituent la guerre et ses combats les convoque du même coup. La phrase qui suit explicite le sens de cette première phrase et passe en revue, dans une accélération vertigineuse du temps que crée une succession de propositions énumérées, les réjouissances rapidement épuisées des hommes pris de cette frénésie de vivre qui précède les grandes tragédies. La forme énumérative, coercitive à l'image du monde militaire, signale bien la fin définitive des plaisirs et de l'insouciance (irréversibilité que les termes « *toutes* » et « *toujours* » consacrent). Entre ces premières lignes génériques, les sonorités se font échos, allitérations occlusives [p], [k], qui durcissent ou plutôt font exploser la tonalité générale, tandis que l'assonance nasale [an] et l'assonance vocalique [u] la musicalisent sombrement. Cette harmonique de « temps de guerre et de massacres » sera fondamentale et récurrente dans l'extrait. On la réentend dans la scène du jeu de cartes. Alors qu'en apparence se déroule une activité ludique, se déploie significativement le champ lexical de la mort et de la torture (« *souffrant* », « *tuer* », « *tourmenter* », « *pendues* », « *crochets* ») et l'expression « *lancer une manille* » renvoie à un geste guerrier métamorphosant dans un même effet d'images « *les gourdes... qui ballaient, pendues par leur courroie à des crochets* » en des corps sans vie et suppliciés : « *la boucherie héroïque...* » (précision : la manille est aussi cet anneau auquel était attachée la chaîne des forçats ou des galériens ; cf. Robert). Enfin, à l'arrivée des hommes dans les Ardennes, sur une place, au pied d'une croix – trois points géographiques très connotés – se dessine le décor d'une scénographie tragique. Le terme « *croix* », en exprimant sans ambiguïté leur calvaire à venir, esquisse un hommage au livre de Dorgelès *Les Croix de bois*.

2. Une guerre d'un « genre qu'on n'avait jamais vu » : l'Homme annihilé

Si cette guerre possède les caractéristiques universelles de toutes les guerres, elle est aussi d'une autre nature, essentiellement plus monstrueuse, plus aliénante, plus inhumaine, plus indescriptible. Et le *ça* du tout début, genèse du texte, le dit et l'essentialise encore dans une élision qui le réduit à une seule lettre capitale. Si l'on cherche d'ailleurs à lever l'identité du pronom démonstratif, on se heurte à une insuffisance ou incomplétude car aucun terme défini ne semble pouvoir équivaloir à « *Ç'* » dans cette phrase. « *Ç'* » exprime l'horreur absolue, l'indicible, l'immonde, l'hubris et la pulsion de mort, un en-deçà de la guerre, l'avènement d'une chose impossible, « *qu'on n'avait jamais vu[e]* » (l'expression balise le texte). Face au « *ça* », l'isotopie de l'incompréhension affleure : « *sans qu'on pût supposer dans quel but* », « *sans même savoir le nom* ». « *Ça* » non seulement a détruit le monde d'hier mais a également totalement renversé le rapport de l'homme au monde. Ce renversement ontologique est une clé de lecture fondamentale de l'extrait et elle est donnée d'emblée : la toute première phrase n'éluide pas seulement une voyelle, l'humanité y est remarquablement absente. Elle apparaît presque tardivement à la seconde phrase sous la forme d'un « *on* » qui est le pronom prédominant du texte. Sommes-nous en mesure de dénouer son ambivalence de nature ? Pronom personnel ou pronom indéfini ? Qui est « *on* » ? Pas *nous* puisque le narrateur n'est pas un personnage de l'histoire. S'il est indéfini, à qui renvoie-t-il et quel sens lui donner ? Le groupe des hommes qui partent à la guerre, des hommes de ce train-là, certainement. Le « *on* » uniformise alors

les hommes dans la même épreuve et suggère les liens indissolubles que tisse la solidarité du malheur. C'est le « on » de l'escouade d'Henri Barbusse. Mais le parti pris narratif systématique d'un sujet si impersonnel est aussi l'expression de la nature inédite de cette première guerre moderne. « On » conceptualise en quelque sorte « ils ». Dans cette guerre industrielle, le statut de l'homme, celui que lui ont conféré les Humanistes s'est dissous. Et cette dissolution se lit dans la proposition « qu'on longeait » puisque le « on » confond, ici, à la fois le train et les hommes – le train, nouvel emblème de la guerre. Asservi à la logique de la guerre moderne, l'homme perd toute maîtrise sur le monde et sur son existence et, renversement des valeurs, est assimilé à un objet de masse, lui, l'être par excellence. L'étude étymologique entérine d'ailleurs la réflexion ontologique car *on* est l'altération du mot *homme*. Instrumentalisé, déshumanisé, sa destinée appartient à d'autres. Ainsi, la dernière proposition du quatrième paragraphe « *les oiseaux dans ces arbres commençant de s'accorder, s'apprêtant à sonner la fin du jour* » sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir de manière plus approfondie, nous propose une vision crépusculaire d'un monde qui se meurt par le dessein destructeur de quelques-uns. L'allitération [s] y est glaçante : la note d'accord de ces oiseaux n'augure rien de bon. L'ère d'une nouvelle barbarie est advenue. Claude Lévi-Strauss (*Race et histoire*) réfère l'étymologie du terme *barbare* « à la confusion et à l'inarticulation du chant des oiseaux, opposées à la valeur signifiante du langage humain. » Or, dans ce texte, la parole humaine s'est éteinte et le discours du capitaine, totalement aberrant, ne s'y assimile guère car il s'exclut du champ des signifiants. L'extrait présente en outre une perte d'autonomie croissante des hommes, ainsi on passe de « *Dans la vingtaine de gares où le convoi s'était arrêté, on n'avait pas eu le droit de descendre* » à « *des sergents ont mis les hommes en rang* », c'est-à-dire d'une interdiction forte, certes, mais faite à des sujets à une proposition qui, les reléguant au complément d'objet, les réifie tragiquement. Le terme « *convoi* » mis en situation/en images de la sorte renvoie à une autre époque, à une autre guerre dans laquelle le *ça* et le *on* prendront encore une autre dimension.

Ainsi, l'idée d'un homme annihilé a configuré fondamentalement un texte qui réécrit davantage cette guerre qu'il ne la raconte.

3. *La fin du héros*

Ce renversement tragique de la position de l'Homme se traduit donc dans le texte par la volonté grammaticale marquée de ne pas faire des mobilisés (*on*) des sujets, comme nous l'avons évoqué plus haut, et, le cas échéant, de ne pas leur concéder la première place dans la phrase. Dans l'ensemble de l'extrait, seules trois d'entre elles débutent par un sujet : « *On avait entendu parler* », « *on était fatigués* » et « *Ce capitaine, nommé Vayssière, était un jeune homme chétif à monocle, curieusement rouge et doté d'une voix molle* ». Mais le « on » sujet consacre à chaque fois une non-action et le capitaine Vayssière représente un avatar parodique de l'Officier, un antihéros absolu. Point de sujet glorieux, donc ? Et Anthime ? Nous l'avons analysé, seul véritable acteur de l'extrait, personnage principal focal, il semble posséder les caractéristiques du héros. Curieux, entreprenant, doué de sens moral, il échappe à l'inertie qui frappe les autres personnages annonçant leur destinée tragique et fait entrevoir sa capacité à évoluer. De « ... *Anthime a cherché du regard* » (paragraphe 2) jusqu'à « *Anthime s'est éloigné* » (paragraphe 3), l'extrait lui consacre tout un passage qui pourrait être à l'image de son parcours dans le roman (de même que l'extrait présent réfléchit la guerre en son entier). Il part, il observe, il fait la guerre, il s'éloigne. En fait, ce jeune héros ressemble fort à Candide qui, à la guerre, « *prit le parti d'aller raisonner ailleurs des causes et des effets* ». Ce rapprochement établi, le statut du héros s'ébrèche considérablement. Et effectivement, l'analyse affinée met en évidence une nouvelle figure de l'antihéros – après celle du capitaine Vayssière. On peut dire que le personnage que l'on voulait introniser apparaît à l'arrière d'une phrase où on ne l'attendait pas, par la porte dérobée d'une proposition relative. Toutes ces actions apparaissent

dérisoires, ironisées par un lexique hyperbolique (le terme « *spectacle* » pour un paysage monotone, le terme « *explorer* » pour une visite du train), engluées dans un ennui que les allitérations [v] et [m] combinées avec l'assonance [an] évoquent (la Première Guerre mondiale fut aussi la première guerre de l'ennui), marquées par l'échec (« *sans le trouver* »), l'inappétence (« *sans vraie envie* »), l'indécision (la circonvolution des phrases reflétant cette indécision). En somme, un personnage moderne, figure de l'errance. Jamais il n'est sujet en tête de phrase, les circonstances, les événements, les objets toujours le supplantant. Au bout de son parcours, néanmoins, il accède à la position de sujet premier « *Anthime s'est éloigné* », à l'instar du personnage de Voltaire qui, enfin éclairé et philosophe, choisit de s'éloigner du monde. Mais le héros n'est pas un sage et sa place ne saurait être que dans le monde.

Ainsi Jean Echenoz a complètement réactualisé le roman de la Grande Guerre : l'extrait étudié, loin de n'être que le récit d'un événement secondaire de la guerre en est toute la projection.

Un récit sur 14-18 à « l'épreuve » de la modernité

Une épreuve ? Celle des photographies de Charles, photographies conventionnelles et réductrices qui s'opposent à la photographie originale de cette guerre que représente le récit 14, celle de l'oubli qui engloutit une seconde fois le Soldat inconnu. L'enquête sur la réécriture du récit de la guerre de 14-18 se poursuit. Si les deux premières parties ont mis en avant certaines singularités narratives, le troisième axe approfondira, complètera et tentera de faire aboutir la réflexion. En définitive, s'imposera la question du pourquoi : au fond, pourquoi réécrire la guerre ?

1. La portée satirique

Il fallait oser le faire : consacrer un paragraphe entier à une envolée burlesque. Évoquer drolatiquement la figure pathétique et sanctifiée du Poilu, s'amuser à dresser le portrait le plus dévirilisant qui soit d'un officier : le dernier paragraphe fait éclater les codes du récit traditionnel. Ainsi la description de l'officier utilise, comme toute parodie, les règles habituelles d'une description classique afin de les détourner. « *Ce capitaine, nommé Vayssière, était un jeune homme* » : un sujet suivi de son nom et de sa qualité de genre, voici une entrée discrète *a priori*. Il fait écho à « *ce discours* » dans le paragraphe précédent et assimile l'énoncé (le discours) et son énonciateur (Vayssière) habilement, tout en pervertissant d'emblée et subtilement une description qui, en quelques mots courts et accablants, va s'inscrire à contre-courant de la représentation du militaire et du héros. Aucun attribut viril (*chétivité, myopie, mollesse, rougeur* le caractérisant) n'est accordé à « *Ce capitaine* » qui est ridiculisé de bout en bout. Et le complément modalisateur, « *chez lui* », renforce la désignation et la critique des officiers de cette guerre accusés d'ineptie. Dans le discours qui suit, l'auteur joue avec la figure du Poilu et sa définition, avec la sinistre ironie du retour promis aux soldats et, forcément et surtout, avec le lecteur pour qui il est impossible de ne pas saisir l'allusion et de ne pas voir que le récit a définitivement quitté le cadre historique et réaliste. La modalité du discours choisie accentue le caractère irréel et insane du propos par l'effet de réel qu'implique toute parole directe. Notons qu'à deux reprises est fait un commentaire (fort désobligeant) sur la voix du capitaine et cette réitération, ainsi que le verbe « gonfler » (« *Vous reviendrez tous à la maison, a notamment promis le capitaine Vayssière en gonflant sa voix de toutes ses forces* ») curieusement employé (au lieu du verbe « enfler ») convoquent à nouveau, par collocation, l'image d'un de ces oiseaux (gonflant leurs plumes), barbares des temps modernes.

Le burlesque constitue donc ici un nouveau mode d'écriture de la Grande Guerre et la satire révèle l'intention d'un auteur qui met en scène et dénonce l'absurdité et la barbarie avec les codes de la littérature actuelle (dont il est un des instigateurs).

2. *Le narrateur et le personnage de Charles, deux photographes de 14 antagonistes*

Les journaux sur lesquels les hommes mobilisés ont vu les premiers avions, le personnage de Charles qui ne regarde le monde qu'à travers l'œil de son objectif : la photographie est évoquée à plusieurs reprises. Ainsi, le rapport de l'homme au monde dont nous avons commenté plus haut le renversement, se définit en cette nouvelle ère par un autre grand bouleversement, la médiatisation. L'homme a perdu en quelque sorte le contact direct avec la réalité et a laissé l'objet technologique capter le monde et en être le relais. Les hommes désormais accèdent plus facilement à une réalité représentée qu'à la réalité elle-même (« *personne n'en avait encore jamais vu en vrai* »). Le succès dès 1914 de l'hebdomadaire photographique *Le Miroir* l'atteste et le choix du nom du journal laisse entrevoir le rôle fondamental qui a été confié à la photographie : celui de réfléchir le réel.

Entre lui et les autres, Charles a installé son appareil photographique auquel il se consacre tout entier. Ce qu'il fixe sur la pellicule révèle sa relation au monde : les mobilisés qui partent pour la première fois à la guerre, ses semblables, ne l'intéressent guère ; il préfère photographier un paysage morne (« *souffrant de peu d'attraits* ») et, par complaisance, des sous-officiers égocentrés sur leur propre image. Inaffective, sa photographie ne dit rien de l'essentiel, c'est-à-dire des hommes et de leur souffrance. Le narrateur n'adhère aucunement à cette représentation du monde vide et factice : le proclame sans ambiguïté l'expression abrupte et familière « *tirer le portrait* », qu'il attribue singulièrement et malicieusement à la fois aux officiers et au paysage, entraînant ainsi, par l'entremise de l'adverbe « *également* », la confusion des objets et des êtres (« *photographiant le paysage, en compagnie d'une grappe de sous-officiers dont il tirait également le portrait* »). Lui aussi photographie le monde qu'il restitue sous forme de texte littéraire et cette représentation diverge absolument de celle de Charles. Alors que ce dernier se focalise sur l'extérieur et sur le groupe des sous-officiers, le narrateur observe en priorité ceux que Charles dédaigne, les soldats sans grade. L'auteur offre une vision apparemment objective et distanciée de la réalité car détachée des considérations psychologiques mais l'étude de la modalisation montre que le narrateur exprime son jugement sur ce qu'il raconte – toute photographie est une modalisation du réel. Ainsi, à plusieurs reprises, nous avons souligné les traits d'ironie qui participent au décalage du récit. Les adverbes de modalisation qui trahissent la présence du narrateur sont disséminés dans tout le texte (« *sans doute, bien installé, une voix curieusement molle, sans même, etc.* »). Et à l'instar du photographe qui utiliserait le gros plan, il manie la syntaxe et le style afin de mettre en relief certains éléments significatifs par l'usage d'une concision extrême, « *Anthime s'est éloigné* », ou encore, autre exemple, par la figure de la dislocation entraînant un effet d'emphase : « *personne n'en avait encore jamais vu, de ces avions d'apparence fragile, ...* », « *on l'a quand même écouté au garde-à-vous, ce discours, ...* »

Si Charles cherche à recopier le réel de manière utilitaire, l'auteur, lui, le transfigure dans un texte littéraire qui réécrit le roman de guerre célébrant tout autant ceux qui partirent et ne revinrent pas que les grands récits fondateurs de la Grande Guerre.

3. *Le dessein commémoratif*

La modalisation constante laisse entrevoir le jugement de l'auteur mais on ne peut réduire l'extrait à sa portée satirique car ce serait ne pas entendre sa sympathie profonde pour les soldats, sa compassion pour leur souffrance et l'hommage en définitive que constitue cette réécriture. Cet

hommage refuse le pathos des sentiments. Les personnages offrent une certaine opacité mais l'auteur déplace en quelque sorte la charge dramatique et émotionnelle sur les choses par un procédé systématique de personnification : « *le paysage souffrant* », « *les arbres d'un genre qu'on n'avait jamais vu* », « *la chaleur du mois d'août ou de la locomotive, sans doute les deux se grimant l'une sur l'autre* » (image à la fois absurde et dantesque). Le narrateur convoque la dimension infernale de cette guerre et elle imprègne tout le texte. Les commentaires ironiques, la satire ne déterminent pas la tonalité majeure de l'ensemble qui est fondamentalement tragique. Elles y participent car, révélant l'absurdité, elles en accentuent encore l'intensité. En fait, Jean Echenoz ne cesse de rendre hommage dans ces lignes aux victimes de la Grande Guerre et la réécriture est en soi un acte de commémoration. En effet, la connivence avec les lecteurs que sollicite l'auteur, ne revient-elle pas « à se souvenir avec eux » de ce qui ne doit pas être oublié ? Et réactualiser le récit traditionnel n'est-ce pas toujours et encore vouloir rendre à la postérité ceux qui furent sacrifiés ? Alors que Charles « *tire les portraits* » des gradés, vaines images bientôt oubliées, l'auteur fait revivre les petits de la Grande Guerre et redessine les contours d'une identité au Soldat inconnu. Bossis, Padioleau, Arcenel, ces personnages sont nommés, distingués et même si leurs actions n'ont guère d'envergure – et justement à cause de cela, ils suscitent la sympathie et le narrateur est à leurs côtés. Il jette un regard réprobateur et surplombant sur les sous-officiers qu'il désindividualise et réifie sous le terme de « *grappe* ». Echenoz commémore mais force est de conclure qu'il n'inclut pas tout le monde dans cet hommage. Aussi faut-il encore et pour la dernière fois examiner le pronom « *on* » que nous avons tenté d'élucider plus haut. Nous avons désigné « *on* » par les hommes du train, il nous apparaît maintenant que ce « *on* » est dévolu uniquement aux futurs Poilus, à ceux qui n'avaient vu les avions que dans les journaux, à ceux qui ont été mis en rang et qui ont été privés d'informations essentielles. Le « *on* » commémore le Soldat inconnu et une indicible communauté de la souffrance. Enfin, dans ses multiples configurations possibles, le « *on* » porte aussi le visage de l'empathie et permet de convier, parmi ces hommes – dans le train, dans les Ardennes, dans la guerre –, le lecteur et l'auteur soudés dans une même cérémonie du souvenir.

Traitement d'une question de grammaire

La deuxième partie de l'épreuve écrite consiste à étudier, du point de vue grammatical, un passage du texte dont le candidat aura précédemment réalisé le commentaire. La consigne est formulée de la façon suivante : « *Après la fin de votre commentaire, vous expliquerez comment les choix grammaticaux contribuent au sens du passage suivant.* » Cet énoncé reprend les attentes exprimées dans les derniers rapports de jury, à savoir que cette « question de grammaire » appelle l'étude de points grammaticaux pour en expliciter le fonctionnement et l'usage après une lecture littéraire du texte. Il s'agit donc pour les candidats de repérer les points de langue essentiels que le passage sélectionné met en relief, ce repérage devant être rendu plus aisé par l'étude préalable du texte qui permet, en effet, d'entrer dans l'écriture de l'auteur et d'en saisir les procédés récurrents. Le traitement de cette question demande de construire une réponse grammaticale organisée et problématisée, de proposer des analyses grammaticales qui aboutissent à la construction du sens et de prouver une certaine maîtrise des questions grammaticales.

I. Construire une réponse grammaticale organisée et problématisée

La question de grammaire est une partie à part entière de l'épreuve. Elle doit être traitée séparément du commentaire, en fin de copie.

La réponse se doit, d'une part, d'être construite, c'est-à-dire composée et problématisée. Elle ne peut ainsi se contenter d'être, comme ce fut le cas dans certaines copies, un catalogue, même exhaustif et correct, des natures et des fonctions des différents groupes dont le passage à l'étude est composé, même si le jury a pu tout de même apprécier, dans ces copies, les connaissances grammaticales éventuellement ainsi manifestées. D'autre part, et les précédents rapports insistaient déjà sur cet aspect, la question n'est pas d'ordre stylistique mais bien d'ordre grammatical. Un catalogue de procédés, une étude des figures de style du passage ne répondent pas aux attentes de cette partie de l'épreuve.

Il s'agit pour les candidats de procéder à un relevé de points de langue précis et de les mettre en rapport afin de montrer comment la langue contribue à faire émerger un sens, c'est-à-dire comment l'auteur utilise la langue, techniquement parlant, pour exprimer une idée. Le jury a apprécié les copies qui ont présenté une réponse dont la structure et l'organisation étaient claires et précises : introduction, traitement des différents points et conclusion. Certains candidats ont su annoncer dans leur introduction les points qu'ils allaient traiter (par exemple : « *Nous étudierons les temps verbaux puis l'utilisation du pronom 'on'.* ») et offrir des analyses qui débouchaient sur le sens.

Ces mêmes copies ont également proposé une problématisation de la question. Ainsi, le passage soumis à analyse cette année pouvait, comme l'ont proposé plusieurs candidats, répondre à une problématique construite autour de la question de la perte d'humanité des soldats. Les procédés grammaticaux soulignent en effet cet aspect lorsqu'on s'intéresse à l'emploi du pronom indéfini « on », à l'emploi des déterminants et à l'usage des temps et des modes verbaux, par exemple.

II. Des analyses grammaticales qui aboutissent à la construction du sens

La partie grammaticale de l'épreuve suppose ainsi deux compétences majeures : l'analyse et l'interprétation d'un fait de langue.

La première compétence consiste en l'étude précise d'éléments grammaticaux ; elle repose sur un relevé correct et une identification exacte de faits de langue. Cela suppose que les candidats maîtrisent les classes grammaticales, les fonctions par rapport au nom, au verbe et à la phrase, la syntaxe de la phrase complexe. On peut donc attendre une analyse logique des groupes qui composent l'extrait du texte. Certaines copies présentaient des analyses justes de la structure syntaxique et indiquaient les natures et les fonctions des groupes. Le jury a apprécié la réalisation de ce premier pas mais ce n'est là qu'une étape à laquelle il ne faut pas s'arrêter. On attend des candidats qu'ils fassent des choix en fonction de la problématique qu'ils auront adoptée. Pour illustrer ce propos, revenons à la problématique de la perte d'humanité dans le texte d'Echenoz. Elle aurait pu conduire à un relevé des six occurrences du pronom indéfini « on ». La fréquence de l'emploi démontre l'importance du mot dans les deux phrases. Le pronom indéfini désigne la troupe indistincte des soldats dont fait partie le narrateur. L'usage des temps et des modes verbaux pouvait également permettre de mettre en avant la distinction entre l'usage des modes personnels et impersonnels. Enfin, l'étude de la syntaxe de la phrase, en particulier la structure emphatique de la construction, permettait de parler de la confusion et de la perte de repères et même de la perte de l'identité du narrateur qui se dilue dans le texte.

La seconde compétence consiste à construire une interprétation cohérente. Une fois posée la problématique, il s'agit d'illustrer par des exemples précis la pertinence de la problématique choisie et de montrer comment l'analyse linguistique aboutit à la construction d'un sens. La démonstration menée doit être parfaitement claire et intelligible et l'explication donnée doit être convaincante, même si, nous le verrons, elles peuvent être multiples. L'étude des temps et des modes permettait, par exemple, de remarquer qu'à la fin du passage, l'usage du gérondif, du participe présent et de l'infinitif fait sortir les verbes des modes personnels, ce qui atteste une forme de déshumanisation.

Les exemples qui viennent d'être donnés proviennent de copies dans lesquelles s'exprimait une connaissance précise de la langue française et de son usage.

III. Faire preuve d'une maîtrise des questions de grammaire

Les candidats qui se présentent au concours se destinent à enseigner le français. Cela suppose qu'ils soient en mesure d'apporter à leurs futurs élèves des outils linguistiques pour les aider à s'exprimer à l'oral et à l'écrit. Le jury déplore, pour certaines copies, le manque de connaissances grammaticales mais également la confusion entre les grammaires anglaise et française. Les candidats doivent rester vigilants sur ce point et maîtriser les deux systèmes linguistiques, avec leurs points communs et leurs différences. Cette épreuve doit donc être préparée avec méthode car elle suppose une réelle maîtrise des faits de langue. Le jury ne saurait trop conseiller aux futurs candidats qui se sentent fragiles en grammaire de consulter, pour commencer, des manuels à l'usage des élèves en fin de scolarité obligatoire puis de se plonger dans des ouvrages plus savants. Un travail préparatoire sérieux permettra à chacun de mener une réflexion à la hauteur des attentes de l'épreuve. De plus, se préparer à cette question pour l'épreuve écrite constitue un gain de temps important pour la préparation de l'oral.

Le jury tient à souligner que dans l'exercice de lecture analytique, qui est une activité courante dans les cours de français, l'observation des faits de langue et leur compréhension sont absolument décisives et bien souvent permettent de mettre en évidence les implicites d'un texte.

IV. Proposition de pistes de correction

Vous expliquerez comment les choix grammaticaux et syntaxiques de ce passage contribuent au sens du texte :

Dans les Ardennes, à peine débarqués du train, à peine a-t-on eu le temps de se faire à ce nouveau paysage – sans même savoir le nom du village où se trouvait ce premier cantonnement, ni combien de temps on allait y passer – que des sergents ont mis les hommes en rang puis le capitaine a fait un discours au pied de la croix, sur la place. On était un peu fatigués, on n'avait plus très envie d'échanger des blagues à voix basse mais on l'a quand même écouté au garde-à-vous, ce discours, en regardant les arbres d'un genre qu'on n'avait jamais vu, les oiseaux dans ces arbres commençant de s'accorder, s'apprêtant à sonner la fin du jour.

L'étude des faits grammaticaux et syntaxiques permettra de mettre en évidence la désorientation de ces hommes dans un monde et un milieu inconnus, leur perte d'autonomie et de liberté présageant leur instrumentalisation et leur calvaire dans cette guerre d'« un genre » nouveau.

Ce passage constitué de deux phrases est marqué dans son ensemble par l'omniprésence des **tournures négatives** avec les adverbes de négation (« *ni combien de temps, on n'avait plus, on n'avait jamais vu* »), la préposition « *sans* », les locutions à valeur négative (« *à peine* »). Bien plus qu'elles ne confèrent au texte une tonalité négative, ces tournures renvoient essentiellement à la restriction sinon à la perte de liberté des hommes mobilisés. Un jeu de **faux parallélismes** perturbe l'équilibre syntaxique de l'ensemble :

1. « *à peine ..., à peine....que* », une proposition participiale / une proposition principale ;
2. dans l'incise « *– sans même savoir... y passer –* », le verbe « *savoir* » distribue en deux temps un COD, le nom du village, puis une locution interrogative indirecte ;
3. le gérondif « *en regardant* » entraîne le COD « *les arbres* » et, à la première lecture, parallèlement, « *les oiseaux* ». Pourtant, l'analyse rigoureuse de la construction de la phrase montre que « *les oiseaux... la fin du jour* » est une proposition participiale apposée à la phrase et qu'elle n'a pas de rapport syntaxique avec cette dernière.

Ce jeu biaisé de parallélismes manqués illustre tout autant la confusion sidérée des hommes privés de toute possibilité d'orientation et de toute initiative que l'action coercitive d'une organisation militaire bancale, minée par l'impréparation, l'incompétence et qui s'avérera particulièrement inefficace.

Phrase 1

Elle est encadrée par **trois compléments circonstanciels de lieu**. L'ancrage spatial est ainsi fortement marqué, la guerre s'impose d'abord en tant que dure réalité d'un terrain géographique sur lequel les hommes vont mourir.

« *Dans les Ardennes* », complément circonstanciel, est suivi de deux propositions presque parallèles car la première est de nature participiale, la seconde principale. La première proposition évacue donc le sujet / les sujets – ce choix initial doublé du terme participe passé « *débarqués* » semble d'emblée compromettre la valeur humaine. La principale rejetée au second plan est reliée à une proposition subordonnée. De manière singulière, la principale énonce la circonstance et la subordonnée le fait principal. Ce rapport de subordination inversé reflète la subordination des hommes aux circonstances et à la gent militaire mais est surtout le miroir de l'inversion ontologique de l'homme qui, de sujet, devient dans cette guerre nouvelle, objet. Dans la subordonnée, « *les hommes* » sont d'ailleurs placés en complément d'objet, de la même manière qu'ils sont mis en rang.

L'**incise** produit un effet de mise en relief de l'idée de la perte de maîtrise sur le monde qui, désormais, les attend. En effet, la préposition « *sans* », suivie de l'adverbe modalisateur « *même* », puis du verbe infinitif « *savoir* » est à l'origine de deux structures syntaxiques différentes : un COD suivi d'une proposition relative et une locution interrogative indirecte, mais qui se complètent significativement car toutes deux indiquent la désorientation, l'abrutissement de ces hommes à qui l'on a soustrait la connaissance des noms des lieux ainsi que celle du temps, connaissances essentielles, constitutives d'un être humain doué de libre arbitre et d'intelligence.

Les sujets sont les sergents, l'officier, pas les conscrits. À ces « agissants » sont attribués dynamiquement les verbes au passé composé alors que l'imparfait et le plus-que-parfait consacrent la passivité des hommes « débarqués ».

Phrase 2

Elle débute par trois propositions indépendantes, les deux premières juxtaposées, la troisième coordonnée et introduite par la conjonction « *mais* ». Le rythme ternaire qui la caractérise est à la mesure du système oppressif qui se referme définitivement sur les hommes. Ceux-ci sont nommés par le pronom « *on* » mis en évidence par sa place anaphorique dans les trois propositions et qu'on peut tour à tour considérer comme pronom personnel substitué à *ils*, voire à *nous*, ou comme un pronom indéfini puisqu'il renvoie au groupe indistinct des mobilisés, ambiguïté de personne grammaticale qui annonce leur désindividualisation mais qui permet d'intégrer tous les hommes mobilisés de la guerre, le « *on* » universalisant l'expérience (la marque du pluriel dans « *On était un peu fatigués* » faisant plutôt pencher pour le pronom personnel). La dernière proposition indépendante se distingue par un COD « *l'* », repris et explicité un peu plus loin dans la phrase par « *ce discours* », incisé entre deux virgules. La dislocation produit un effet d'emphase négatif. La syntaxe et l'utilisation du démonstratif « *ce* » dépréciant le contenu du discours prononcé participent à la modalisation.

Les participes présents de la fin du passage provoquent un effet d'étirement temporel et suggèrent l'ennui et la lassitude des hommes qui sont inertes et passifs.

Le passage s'achève sur une proposition participiale apposée, sans rapport syntaxique avec le reste de la phrase : « *les oiseaux dans ces arbres commençant de s'accorder, s'appêtant à sonner la fin du jour.* » L'anacoluthie coupe et singularise la proposition de l'ensemble du passage, « *les oiseaux dans ces arbres* » annonçant le sinistre présage qui plane sur les hommes. Les verbes pronominaux qui se font écho accentuent encore l'impression d'une entente funeste entre des puissances supérieures contre laquelle les soldats ne pourront rien.

Nadia Leleu

B. Épreuves d'admission

B.1 Anglais

L'arrêté du 27 mars 2017 a introduit quelques légères modifications dans les dénominations et définitions des épreuves orales d'admission du CAPLP externe langues vivantes-lettres par rapport à celles de l'arrêté du 19 avril 2013. Il s'agit, pour l'essentiel, d'une inversion des intitulés des épreuves dans la valence anglais. Cette inversion n'a posé aucun problème aux candidats qui, à quelques très rares exceptions près, n'ont pas commis de confusion entre les attendus propres à chacune des deux épreuves. On rappelle que c'est un tirage au sort qui détermine pour le candidat la valence sur laquelle porte l'épreuve. Voir à ce sujet le tableau explicatif en pages 7 à 10 : « Les épreuves du concours : leur définition réglementaire ».

À la différence de ceux des sessions précédentes, les candidats de la session de 2018 s'étaient, dans leur immense majorité, correctement renseignés sur ces définitions d'épreuves : très peu sont arrivés en salle d'interrogation en avouant d'entrée de jeu leur incertitude ou leur hésitation quant à ce qu'ils avaient à faire. Sur ce point, le jury a apprécié l'investissement plus conséquent qu'il a pu globalement constater.

Remarques et conseils à caractère général, sur les deux épreuves

➤ *Connaître les spécificités de l'enseignement professionnel*

Les programmes de langues vivantes dans la voie professionnelle et le CECRL sont connus de la plupart des candidats. Cependant, quelques-uns ont révélé une méconnaissance, parfois totale, en la matière. On rappelle qu'il est essentiel de prendre connaissance à la fois du programme de langues vivantes pour la voie professionnelle (BO spécial n° 9 du 19 février 2009¹⁰) et des modalités d'évaluation en langues vivantes des élèves du lycée professionnel (BO n° 21 du 27 mai 2010, pour le baccalauréat professionnel¹¹, et BO n° 29 du 17 juillet 2003, pour le C.A.P.¹²).

La définition des épreuves du concours souligne que les deux épreuves orales d'admission permettent, dans l'une et l'autre valence, d'évaluer « la capacité du candidat [...] à réfléchir aux enjeux [de] l'enseignement du ou des champs disciplinaires du concours, notamment dans leur rapport avec les autres champs disciplinaires ». Dans le cadre de ce concours où la bivalence anglais-lettres est centrale, le jury apprécie donc les propositions de mise en relation pertinente de l'enseignement des langues vivantes avec d'autres disciplines et/ou enseignements, en particulier avec l'enseignement des lettres.

¹⁰ Programme d'enseignement de langues vivantes étrangères pour les classes préparatoires au C.A.P. et pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel :

<http://www.education.gouv.fr/cid23840/mene0829952a.html>

¹¹ Épreuves obligatoires de langues vivantes : <http://www.education.gouv.fr/cid51726/mene1009658a.html>

Épreuves facultatives de langues vivantes : <http://www.education.gouv.fr/cid51727/mene1009660a.html>

¹² Modalités d'évaluation de l'enseignement général au C.A.P.

<http://www.education.gouv.fr/bo/2003/29/MENE0301281A.htm>

Annexe 1

<http://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2003/29/annexe1.pdf> (page 8 sur 10)

Il est utile par ailleurs de savoir que d'autres classes que les classes de C.A.P. et de baccalauréat professionnel sont accueillies dans les lycées professionnels, notamment, des classes de troisième préparatoire aux formations professionnelles (troisièmes « prépa-pro », qui préparent au diplôme national du brevet et dont le programme de référence est celui du collège), mais aussi des classes de brevets professionnels, de brevets des métiers d'art et de mentions complémentaires. Le jury conseille donc vivement aux candidats de consulter les documents officiels relatifs à ces enseignements et à ces classes en consultant, par exemple et pour commencer, le site Éduscol¹³.

➤ **Adopter une posture adéquate**

À des degrés divers, la posture des candidats est généralement satisfaisante et en adéquation avec les attendus d'un concours de la fonction publique recrutant des éducateurs. Dans leur quasi-totalité, les candidats ont fait preuve d'une politesse que les membres du jury ont appréciée. Si les signes de stress peuvent être concevables, il est néanmoins souhaitable que les candidats gardent la distance qui convient avec les membres du jury et évitent les remarques familières qui peuvent paraître déplacées, en particulier lorsqu'il s'agit de commentaires à caractère personnel qui, manifestement, cherchent à établir une sorte de connivence avec le jury (par exemple : « Bon courage, ça doit être difficile pour vous, avec cette chaleur... » ou « Vous voyez ce que je veux dire... On est à peu près de la même génération, non ? »). Si la bienveillance des interrogateurs est bien réelle, elle n'est pas pour autant une invitation à entrer dans un échange relevant davantage de la conversation entre collègues ou futurs collègues que d'un entretien visant à évaluer les compétences du candidat. Dans le même ordre d'idées, il vaut mieux éviter de faire des commentaires sur sa propre prestation, ses propres capacités ou son état d'esprit : *"I won't be very efficient today"*, « Je suis très fatigué », « J'ai fait une bêtise, j'ai jeté mon brouillon », « Pour tout vous avouer, je n'ai pas compris grand-chose à la vidéo... », etc.

Il est attendu des candidats une posture qui soit neutre et professionnelle, ainsi qu'un certain contrôle de leur gestuelle : de trop nombreux candidats jouent avec leur stylo, le font tourner entre leurs doigts, s'en servent pour tapoter nerveusement sur leur table, etc. Le jury regrette par ailleurs que quelques candidats, heureusement rares, aient eu une attitude inadaptée (par exemple, pendant l'entretien, en anglais et en français, on ne soupire pas à chaque question posée) ou parfois agressive ou revendicative.

L'improvisation complète est rarement convaincante mais la démonstration péremptoire ne l'est pas davantage. La simple lecture de notes manuscrites peut être rédhibitoire, surtout si l'exercice est effectué à un niveau sonore proche de l'inaudible, d'un ton monocorde et sans la moindre communication visuelle avec le jury. Lors des deux entretiens (en anglais, puis en français), il ne s'agit ni de charmer, ni de défier le jury : les questions sont une occasion pour chaque candidat d'améliorer sa prestation à travers une démarche réflexive.

¹³ **Lycée professionnel**

<http://eduscol.education.fr/pid23177/lycee-professionnel.html>

Textes de référence relatifs aux diplômes professionnels

<http://eduscol.education.fr/cid47636/textes-de-reference.html>

Enseignement des langues vivantes au lycée professionnel

<http://eduscol.education.fr/cid45730/langues-vivantes-au-lp.html>

Bien que ce soit marginal et que de nombreuses prestations aient démontré que la notion de bienveillance à l'égard des élèves était prise en compte, on met en garde certains candidats contre la condescendance, consciente ou non, qu'ils expriment parfois vis-à-vis des élèves, de surcroît et souvent dans un registre de langue discutable : « *La production écrite est pas mal, j'en ai déjà vu qui faisaient plus mal aux yeux* », « *Oui, ils sont impliqués ... déjà, ils ont fait leur travail !* » ou, à propos de remédiation en phonologie, « *Je prendrai le temps, il faut y aller doucement, déjà que l'anglais n'est pas une matière principale au niveau du lycée professionnel* », etc.

De même, il n'est pas judicieux de tenter de légitimer son propos en mettant en avant une éventuelle expérience ou pratique devant élèves : « Je le fais régulièrement, il n'y a pas de souci, je vous assure ! » Il est tout aussi maladroit de vouloir valider une proposition pédagogique en faisant appel à son passé ou sa mémoire d'élève : « Si, si, ça marche, ma prof d'anglais le faisait tout le temps. »

➤ **Bien gérer le temps dont on dispose**

Pour les deux épreuves, certains candidats ont du mal à aller au terme de leur travail pendant le temps de préparation qui leur est imparti (2 h 30). Cet écueil a souvent eu pour conséquence une prestation inaboutie ou déséquilibrée, conduisant parfois les candidats à laisser de côté ou à passer sous silence certains des documents soumis à leur analyse. La conclusion de leurs exposés, rarement omise mais souvent improvisée, a parfois souffert de cette mauvaise gestion du temps de préparation. Il est conseillé aux candidats de réfléchir au message essentiel qu'ils souhaitent transmettre et de prendre en note ce message, afin de pouvoir le réexprimer facilement à la fin de chacune de leurs deux présentations (en anglais, puis en français).

C'est la deuxième partie des épreuves, la partie en français, tout particulièrement s'agissant de l'épreuve à partir d'un dossier (ESD), qui a le plus souffert des difficultés rencontrées en salle de préparation : certains candidats parviennent tout juste à traiter la première partie du travail qu'ils ont à faire et arrivent devant leurs interrogateurs sans avoir vraiment ou suffisamment travaillé la seconde partie, soit par manque de temps, soit par manque d'idées. Cela a pour conséquence relativement fréquente la proposition de pistes pédagogiques trop superficiellement explorées et succinctement présentées, voire totalement improvisées. Le candidat veillera donc à réfléchir en amont aux techniques de prise de notes et de mise en évidence des points saillants qui lui permettront de mieux structurer son analyse, sa prestation et son temps de parole. On conseille aux candidats d'illustrer leurs propos en s'appuyant sur des citations précises des documents du dossier (citations qui auront été mises en valeur dans le dossier pour un meilleur repérage lors de la prestation), de ne pas rédiger de phrases complètes pour ne pas être tenté de les lire et de ne pas oublier de... regarder le jury.

Pour ce qui est de la durée de leurs exposés, les candidats ont été nombreux à utiliser le temps mis à leur disposition (deux fois quinze minutes). Les mieux organisés parmi eux ont su correctement numéroter et placer leurs notes sur leur table et éviter ainsi de se perdre dans leurs feuilles de papier, d'oublier un de leurs développements, de lire à deux reprises la même partie, etc. comme d'autres ont malheureusement pu le faire. En général, ces candidats sont aussi ceux qui entrent sereinement dans l'exercice, qui savent discrètement minuter leur temps de parole, qui marquent clairement les transitions, qui s'expriment à partir de notes qui sont de vraies notes et non un écrit

détaillé destiné à être lu, etc. toutes choses qui dénotent un sens de l'organisation qui leur sera forcément utile dans leur futur métier.

Il est nécessaire par ailleurs de veiller à bien répartir le temps de présentation entre les différentes parties de ses exposés, que ce soit en anglais ou en français. Le jury déplore en effet que la simple énumération et désignation des documents prennent parfois un temps considérable. Terminer chacun de ses deux exposés au bout de cinq minutes, voire moins, est malheureusement aussi le signe que l'on n'a pas su exploiter complètement les documents du dossier. De la même manière, terminer ces exposés à la hâte et dans la panique car il ne reste plus qu'une minute pour conclure, est le signe d'un manque de préparation.

Le jury rappelle que seul un entraînement avec un minutage préalablement établi pour chaque partie de l'exposé et consigné sur son brouillon permettra au candidat d'exploiter correctement le temps dévolu à sa démonstration, ce qu'un certain nombre de candidats a su d'ailleurs accomplir avec brio.

➤ *Savoir communiquer*

On l'a dit, trop de candidats se contentent encore d'un écrit oralisé, sans aucun contact visuel avec le jury, au point de donner l'impression qu'ils finissent par oublier la présence de ce dernier. Certains suivent du doigt chaque mot sur leur feuille de préparation, en ânonnant une présentation et sans jamais lever la tête. Or, lorsque la prestation est lue, la communication devient vite impossible, le ton est en général monocorde et le propos peu convaincant. Bref, le message ne passe pas. Il en va de même quand le débit est extrêmement lent, ponctué de nombreux et longs temps morts.

Il est pourtant essentiel que les candidats puissent démontrer leur capacité à convaincre et à échanger avec plaisir, gage pour le jury de leur capacité à susciter, motiver et retenir l'attention d'une classe en tant que futur enseignant. Les candidats doivent donc s'entraîner au passage à l'oral afin de consolider leur compétence pragmatique, tout aussi importante pour les futurs professeurs qu'ils veulent être que pour leurs futurs élèves. Il leur est conseillé de développer des stratégies leur permettant de se détacher de leurs notes (notes à concevoir sous forme de listes, de sommaires, de tableaux, de schémas, etc.) et de s'adresser réellement aux membres du jury, tout en posant leur voix pour la rendre audible et convaincante. Il convient donc de veiller à adapter le niveau sonore de sa prestation en évitant qu'il soit marqué par des variations parfois surprenantes, passant d'un volume extrêmement faible à un quasi hurlement. Être audible est certes impératif mais pas au point de devenir tonitruant. Sur ce point, le jury a constaté que certains candidats cherchent à cacher leur incompréhension de tel ou tel élément du sujet en affichant une trop grande assurance. Si le jury apprécie que les candidats défendent leur point de vue et leurs arguments avec conviction, le côté péremptoire de certaines affirmations rendait difficile l'entrée dans l'échange et la discussion, pourtant nécessaires voire indispensables pour préciser, compléter ou corriger ce qui avait été avancé. Il est encore plus mal venu, lorsqu'on ne sait pas quoi dire ou quoi répondre aux questions posées, de chercher à retourner la situation en mettant le jury en situation d'interrogation, comme, par exemple, ce candidat qui demande à ses interrogateurs quels présidents américains ont précédé et succédé à tel autre, ou cet autre qui demande à ses interrogateurs quelles pistes pédagogiques, selon eux, seraient envisageables par rapport à tel ou tel document du sujet. Lors des entretiens (en anglais, puis en français), certains candidats ont du mal à rendre la parole ou cherchent à la confisquer, en développant à l'extrême certaines de leurs idées, dans une stratégie de « délayage » qui, de toute évidence, vise à limiter le nombre de questions susceptibles d'être posées par le jury.

Comme chaque année, on s'étonne du nombre de candidats qui manifestent un soulagement franc et ostensible à la fin de la première partie de chacune des deux épreuves, à savoir lors du passage au français. Futurs enseignants d'anglais, sont-ils à ce point mal à l'aise dans cette langue ?

Un nombre non négligeable de candidats semble par ailleurs penser que le jury attend une réponse unique à ses questions. Si cela peut bien sûr être le cas pour, par exemple, une question sur la politique de Margaret Thatcher (ESD 01) ou la date de l'assassinat de John Fitzgerald Kennedy (ESD 08), la plupart des questions sont posées par le jury afin d'amener le candidat à préciser des remarques qu'il a faites lors de sa présentation ou à aborder des points cruciaux qu'il n'a pas évoqués ou qu'il a insuffisamment analysés. Le jury invite donc les candidats à considérer l'entretien comme un espace d'échange et de discussion, espace à l'intérieur duquel les questions du jury sont, pour eux, des invitations à ajuster leur compréhension ou affiner leur réflexion et leurs commentaires.

Certains candidats se sont révélés bons communicants et ont apporté toute leur contribution aux deux moments d'interaction, en anglais comme en français. Ces candidats sont à l'écoute des questions et des remarques du jury, leur ton est assuré et ils font ainsi preuve d'une grande aisance, d'une réelle capacité de dialogue et d'une bonne réactivité. Ils savent rebondir, se reprendre, se corriger. Ils sont conscients que les questions posées ne sont en aucun cas des pièges mais qu'elles ont pour but de les aider à préciser, compléter, approfondir, proposer des exemples ou réorienter leur réflexion. Ils sont capables de remettre en question les interprétations ou propositions qu'ils avaient initialement avancées. L'entretien permet alors à ces candidats de dynamiser leur prestation, de démontrer leur combativité et leur capacité à réagir et à convaincre. Un réel échange, riche et vivant, peut ainsi être valorisé, dans une logique et une dynamique d'enrichissement mutuel. Les meilleurs candidats ont ainsi été capables de prendre de la hauteur et de se situer d'emblée dans un cadre professionnel où leur rôle d'enseignant se dessinait avec finesse et complexité.

➤ **Parler un français correct**

« La qualité de la langue est prise en compte dans l'évaluation de chaque partie de l'épreuve. »¹⁴
Dans l'épreuve orale qu'il passe au titre de la valence anglais (qu'il s'agisse de l'épreuve à partir d'un dossier ou de l'épreuve de mise en situation professionnelle), le candidat doit en conséquence veiller à la qualité du français dans lequel il s'exprime dans la seconde moitié de l'épreuve. Sont attendus correction grammaticale (attention à la conjugaison de certains verbes) et syntaxique, exactitude, précision et justesse du lexique mais également et surtout respect des niveaux et registres de langue. Sur ce point, attention au relâchement auquel, cette année encore, trop de candidats se sont laissés aller : « ben voilà », « et du coup », « ça peut le faire », « y a pas de souci », « c'est OK », « OK, ça marche », « c'est pas trop réussi », « il est hyper motivé, c't élève », « j'laisse tomber », « comme ça, ils sauront c'est qui, Norman Rockwell », « ah ouais ? mince, alors... », « bof », etc.

Corinne Tomasini et Damien Roquessalane

¹⁴ Arrêté du 27 mars 2017.

Épreuve à partir d'un dossier (ESD)

Rappel : la définition complète de l'épreuve figure en pages 9 et 10.

[L'épreuve] prend appui sur un dossier proposé par le jury et constitué de documents se rapportant aux réalités et aux faits culturels du ou des pays dont on étudie la langue, en lien avec le programme. Ces documents peuvent être des textes, des documents iconographiques, des enregistrements audio ou vidéo.

[Elle] comporte deux parties :

- une première partie en langue étrangère consistant en la présentation, l'étude et la mise en relation des documents du dossier, suivie d'un entretien en langue étrangère ;*
- une seconde partie en langue française consistant en la proposition de 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, suivie d'un entretien, au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix.*

➤ **Présentation, étude et mise en relation des documents du dossier**

La consigne, telle qu'elle figure sur chaque sujet, est la suivante :

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

Il est attendu des candidats qu'ils proposent une analyse fine et distanciée du dossier et qu'ils mettent en relation de façon pertinente les documents proposés. Cette mise en perspective pourra alors être judicieusement complétée par des apports personnels et des enrichissements culturels originaux. Cette analyse doit permettre d'aboutir à l'élaboration d'un plan construit et réfléchi.

Le jury souligne que les présentations courtes et désorganisées ont été relativement rares : la grande majorité des candidats s'est attachée à structurer sa présentation autour d'une problématique en fonction de laquelle le plan annoncé s'organisait. La présence d'une problématique (même simple) est en effet nécessaire car elle est le gage de la compréhension de chacun des documents du dossier et de l'identification des éléments qui font que ces documents se rapprochent, se complètent ou s'opposent. C'est à travers cette identification que l'on peut trouver l'angle de lecture et d'interrogation des documents qui permettra le croisement des analyses. Dégager une problématique permet aussi d'éviter la simple juxtaposition de l'étude successive des différents documents, l'un après l'autre.

On note que certains candidats ont particulièrement bien amorcé leur présentation en proposant dans leur introduction une entrée en matière percutante, une citation, une phrase d'accroche ou la définition d'un terme. Ainsi, au lieu de commencer par la banale formule *"The documents are about..."*, un candidat a lancé *in medias res* des références cinématographiques intéressantes et pertinentes par rapport à son sujet : *"As in films like '12 Years a Slave' or 'Moonlight' or 'Hidden Figures ..."* Le plan a ensuite été annoncé et respecté et le fil conducteur, parfaitement lisible, était clairement identifiable pour les auditeurs.

À l'inverse, certains candidats se sont dispensés de toute introduction ou se sont contentés d'inventorier les documents avec tous les détails fournis par le sujet (source, date, etc.). On peut

s'interroger, par exemple, sur l'utilité de donner et lire dans son intégralité l'adresse internet d'un document. Une présentation trop longue, avec références trop nombreuses aux détails des documents, devient vite pénible et peu intéressante. Cette approche, reflet souvent d'une stratégie d'évitement ou d'une tentative pour gagner du temps, témoigne généralement d'une incapacité du candidat à analyser le dossier ou à comprendre les documents. Le temps de l'exposé étant limité à quinze minutes, la présentation des documents ne devrait pas excéder deux minutes : il ne s'agit pas, à ce stade, de les résumer un par un mais de relever les éléments d'information (titre, source, date) qui permettront de les confronter pour montrer l'intérêt du dossier.

Le jury a notamment apprécié les prestations qui proposaient une contextualisation historique et/ou culturelle parfois originale, à partir d'un plan dynamique et d'une hiérarchisation des documents autour des enjeux sous-jacents du dossier.

Lors de l'analyse du dossier ESD 05, par exemple, certains candidats ont su s'approprier très correctement les divers documents et en dégager une problématique menant à de très bonnes prestations et ce, dans un anglais très satisfaisant. Les quatre documents composant le dossier ont été utilisés de manière équilibrée, judicieuse et approfondie et analysés à partir de plans simples mais tout à fait adéquats :

Premier exemple

1. *Freedom acquired through independence*
2. *Domination of men over women*
3. *The very nature of women and the necessity to change*

Deuxième exemple:

1. *The place and image of women in society and their struggle*
2. *The power of literature and art to serve women's independence*

Une fois le plan annoncé, il faut bien évidemment le suivre, en ménageant des transitions claires entre chaque partie, ce qui permet au jury de mieux repérer la logique du propos et de mieux cerner les compétences du futur éducateur en termes de capacités à guider son public, à faciliter son travail d'écoute et à convaincre.

Peu de candidats ont eu du mal à saisir les enjeux principaux des différents éléments des dossiers. Cela prouve un bon niveau de compréhension et, en amont, une préparation assez efficace à l'épreuve. On saluera la qualité de certains exposés, structurés et bien informés qui, sans jamais tout dire, parviennent à aller à l'essentiel avec efficacité tout en laissant entrevoir des pistes fructueuses. Lors des meilleures prestations, tous les documents ont été commentés et mis en relation. Certains candidats parviennent à faire une analyse croisée des documents et à prendre le recul nécessaire pour proposer une étude structurée et complète. Les citations viennent étayer leurs propos. On voit que les documents du dossier sont tous largement exploités, annotés, surlignés. La maîtrise de l'exercice est manifestement assurée.

Ainsi, dans leur analyse du même dossier ESD 05, certains candidats ont judicieusement noté que les quatre documents s'apparentaient à des récits d'initiation, que cette initiation soit consciente et voulue ou non (document 3), et que l'émancipation de ces femmes pouvait se gagner grâce à l'éducation ou à une certaine indépendance financière, les moyens de gagner liberté et pouvoir restant, pour l'essentiel, aux mains des hommes ou passant par eux (documents 1 et 4).

On note cependant que certains candidats peinent à définir les documents du dossier. Ainsi, *"Prom Dress"*, le tableau de Norman Rockwell (ESD 05), a étrangement été défini de la façon suivante : *"It is a picture which is a painting which has become a *photography [sic]"*. Dans le dossier ESD 11, le tableau de Lalo Alcaraz, *"Migra Mouse"*, a été présenté comme *"a cartoon for children"*. Aucune analyse ne peut faire l'économie de l'identification de la nature des documents et de leurs spécificités. C'est à ce prix que l'on évite les erreurs de compréhension les plus grossières.

On déplore par ailleurs le fait que certains candidats se contentent d'une étude successive des documents, ce qui rend impossible l'identification d'une problématique. La consigne de cette première partie de l'épreuve exclut pourtant le traitement linéaire et consécutif des documents, traitement qui conduit inmanquablement à une présentation fastidieuse et sans relief. Le candidat reste alors « enfermé » dans les documents, sans pouvoir prendre de recul par rapport à eux ni les situer dans un contexte historique ou culturel. Très rapidement, on tombe dans la paraphrase, voire dans une succession de citations. Il convient à ce sujet de rappeler – pour cette épreuve comme pour toute autre – que citer les documents, quoique nécessaire pour justifier son interprétation, n'est pas une fin en soi : cela doit servir l'analyse proposée. Il en est de même des connaissances que d'aucuns plaquent dans leur exposé, sans faire véritablement le lien avec le dossier ou la problématique.

Quelques candidats ont rencontré des difficultés pour comprendre les textes de leur dossier. Ces cas d'incompréhension manifeste s'expliquent souvent par une défaillance méthodologique : les candidats en question appréhendent les documents en oubliant de se poser et de répondre aux questions essentielles : qui ? à qui ? quoi ? comment ? pourquoi et pour... quoi ? dans quel but ? Les analyses se transforment alors vite en paraphrase, les remarques sont très superficielles et la mise en relation des documents est inexistante.

Ainsi, l'extrait d'*Oliver Twist* de Dickens (ESD 02), le texte de Virginia Woolf (ESD 05) ou encore l'article sur Duke Ellington (ESD 07) ont posé de grandes difficultés de compréhension. Par exemple, lors de son analyse du texte de Dickens (ESD 02), un candidat a cru bon de dire : *"In fact, they *make a favour to Oliver Twist because he will starve but in the street he will die immediately"*. Les documents 1 et 2 du dossier ESD 07 ont souvent mal été interprétés et les candidats ne sont pas parvenus à les mettre en relation. Par exemple, les termes utilisés par Eudora Welty (*"monkey"*, *"African feet of the greatest size"*, etc.) dans le document 1 n'ont pas eu le moindre effet sur certains candidats qui, à aucun moment, n'ont osé prononcer le mot « racisme ».

Dans le dossier portant sur la figure de *Rosie the Riveter* (ESD 03), le jury a regretté l'impasse complète que certains candidats ont faite sur la chanson (document 5), alors que les paroles, le style et l'esprit de cette chanson appelaient un commentaire. Et l'affiche bien connue (*"We Can Do It !"* document 3), surtout en regard du tableau de Norman Rockwell (document 4), méritait autre chose que cette seule affirmation : *"It's a famous feminist poster."* Face au dossier ESD 12, un candidat a proposé un plan binaire – *"The documents highlight different visions of America : 1. the romantic vision and 2. the realistic vision"* – qui cachait une analyse confuse et très superficielle de l'extrait du roman *The Underground Railroad* de Colson Whitehead. À propos de ce même dossier ESD 12, une candidate a affirmé : « Je suis surprise de la réaction d'Oprah sur la question de l'esclavage... Elle devait bien s'en douter. » Le comble du contresens a été atteint avec le sujet ESD 11, dans lequel un candidat a vu un groupement de documents qui... vantent le bonheur de l'immigration. Ce candidat a décrit le support iconographique *"Migra Mouse"* comme une image représentant les États-Unis sous

la forme de l'un de leurs emblèmes les plus positifs, Mickey, et montrant ainsi l'accueil bienveillant réservé aux migrants.

Au-delà des quelques erreurs de ce type, le jury remarque que les documents iconographiques ont été bien mieux intégrés dans l'étude des dossiers que lors des sessions précédentes. Afin d'éviter l'écueil de la simple description, il apparaît nécessaire de travailler et de maîtriser le lexique et la technique de l'analyse des supports. L'étude des vidéos et documents iconographiques présents dans les dossiers demande que l'on fasse appel aux procédés stylistiques de la lecture de l'image, fixe ou animée, qu'il est conseillé de connaître pour pouvoir expliquer en quoi la forme sert le fond et comment elle permet au message d'atteindre son but.

Le recours à un lexique spécifique est attendu afin de décrire et nommer avec précision ce que l'on analyse. Un document vidéo, par exemple, est un support composite et complexe (sons, dialogue ou commentaire, accompagnement musical, images animées ou fixes, texte, légendes ou bandeaux écrits apparaissant à l'écran, etc.). Aussi l'analyse doit-elle prendre en compte l'interaction des procédés utilisés, en portant une attention particulière aux techniques d'angle de prise de vue, d'ambiance sonore, de montage, de cadrage objectif/subjectif, etc. et aux effets que ces choix induisent. La question des effets recherchés pose naturellement celle du public visé et des circonstances historiques, politiques, culturelles, etc. dans lesquelles le document a été réalisé ou des événements qui sont à l'origine de cette réalisation, ce qui renvoie à la nécessité de contextualiser le document au sein de la problématique générale du dossier.

D'un point de vue méthodologique, le jury conseille aux candidats d'analyser ces images en trois temps (qui ne sont pas obligatoirement ceux de la présentation du résultat de l'analyse à laquelle on a procédé) :

- la description objective (« ce que je vois ») ; il s'agit du dénoté, de la description de l'image, sans entrer dans l'interprétation ; on cherche à voir le maximum de choses, à détailler l'image ;
- la mise en contexte (« ce que je sais ») ; il s'agit des références, implications et prolongements culturels de l'image, dont on cherche à développer une première vraie « lecture », en l'ancrant dans un contexte plus large, à l'aide de son expérience, de ses connaissances et de la description attentive réalisée au préalable ;
- l'interprétation et la critique (« ce que j'en déduis ») ; il s'agit du connoté ; on entre dans l'interprétation, on cherche à donner un sens à l'image, sens dans lequel l'imaginaire et la sensibilité peuvent (et parfois doivent) avoir leur place.

Du côté de la lecture des textes, à l'exception des notions et termes d'*"omniscient narrator"* et de *"metaphor"*, on sent les candidats démunis en matière d'outils d'analyse littéraire. Dans un concours qui réunit deux champs disciplinaires mis sur un pied d'égalité, trop rares sont ceux qui savent repérer et désigner les figures de style à l'œuvre ou qui savent traiter les questions de point de vue et de focalisation (ou s'aventurent à le faire).

D'un point de vue général, le jury conseille aux candidats de rechercher l'implicite, le sens derrière la symbolique et de tenter de répondre aux questions suivantes :

- Pourquoi ces documents ont-ils été réunis ?
- Quels sont les liens entre les documents ?
- Quelle problématique puis-je déceler ?
- Quel est le thème principal ?

- Comment rendre compte du contenu ? Selon quelles étapes, rubriques ou catégories ?

➤ **Du bon usage des références culturelles**

Une culture générale sûre permet aux candidats de situer leur analyse dans le contexte qui convient. Certains parviennent ainsi à faire appel à leurs connaissances culturelles au fil de leur analyse, sans les plaquer. Telle candidate capable d'élargir son propos en se référant aussi bien à l'œuvre contemporaine de Chimamanda Ngozi Adichie qu'à Meryl Streep dans le film *The Hours* a obtenu une très bonne note pour sa prestation. Dans l'analyse du dossier ESD 05, le jury a particulièrement apprécié les explications concernant la figure de "*The Angel in the House*" (document 2) avancées par certains candidats, tout comme les apports culturels relatifs à Virginia Woolf, à Norman Rockwell ou à la série télévisée *Bewitched*.

Le jury déplore cependant l'absence de tout arrière-plan ou commentaire culturel dans les exposés de nombreux candidats. Cette année encore, les lacunes historiques, géographiques, artistiques, littéraires, etc. ont entravé, voire rendu impossibles bien des analyses. Dans le dossier ESD 08, l'ignorance de l'appartenance politique de John Fitzgerald Kennedy, du contexte de la guerre froide ("*Everything was fine at that time...*" a affirmé un candidat), voire la réduction de la figure JFK à celle de simple mari de Jackie Kennedy ("*who was a great First Lady, very elegant and well-dressed*") témoignaient d'insuffisances culturelles rédhibitoires. La confusion entre le présentateur américain (Walter Cronkite, en l'occurrence) annonçant la mort du président Kennedy et le président Richard Nixon [!] était, elle aussi, surprenante, sans parler du candidat qui affirme que "*New York is in the South*" ou de celui qui ne peut définir la notion de *American Dream*. Lors de l'analyse du dossier ESD 11, le jury a regretté l'absence de référence au tableau *Le cri/The Scream* de l'artiste norvégien Edvard Munch, tout simplement inconnu, ou l'ignorance de l'actualité récente, voire la plus actuelle : lors de l'analyse de "*The Boy Left Behind*" (*Enrique's Journey*, Sonia Nazario – ESD 11), comment ne pas parler de la « tolérance zéro » décrétée par Donald Trump et des séparations de familles de migrants ?

Dans le dossier ESD 02, il s'est avéré que certains candidats ne connaissaient pas ou peu Ken Loach ; ils voyaient encore moins ce que pouvait être le *Beveridge Report*, rapport parlementaire pourtant crucial dans la genèse de l'État-Providence au Royaume-Uni. Et si Dickens et *Oliver Twist* sont connus (au moins de nom), les figures littéraires du dossier ESD 05, Virginia Woolf et George Bernard Shaw, l'étaient moins, surtout le second, plusieurs fois confondu avec Oscar Wilde.

Quant au dossier ESD 01, qui portait sur le Brexit, il est étonnant de constater que certains candidats, incapables de situer précisément le référendum dans le temps, se contentent de dire qu'il a eu lieu "*several years ago*". La date du 23 juin 2016 n'est-elle pas suffisamment mémorable ? Et comment peut-elle échapper à la mémoire d'un angliciste et futur professeur d'anglais ?

Dans l'analyse du dossier ESD 07, le jury aurait apprécié d'entendre des références au film de Francis Ford Coppola *The Cotton Club* (1984), à la présence de Cab Calloway et de sa chanson "*Minnie the Moocher*" dans le film de John Landis *The Blues Brothers* (1980) et il aurait préféré ne pas constater que certains candidats ont une idée plus que vague de la localisation géographique de Harlem dans la ville de New York (selon certains, Harlem ne se situerait pas sur l'île de Manhattan mais quelque part du côté du... Bronx).

Afin d'éviter les ignorances inacceptables (et des confusions qui seraient inconcevables devant des élèves), on ne peut que conseiller fortement aux futurs candidats de revoir (ou d'acquérir ?) les bases fondamentales de la culture et de la civilisation anglo-saxonnes, d'apprendre et de se cultiver en anglais et systématiquement en version originale et via tous supports et médias. Tout professeur d'anglais se doit de se construire une culture littéraire, artistique, musicale, cinématographique, historique, géographique, etc. et de se tenir en état de « veille culturelle » permanente, notamment en consultant et en fréquentant les sites qui permettent de lire et/ou écouter quotidiennement la presse, parmi lesquels :

<http://www.npr.org>

<http://edition.cnn.com/cnn10>

<http://www.telegraph.co.uk/>

<https://www.theguardian.com>

<http://www.bbc.com/news>

<http://www.economist.com/>

<https://www.irishtimes.com/>

<https://www.theglobeandmail.com/>

<https://www.thestar.com/>

<https://www.nytimes.com>

<http://www.latimes.com/>

<https://www.bostonglobe.com/>

<http://edition.cnn.com/videos>

<https://www.voanews.com/>

<http://www.chicagotribune.com/>

<https://www.usatoday.com/>

<http://www.theaustralian.com.au/>

<http://www.smh.com.au/>

<https://www.dailytelegraph.com.au/>

etc.

Suivre l'actualité du monde anglophone est une obligation incontournable et la lecture de la presse américaine, australienne, britannique, canadienne, etc. devrait être une activité quotidienne pour tout angliciste. Et lorsque le temps manque, on peut très bien commencer sa journée par les *One-minute World News* de la BBC.

Il n'est pas interdit non plus de suivre l'actualité littéraire. Deux dossiers (ESD 08 et ESD 12) comportaient des extraits de romans récents et fort remarquables : *4 3 2 1*, de Paul Auster (2017) et *The Underground Railway*, de Colson Whitehead (2016). Quant à savoir identifier les écrivains célèbres, c'est une nécessité : on l'a vu, les dossiers de cette année faisaient une place à Charles Dickens, George Bernard Shaw, Eudora Welty et Virginia Woolf.

Rappelons pour finir qu'en leur qualité de futurs professeurs, les candidats doivent montrer qu'ils sauront être des éducateurs exemplaires pour les citoyens en devenir que sont les élèves. Or, il n'est pas rare, quelle que soit la session, que certaines thématiques présentes dans les dossiers touchent à des questions sensibles. Sur ce point, les candidats doivent faire preuve d'un surcroît de discernement et être vigilants. Plus vigilants que ne le fut ce candidat qui, à propos du dossier ESD 12 portant sur la mémoire de l'esclavagisme aux États-Unis, a affirmé, au premier degré et sans la

moindre nuance : *“Black American people view themselves as slaves... Slavery is romanticized on both sides.”* L’ambiguïté de tels propos et des représentations qu’ils véhiculent pose problème : c’était en grande partie le sujet du dossier.

➤ **Proposition de pistes d’exploitation didactique et pédagogique**

La consigne, telle qu’elle figure sur chaque sujet, est la suivante :

Dans un second temps, vous proposerez, en français, des pistes¹⁵ d’exploitation didactique et pédagogique 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, également en français, qui n’excèdera pas 15 minutes et au cours duquel vous devrez justifier vos choix.

Il convient de rappeler que le jury n’attend pas de candidats à un concours externe qu’ils soient des spécialistes déjà expérimentés de la pédagogie et que leurs propositions d’exploitation pédagogique atteignent un degré de d’aboutissement et d’expertise proche de celui dont un enseignant confirmé pourrait faire preuve. Il est toutefois essentiel que les mises en œuvre proposées aient un enchaînement logique et qu’elles soient réalistes, adaptées à des élèves de lycée professionnel et au niveau d’enseignement envisagé, niveau qu’il est nécessaire par ailleurs de bien préciser.

Pour ce qui est de l’amorce de l’exposé en français, on rappelle qu’il faut éviter de présenter à nouveau, avec tous les détails fournis par le sujet quant aux sources, chaque document l’un après l’autre : la présentation de la composition du dossier doit être extrêmement rapide et aller à l’essentiel puisqu’elle a déjà été effectuée en anglais, dans le cadre de la première partie de l’épreuve.

Malgré une confusion récurrente entre le niveau attendu des élèves en fin de cycle du baccalauréat professionnel et celui attendu en fin de cycle terminal des voies générale et technologique, les meilleurs candidats ont su proposer une bonne analyse du potentiel d’exploitation (pédagogique, linguistique, intellectuelle et culturelle) de l’ensemble des documents du dossier, tout en se référant de façon pertinente au CECRL et aux repères institutionnels. Leurs propositions d’adaptation du dossier ont été pertinentes, voire judicieuses, notamment en ce qui concerne le recours à d’autres documents que ceux qui figuraient dans le dossier. Ces candidats ont su identifier les compétences linguistiques à mobiliser et les activités langagières à mettre en œuvre, en fonction d’objectifs définis et au service d’un projet clairement énoncé.

D’excellentes pistes d’exploitation pédagogique ont été proposées, avec pour les meilleures prestations, une construction de séquence accompagnée d’une présentation rapide du contenu des séances ainsi que des tâches intermédiaires et de la tâche finale. Des notes excellentes ont été attribuées car ces pistes pédagogiques faisaient preuve d’un vrai réalisme pédagogique.

Citons par exemple l’excellente prestation d’une candidate qui, à partir du dossier ESD 05, a proposé une séquence complète en indiquant le niveau visé (B1+), la dominante (argumentative), les

¹⁵ On rappelle que le terme de « pistes » indique bien et confirme que le jury n’attend rien de figé ni de préétabli en ce qui concerne le(s) projet(s) pédagogique(s) que le candidat élabore à partir des documents du dossier.

prérequis (prétérit - *present perfect*) et les compétences (linguistiques, phonologiques, grammaticales, pragmatiques et socioculturelles) à mettre en œuvre, les tâches intermédiaires (avec notamment une mise en voix du document 1) et la tâche finale (production orale en continu audio ou vidéo : « défendre votre point de vue concernant le place de la femme dans la société actuelle »), le nombre de séances (8), les documents ou parties de documents du corpus utilisés, sans oublier la transversalité avec le français ou les arts appliqués (femme des années 1950/ femme d'aujourd'hui).

Pour ce qui est des prestations moins réussies, on remarque que de nombreux candidats n'évoquent que très peu, voire pas du tout, la difficulté de certains supports pour des élèves de baccalauréat professionnel. Très peu de candidats proposent d'extraire certains passages ou sont capables de situer sur l'échelle du CECRL le niveau de réception ou de difficulté des textes. Les choix effectués par les candidats (garder l'ensemble des documents ou au contraire en écarter certains) ne sont pas toujours justifiés et les propositions sont trop rarement expliquées.

Les techniques d'entrée dans les supports sont à peine évoquées, l'exploitation du document vidéo restant tout particulièrement problématique. Nombreux sont les candidats qui ne savent pas comment aborder ce support et encore moins répondre à la question de l'analyse de l'intégralité ou non du document ou à celle des sous-titres en anglais ou en français. Ce sont ainsi souvent les documents iconographiques et vidéo qui sont écartés. Les candidats doivent comprendre que tout choix est possible, mais qu'il est nécessaire d'être capable d'en expliciter les raisons. Ainsi, il est surprenant de constater qu'un candidat a proposé d'écarter le document vidéo du dossier sur le Brexit (ESD 01) non pas parce que l'accent de Manchester risquait de poser des problèmes de compréhension (ce qui aurait pu être recevable), mais à cause des quelques propos en langue familière ou populaire qu'il contenait. L'idée de traiter le document par extraits choisis n'a pas été envisagée.

Nombreux sont également les candidats qui partent du postulat que les élèves savent déjà et comprennent sans difficulté. Ainsi, un candidat envisage « une séquence de 7 séances où tout se fait sur la base du volontariat ».

Certains choix pédagogiques manquent par ailleurs singulièrement de réalisme, de bon sens ou proposent des tâches finales fortement discutables sur le plan éthique et éducatif. Par exemple, un candidat précise que, lors de l'étude d'une vidéo, les [élèves] « faibles » regardent le document avec les sous-titres alors que les « bons » [élèves] tournent le dos à l'écran pour n'écouter que les dialogues. Dans le cadre du dossier ESD 01, une candidate choisit de travailler *in extenso* le discours prononcé par Margaret Thatcher à Bruges en septembre 1998 afin d'entraîner les élèves à la prise parole en continu. À propos du dossier ESD 09, qui traite de la problématique des migrants aux États-Unis, un autre candidat suggère, au titre de la tâche finale de son projet, une correspondance entre les élèves de la classe et des élèves migrants séparés de leurs parents. Outre un manque de réalisme évident quant à la mise en place concrète d'une telle correspondance, cette proposition dénote une absence de perception des dérives auxquelles un tel échange épistolaire pourrait conduire. Un autre candidat enfin propose aux élèves de rédiger un texte journalistique à partir d'un repérage à l'aide des *Wh-questions*, sans proposer de pistes méthodologiques ni mettre en place les situations d'apprentissages qui permettraient aux élèves de s'entraîner, notamment à partir d'exemples et de modèles.

Les tâches finales proposées nécessitent donc d'être questionnées. La pratique du débat, cette année encore fréquemment envisagée par les candidats (et qui peut certes l'être lorsque la thématique le permet et en ayant conscience de la complexité de sa mise en œuvre), est souvent proposée à défaut d'autres idées et ne peut être la panacée. On comprend d'ailleurs difficilement pourquoi tel candidat suggère d'aller en salle informatique pour organiser un débat ou comment tel autre peut envisager d'organiser un débat pour ou contre l'immigration. Citons également la tâche finale proposée par une candidate sur la base du tableau 'Prom Dress' de Norman Rockwell (ESD 05) : « imaginez un monologue de 5 minutes – vous êtes invitée à un bal en 1900 dans la petite bourgeoisie et vous évoquez vos sentiments. Vous utiliserez un registre adapté à l'auditoire et aux règles de la société de l'époque, le *present perfect*, des connecteurs dont les connecteurs d'illustration, le lexique des sentiments et du refus tout en respectant les groupes de souffle et une prosodie adéquate. » Au-delà du caractère improbable de la tâche, on s'interroge sur le vocabulaire grammatical ou technique utilisé dans cette consigne et sur la capacité de tout élève, fille ou garçon, à se projeter dans la tâche à réaliser.

Une réflexion préalable au regard de la portée des projets pédagogiques proposés s'avère donc essentielle, afin d'éviter, comme cet autre candidat, de proposer une tâche (ici, « jouer le pauvre / jouer le riche et débattre de sa condition ») dont l'objectif reste puéril et peu constructif (encourager les élèves « à travailler à l'école pour ne pas devenir pauvre »).

Les candidats ont des difficultés à imaginer une construction logique et réfléchie d'apprentissages ou tout au moins d'activités. On assiste souvent à une énumération d'activités de repérage, qui se substituent à des activités d'apprentissage, comme s'il suffisait aux élèves de repérer pour pouvoir transférer et maîtriser de nouvelles connaissances et compétences. Il est rarement envisagé que les apprenants puissent être en difficulté. Les pistes envisagées reposent systématiquement sur les acquis des élèves. Tout est simple réactivation.

Aussi, oser mettre ses propres choix en question si, lors de l'entretien, on arrive à la conclusion que certains projets manquent de logique, de cohérence ou sont trop ambitieux est une qualité appréciée du jury. Il vaut mieux revenir sur une idée ou changer d'avis et accepter que l'exploitation pédagogique ne pourra pas fonctionner que de se borner à maintenir une idée lorsque les suggestions et questions du jury sont clairement des invitations à revoir sa position.

Dans le même ordre d'idées, on ne peut que réaffirmer que, si la connaissance des concepts de didactique est nécessaire, elle n'est pas suffisante : certains candidats les appliquent à toutes situations comme autant de formules magiques. Il est bien sûr essentiel de s'assurer de la maîtrise du lexique relatif à l'enseignement des langues en lycée professionnel (approche actionnelle et scénario pédagogique, activité langagière et compétence, objectif, stratégie d'apprentissage, activité et tâche intermédiaire / tâche finale, entraînement et évaluation diagnostique / formative / sommative / certificative, mais aussi interdisciplinarité, CCF et contrôle continu), mais il n'est pas opportun de plaquer des concepts et/ou activités « à la mode » (*brainstorming*, *mind map*, émission d'hypothèses, îlots bonifiés, *scanning* et *skimming*, *webquest*, etc.) sans avoir réfléchi à ce qu'ils apportent à l'enseignement d'une langue, ni à l'objectif qu'ils poursuivent. Sans cette réflexion, le risque est grand d'aboutir à une présentation désincarnée, jargonnante et vide de sens. On évitera par ailleurs de malmener le lexique utilisé (carte heuristique et non « carte neurasthénique »). Le jury rappelle que la didactique n'est pas une recette miracle : le bon sens et la logique doivent présider aux choix pédagogiques qui déterminent les propositions des candidats. Ces derniers doivent d'abord

apprendre à raisonner en termes d'intérêt et d'objectifs dans la sélection des supports et des activités. Le jury attend qu'ils soient en capables d'opérer des choix logiques et argumentés et ainsi qu'ils prouvent leur capacité à proposer des pistes d'exploitations réalistes. Le candidat justifiant chacun de ses choix à l'aune du niveau des élèves et des objectifs poursuivis aura plus de chance de « marquer des points ». Si quelques-unes de ses propositions sont inadaptées, l'entretien permet de revenir sur ces dernières afin de réajuster son propos.

Il est donc essentiel de bien connaître le programme de langues vivantes en LP ainsi que les niveaux du CECRL associés à chaque niveau de classe et de veiller à ne pas confondre les notions du programme de la voie générale et technologique avec les domaines et les entrées du programme du lycée professionnel, d'être capable de faire la différence entre les cinq activités langagières et les compétences à travailler pour chaque activité langagière, mais aussi de s'interroger sur ce que signifie enseigner une langue, en réfléchissant notamment à la distinction entre entraînement et évaluation, à l'articulation entre l'écrit et l'oral, au passage de l'écrit oralisé à l'autonomie, à la prise en compte de la difficulté scolaire et à la différenciation, par exemple.

Pour les aider à proposer des pistes d'exploitation plus pertinentes, le jury invite les candidats à se poser les questions suivantes :

- Quelle est la pertinence des documents retenus ? Faut-il les conserver dans leur intégralité ou en partie ? Est-il judicieux d'insérer dans le projet des documents supplémentaires, en fonction de leur utilité dans la réalisation d'une tâche finale précisée ?
- Face à certains supports longs, lexicalement riches et d'un niveau supérieur à celui attendu, quelles stratégies mettre en place pour aider un élève dans la compréhension d'un texte ? Comment travailler à partir des mots connus, transparents ou composés ? Que faire des noms propres, dates, chiffres, etc. qui peuvent aider à mettre les éléments en ordre et construire le sens ?
- Comment permettre aux élèves de découvrir et mémoriser le lexique en dépassant la liste de mots et expressions à apprendre et sans avoir recours systématiquement au dictionnaire ou à la traduction par le professeur ?
- Comment dépasser la simple compréhension du lexique pour mener l'élève vers une compréhension fine du document ?
- Comment guider l'élève de l'explicite vers l'implicite ?
- En quoi les tâches intermédiaires proposées servent-elles la tâche finale ? En quoi sont-elles un maillon nécessaire dans la construction de la tâche finale ?
- Y a-t-il un lien logique entre les activités langagières travaillées dans le cadre des pistes d'exploitation proposées et celles qui seront sollicitées et évaluées lors de la tâche finale ?
- Comment mener un élève d'un point A à un point B en le faisant progresser et en lui permettant d'atteindre une plus grande autonomie afin qu'il puisse reproduire seul et dans un autre contexte ce qui a été vu ? Quelles stratégies mettre en place pour atteindre cette autonomie ?
- Comment fixer les nouveaux acquis ?
- Où est la logique dans la progression des activités proposées ? À quoi servent-elles ? S'agit-il dans chacune de ces activités d'entraîner les élèves ou de les évaluer ?
- Quels sont les outils de la langue nécessaires à la réalisation de la tâche finale ?
- Comment apprendre aux élèves à nuancer un point de vue ?
- Comment prendre en compte l'hétérogénéité du public ?
- Quelle est la place du travail personnel de l'élève dans les pistes proposées ?
- Quelle plus-value les usages numériques peuvent-ils apporter au projet pédagogique envisagé ?

- En quoi ce projet construit-il des compétences inter ou transdisciplinaires et participe-t-il au développement de la citoyenneté des élèves ?

Autant de questions qui permettront au candidat de proposer des projets à la fois réalistes et ambitieux.

Dans cette partie de l'épreuve comme dans la première, les candidats doivent veiller à formuler des propos précis et de qualité. Aussi, lorsqu'il s'agit, dans cet exposé et entretien en français, de citer en anglais des éléments tels que les consignes qui pourraient être données aux élèves dans le cadre d'activités d'enseignement, celles-ci doivent être impeccables sur le plan linguistique. Il est regrettable, par exemple, de demander aux élèves d'utiliser le présent simple pour décrire les vêtements dans le tableau de Rockwell (ESD 05) et de formuler une consigne ou un exemple incorrects au plan grammatical (*she wears a jean... she looks at herself in the mirror*). Il est tout aussi regrettable d'entendre un autre candidat proposer de travailler le prétérit dans le document qui annonce la mort de John Fitzgerald Kennedy (ESD 08) alors que le passage du texte retenu n'en contient pas. Là encore, dans la circulation d'une langue à l'autre, la vigilance, la logique et le bon sens s'imposent.

Corinne Tomasini

➤ **Composition des dossiers pour l'épreuve à partir d'un dossier (ESD) en anglais**

ESD 01	<p>Document 1 : Extract from “The Bruges Speech”, <i>Margaret Thatcher’s speech to the College of Europe</i>, 20 September 1998 Source: https://www.margarethatcher.org/document/107332</p> <p>Document 2 : “Britain resigns as a global power”, <i>Washington Post</i>, 22 May 2015 Source: https://www.washingtonpost.com/opinions/britain-resigns-as-a-world-power/2015/05/21/d89606f8-fff1-11e4-805c-c3f407e5a9e9_story.html?noredirect=on&utm_term=.82f669599d6f</p> <p>Document 3 : document iconographique Titre : “Free at last?”, Chappatte, <i>International New York Times</i>, 23 June 2016 Source : https://www.nytimes.com/2016/06/23/opinion/chappatte-on-brexite-free-at-last.html</p> <p>Document 4 : document vidéo disponible sur votre poste informatique – durée 4’19 Titre : <i>Brexit – Burnley, a week on</i>, 30 June 2016 Source : BBC2 NEWSNIGHT https://www.youtube.com/user/BBCNewsnight https://www.youtube.com/watch?v=zdAsFlxhEXc</p>
ESD 02	<p>Document 1 : extrait de <i>Oliver Twist, or, The Parish Boy’s Progress</i> (chapitre 2), Charles Dickens, 1837-39</p> <p>Document 2 : “ ‘I regularly see rickets’: diseases of Victorian-era poverty return to UK”, by Michael Savage and Dulcie Lee Source: <i>The Guardian</i>, December 23rd 2017 https://www.theguardian.com/society/2017/dec/23/poorer-children-disproportionately-need-hospital-treatment</p> <p>Document 3 : document iconographique Social democracy defeating society’s ills (i.e. the five ‘Giant Evils’ identified by the 1942 Beveridge Report): illustration published in <i>The Struggle for Democracy – Changing Britain Series n°2</i>, a book for use in British schools, W.E. Brown, 1944 Source: https://www.reddit.com/r/SocialDemocracy/comments/3ihf05/how_social_democracy_was_to_defeat_societys_ills/</p>

	<p>Document 4 : document vidéo disponible sur votre poste informatique – durée 5’06 Titre : “Ken Loach on <i>I, Daniel Blake</i>: ‘The climate of fear is unacceptable’ – video interview” Source: <i>The Guardian</i> – 20 October 2016 https://www.theguardian.com/film/video/2016/oct/20/ken-loach-i-daniel-blake-dave-johnsvideo-interview</p>
ESD 03	<p>Document 1 : “Rosie stories: Irene Elswick Norris” by Irene Arbutus Elswick Norris, July 26, 2017 Source : https://rosietheriveter.net/</p> <p>Document 2 : “Uncovering the Secret Identity of Rosie the Riveter” by Sarah Pruitt, January 23, 2018 Source : http://www.history.com/news/rosie-the-riveter-inspiration</p> <p>Document 3 : document iconographique See Rosie the Riveter at 95: Woman Who Inspired WWII Poster Was Lost to History for 7 Decades https://people.com/celebrity/rosie-the-riveter-meet-the-woman-who-inspired-the-iconic-poster/</p> <p>Document 4 : document iconographique “Rosie The Riveter”, by Norman Rockwell, 1943 Source : https://www.saturdayeveningpost.com/2013/07/rosie-the-riveter/</p> <p>Document 5 : document vidéo disponible sur votre poste informatique – durée 2’26 Titre : “The Smoothies with Cappy Barra Harmonica Boys performing Rosie the Riveter (1943)” Source : https://www.youtube.com/watch?v=A58Iavr9BJ4</p>
ESD 04	Sujet non utilisé
ESD 05	<p>Document 1 : extrait de l’acte II de <i>Pygmalion</i>, George Bernard Shaw, 1912</p> <p>Document 2 : “Professions for Women: A paper read to The Women’s Service League” (extract) Virginia Woolf, in <i>The Death of the Moth, and other essays</i>, 1942 https://ebooks.adelaide.edu.au/w/woolf/virginia/w91d/chapter27.html</p> <p>Document 3 : document iconographique <i>Prom Dress</i>, Norman Rockwell <i>Saturday Evening Post</i> Cover, March 19, 1949 http://www.saturdayeveningpost.com</p> <p>Document 4 : document vidéo disponible sur votre poste informatique – durée 5’13 Titre : “Bewitched: Driving is the only way to fly”, 1965, <i>Season 1, Episode 26</i> https://www.dailymotion.com/video/x4r5n2p</p>
ESD 06	Sujet non utilisé
ESD 07	<p>Document 1 : extrait de “Powerhouse”, Eudora Welty (written in 1941), in <i>Thirteen stories by Eudora Welty</i>, 1965, A Harvest/HBJ Book – Harcourt Brace Jovanovich, New York and London http://xroads.virginia.edu/~drbr/welt_pwr.html</p> <p>Document 2 : “Duke Ellington really just wanted to be a writer” by Brent Hayes Edwards Source : <i>Literary Hub</i> – via <i>Harvard University Press</i>, August 1, 2017 https://lithub.com/duke-ellington-really-just-wanted-to-be-a-writer/</p> <p>Document 3 : document iconographique “The Famous Cotton Club: the Aristocrat of Harlem”, 1932 Source : New-York Historical Society http://blog.nyhistory.org/the-aristocrat-of-harlem-the-cotton-club/</p> <p>Document 4 : document iconographique Press advertisement for The Cotton Club, 1938 Source : http://www.thehidehoblog.com/blog/2014/06/memory-tour-of-manhattan-theaters-the-cotton-club (6e document)</p> <p>Document 5 : document vidéo disponible sur votre poste informatique – durée 2’41 Titre : “Stanford music scholar Nate Sloan examines jazz culture of 1920s Harlem” Source : http://shc.stanford.edu/multimedia/stanford-music-scholar-examines-jazz-culture-1920s-harlem</p>
	Document 1 : “Kennedy is killed by sniper as he rides in car in Dallas; Johnson sworn in on

ESD 08	<p>plane” by Tom Wicker Source : <i>The New York Times</i>, November 23, 1963 https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/learning/general/onthisday/big/1122.html</p> <p>Document 2 : extract from <i>4 3 2 1</i>, Paul Auster, 2017</p> <p>Document 3 : document iconographique Titre : “Kennedy’s assassination was the pivot in the lives of baby boomers” David Horsey, <i>Los Angeles Times</i>, November 22, 2013 Source : http://articles.latimes.com/2013/nov/22/nation/la-na-tt-kennedy-assassination-20131122</p> <p>Document 4 : document vidéo disponible sur votre poste informatique – durée 4’53 Titre : “JFK’s death: People recall where they heard the fateful news” Source : <i>USA TODAY</i>, November 17, 2013 https://www.usatoday.com/story/news/nation/2013/11/17/jfk-assassination-dallasremember-memories-50/3574847/</p>
ESD 09	<p>Document 1 : “Four reasons the NRA should fear the Parkland student survivors” by John Blake Source : <i>CNN</i>, February 22, 2018 https://edition.cnn.com/2018/02/21/us/parkland-shooting-youth-social-change/index.html</p> <p>Document 2 : “Stephen King hits out at ‘closed minds’ who oppose US gun control laws” by Alison Flood Source : <i>The Guardian</i>, Friday 19 June 2015 https://www.theguardian.com/books/2015/jun/19/stephen-king-gun-control-charleston-closed-minds</p> <p>Document 3 : document iconographique “Trump arming teachers”, by Drew Sheneman, 2018 Source : http://theweek.com/cartoons/758677/political-cartoon-trump-arming-teachers-gop-education-funding</p> <p>Document 4 : document vidéo disponible sur votre poste informatique – durée 5’26 Titre : “‘Fix It!’ Florida shooting survivors meet Donald Trump and urge him to change gun laws” Source : <i>ITV News</i>, February 21, 2018 https://www.youtube.com/watch?v=Je-89pC2YYw</p>
ESD 10	<p>Document 1 : “Study finds huge gender imbalance in children’s literature” by Alison Flood Source : <i>The Guardian</i>, May 6th 2011 https://www.theguardian.com/books/2011/may/06/gender-imbalance-children-s-literature</p> <p>Document 2 : “Are gendered toys harming childhood development?” by Olga Oksman Source : <i>The Guardian</i>, May 28th 2016 https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2016/may/28/toys-kids-girls-boys-childhooddevelopment-gender-research</p> <p>Document 3 : document iconographique <i>Champ or Be a Man</i>, by Norman Rockwell, <i>The Saturday Evening Post</i>, April 29, 1922 Source : http://www.saturdayeveningpost.com/2010/02/06/art-entertainment/beyond-the-canvas-artentertainment/norman-rockwell-american-idealist-art.html</p> <p>Document 4 : document vidéo disponible sur votre poste informatique – durée 3’09 Titre : <i>The Mask You Live In</i> (trailer) – 2014, released in 2016 Source : The Representation Project http://therepresentationproject.org/film/the-mask-you-live-in/</p>
ESD 11	<p>Document 1 : “Exiles” from <i>Half the World in Light: New and Selected Poems</i>, Juan Felipe Herrera, 2008</p> <p>Document 2 : <i>Enrique’s Journey</i>, Chapter 1: “The Boy Left Behind”, Sonia Nazario, 2006</p> <p>Document 3 : document iconographique “Migra Mouse”, by Lalo Alcaraz, 2008 Source :</p>

	<p>https://www.kcet.org/shows/artbound/a-conversation-on-chicano-art-artist-jose-lozano-and-collector-armando-duron</p> <p>Document 4 : document vidéo disponible sur votre poste informatique – durée 4’00 Titre : “Sonia Nazario: The Tragedy in San Antonio is ‘Predictable Outcome’ of Trump’s Immigration Crackdown” / extrait, à partir de 25’30 Source : <i>Democracy Now</i> – Daily Show, July 25, 2017 https://www.democracynow.org/shows/2017/7/25</p>
ESD 12	<p>Document 1 : extrait de <i>The Underground Railroad</i>, Colson Whitehead, 2016 Document 2 : “The Historian Behind Slavery Apologists Like Kanye West” by Blain Roberts and Ethan J. Kytle Source : <i>The New York Times</i>, May 3, 2018 https://www.nytimes.com/2018/05/03/opinion/the-historian-behind-slavery-apologists-like-kanye-west.html</p> <p>Document 3 : document iconographique Titre : <i>A Ride for Liberty – The Fugitive Slaves</i>, Eastman Johnson, ca. 1862 https://www.brooklynmuseum.org/opencollection/objects/495 https://americanart.si.edu/blog-post/639/the-civil-war-and-american-art-a-ride-for-liberty</p> <p>Document 4 : document vidéo disponible sur votre poste informatique – durée 2’50 Titre : “Oprah on Most Emotional Striking Part of <i>The Underground Railroad</i>” Source : CBS, This Morning, August 2, 2016 https://www.cbsnews.com/video/oprah-on-most-emotional-striking-part-of-underground-railroad/</p>

Épreuve de mise en situation professionnelle

Rappel de la définition de l’épreuve

L’épreuve porte, d’une part, sur un document de compréhension fourni par le jury, document audio ou vidéo authentique en langue étrangère, se rapportant aux réalités et aux faits culturels du ou des pays dont on étudie la langue, en lien avec le programme d’enseignement de langues vivantes étrangères pour les classes préparatoires au certificat d’aptitude professionnelle et pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel. Elle porte, d’autre part, sur un dossier fourni par le jury portant sur les mêmes réalités et faits culturels. Ce dossier est composé de productions d’élèves (écrites et orales) et de documents relatifs aux contextes d’enseignement et au cadre institutionnel. La première partie de l’entretien se déroule en langue étrangère et permet de vérifier la compréhension du document authentique à partir de sa présentation et de l’analyse de son intérêt. La seconde partie de l’entretien se déroule en français et permet de vérifier, à partir d’une analyse des productions d’élèves (dans leurs dimensions linguistique, culturelle et pragmatique) ainsi que des documents complémentaires, la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d’exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République.

➤ **Compréhension d’un document audio ou vidéo authentique en langue étrangère**

La consigne, telle qu’elle figure sur chaque sujet :

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

Cette consigne redit bien qu’il ne s’agit pas de procéder à une simple restitution factuelle du contenu du document mais également d’en analyser l’intérêt. Les candidats sont de ce fait invités à

démontrer leurs capacités à contextualiser le document, à porter sur lui un regard distancié, à le mettre en perspective et, pour ce faire, à mobiliser leurs connaissances de l'actualité, de la littérature, de la culture, de l'histoire et de la civilisation des pays anglo-saxons. Le jury tient à rappeler que cette partie de l'épreuve n'a pas pour objectif de questionner l'intérêt de l'utilisation du document dans une classe de lycée professionnel. Il n'est donc pas pertinent de faire référence à des contextes d'enseignement pas plus qu'il n'est pertinent de rattacher le support à l'un des quatre domaines du programme.

Le jury a eu plaisir à écouter de nombreuses présentations claires et organisées dans un anglais de qualité. Les meilleures d'entre elles sont celles où les candidats ont su manier une langue de bonne facture, riche et précise tout en parvenant à dégager une problématique, à construire un plan cohérent et à étoffer leur analyse grâce à des connaissances personnelles solides et appropriés. L'entretien a été alors un vrai moment d'échange au cours duquel les candidats ont pu développer leur propos et étayer leur analyse en prenant appui sur les questions et remarques du jury. À titre d'exemple, voici deux propositions de plans qui ont été présentées pour deux sujets différents :

- MSP08 : *Should we fear Robots / Are Robots Killing Jobs ?* ¹⁶

Source : CNBC, *Power Lunch* – April 1, 2016

Durée : 5'13

1. How are robots changing our lives?
2. Robots need humans to "live" or function.
3. The possibility of robots and humans merging together.

- MSP06 : *Tesla CEO Elon Musk Offers Rare Look Inside Model 3 Factory.* ¹⁷

Source : CBS, *This Morning* – April 13, 2018

Durée : 4'51

1. Moving forward
2. Optimism and reality
3. Robotics and the future

Dans un cas comme dans l'autre, il a été très apprécié que des candidats intègrent à leur présentation des références à des personnalités marquantes telles que Bill Gates ou Steve Jobs, à des repères historiques comme l'émergence du Fordisme ou à des œuvres cinématographiques : *Terminator* (James Cameron), *Blade Runner* (Ridley Scott), *The Matrix* (A. and L. Wachowski), *Mondwest* (Michael Crichton) ou *Doctor Who* (série télévisée britannique).

En revanche, sur l'ensemble des sujets, d'autres prestations ont été marquées par un certain nombre de maladresses sur le plan méthodologique ou par des ignorances dans le domaine culturel.

Pour ce qui est des repères et références culturels, on ajoutera aux remarques faites plus haut (épreuve à partir d'un dossier) trois exemples de lacunes assez révélatrices :

- à propos du sujet MSP 06, certains candidats ont prudemment et vaguement situé la Silicon Valley "somewhere in the USA" ;

¹⁶ <https://www.cnn.com/video/2016/04/01/should-we-fear-robots.html>

¹⁷ <https://www.youtube.com/user/CBSThisMorning/featured>

- à propos du sujet MSP 09, d'autres candidats ont dû avouer ne pas savoir qui sont les *Dreamers*, alors que, depuis l'élection de Donald Trump, la question de la suppression du programme *DACA* (*Deferred Action for Childhood Arrivals*) fait régulièrement la une de l'actualité américaine ;
- quant au sujet MSP 03, on lui doit le mérite d'avoir manifestement fait découvrir à deux candidats l'existence d'une pièce de Shakespeare intitulée *The Tempest* et le nom de son protagoniste, Prospero.

Pour ce qui est de la méthode, le jury tient une nouvelle fois à rappeler qu'il ne peut être suffisant de se limiter à une simple restitution paraphrastique, souvent très courte, pas plus qu'il n'est concevable de présenter un plan qui n'est ensuite pas suivi. Cela donne l'impression que le temps de préparation n'a pas été mis à profit et laisse à penser que le candidat n'est pas apte à étudier un document avec tout ce que cela implique en terme d'analyse de l'implicite, de prise de recul et d'exercice de son esprit critique, compétences primordiales lorsque l'on se destine à devenir enseignant. Le jury tient également à rappeler que cette partie de l'épreuve vise à analyser un document audio ou vidéo et que si le fond revêt une importance toute particulière, la forme est également à prendre en compte. C'est pourquoi il semble tout à fait opportun d'inclure dans son exposé des éléments liés à l'analyse de l'image lorsque le support s'y prête, et d'interroger les choix éditoriaux et ce, quelle que soit la nature du document.

Une bonne préparation à cette partie de l'épreuve présuppose un entraînement régulier qui vise à :

- s'entraîner à la prise de parole en anglais ;
- s'interroger sur le contexte de publication/diffusion/mise en ligne et sur les enjeux du document ;
- veiller à définir un axe d'analyse ;
- s'exercer à réaliser des exposés structurés à partir de capsules vidéo ou audio dans un temps donné ;
- s'intéresser aussi bien à la forme qu'au fond ;
- interroger l'implicite ;
- mobiliser ses connaissances pour étayer son propos ;
- faire preuve d'une curiosité toujours renouvelée dans tous les domaines ;
- consulter très régulièrement les sites des médias anglo-saxons et avoir une bonne connaissance de leurs spécificités.

➤ **Analyse de productions d'élèves**

La consigne, telle qu'elle figure sur chaque sujet :

Dans un exposé, en français et d'une durée maximale de 15 mn, vous analyserez les documents B, C1 et C2 [par exemple], productions réalisées par des élèves en réponse aux consignes données par leur professeur. Vous vous interrogerez sur :

- *la nature et le degré de l'implication personnelle de l'élève ou des élèves dans la réalisation de la tâche demandée ;*
- *leurs acquis et leurs besoins linguistiques ;*
- *la mobilisation de leurs savoirs et savoir-faire, dans leurs dimensions pragmatique et culturelle ;*
- *la contribution éventuelle de la tâche réalisée à des objectifs éducatifs plus larges que ceux d'un apprentissage strictement linguistique.*

Votre exposé sera suivi d'un entretien en français avec le jury, entretien qui n'excèdera pas 15 minutes.

Avant toute chose, le jury souhaite rappeler à quel point il est nécessaire de lire l'intégralité du sujet et de prêter une attention toute particulière à la consigne. Celle-ci n'indique pas un plan à suivre en tant que tel mais invite les candidats à intégrer tous ces aspects dans leur présentation. Pour rappel, les compétences pragmatiques, les connaissances culturelles, le degré d'implication des élèves, les « objectifs éducatifs plus larges » sont tout aussi importants que l'identification des acquis et besoins linguistiques. Il est donc regrettable que ces éléments, pourtant essentiels, soient souvent passés sous silence lors des quinze minutes de présentation. Pour autant, il ne s'agit pas de reprendre l'énoncé de la consigne *in extenso*, en suivant l'ordre des questions pour construire son exposé, mais bien de l'étudier finement afin de trouver des points d'entrée qui permettent une analyse pertinente et organisée des documents qui constituent le dossier. On comprend alors que l'enjeu de cette partie de l'épreuve n'est pas simplement de dresser un constat mais bien d'entrer dans une démarche de réflexion vis-à-vis des productions d'élèves (authentiques), de leur contexte de production et de la manière dont elles s'inscrivent dans un cadre plus large. Malheureusement, comme ce fut le cas lors de sessions précédentes, il est regrettable de constater que certaines présentations sont trop courtes, partielles ou uniquement destinées à dresser une longue liste d'erreurs grammaticales (et occasionnellement des réussites) avec parfois des propos déplacés qui n'ont pas lieu d'être dans un concours de recrutement de professeurs. Ce premier constat est probablement utile lorsque l'on débute sa préparation en loge, mais n'est en aucun cas suffisant au moment de présenter son exposé. Outre une lecture attentive de la consigne, l'étude approfondie de tous les éléments du dossier s'appuie aussi sur un usage judicieux du programme de langues vivantes en lycée professionnel, de ses entrées culturelles, de l'approche actionnelle, du CECRL, de ses niveaux, et de ses descripteurs. Elle se fonde également sur une bonne connaissance des principaux enjeux du système éducatif, de l'enseignement et des modalités certificatives en lycée professionnel, connaissance assortie d'une vision dénuée de toutes représentations erronées au sujet de ces établissements et des élèves qui les fréquentent.

Les prestations les plus remarquables sont naturellement celles qui, sans plaquage de connaissances ou de concepts, intègrent ces éléments et attestent une aptitude à identifier les réussites des élèves, à hiérarchiser et justifier leurs besoins au regard des attendus du niveau visé et à proposer des pistes de remédiation pertinentes. Les candidats démontrent alors leur volonté de mettre les élèves en situation de réussite ainsi que leur capacité à faire preuve de pragmatisme, à se projeter et à s'engager avec réalisme et enthousiasme dans leur futur métier. La question des stratégies d'apprentissage est souvent au cœur de ces présentations qui s'interrogent sur les mécanismes et les activités qui pourraient permettre de remédier à certaines difficultés ou d'accéder à un niveau de maîtrise supérieur. Les candidats s'attachent à présenter des activités adaptées aux axes de réflexion qu'ils identifient. Les consignes qu'ils proposent sont précises et ils ne manquent pas de justifier l'éventuel recours à une carte mentale, à un *brainstorming* ou aux outils numériques au regard du but recherché. Ils font très clairement la distinction entre correction et remédiation, évaluation et entraînement. Leur démarche, empreinte de bienveillance, s'appuie sur des propositions réalistes à partir d'une analyse solide qui se fonde sur la totalité des éléments du dossier, documents annexes compris, puisque tous les sujets de cette session en comprenaient un ou plusieurs. Au demeurant, certains candidats se sont habilement servi de ces annexes pour construire leur analyse ou s'interroger sur les éventuelles prolongations possibles. De différentes natures (circulaires, extraits d'ouvrages de références, articles), ces textes n'ont bien entendu pas vocation à être commentés mais il est attendu du candidat qu'il les utilise au cours de sa présentation pour, entre autres, étayer son propos, guider sa réflexion, interroger sa pratique. Il est donc recommandé de ne pas attendre les questions du jury pour s'y référer uniquement au moment de l'entretien.

De manière générale, les meilleurs candidats ont su, au préalable, cibler le niveau attendu avec précision et ont donc été à même de définir les éléments qui relevaient d'une maîtrise suffisante ou qui nécessitaient une remédiation, un approfondissement. Il semble utile de rappeler ici que chaque niveau du cadre définit des attendus spécifiques qui jalonnent le parcours des élèves tout au long de leurs apprentissages. Il paraît donc illusoire d'attendre une maîtrise parfaite de la langue dans toutes ses composantes à un niveau A2, B1 voire B2.

Comme anticipé par de nombreux candidats lors de leur exposé, au-delà de l'aspect purement disciplinaire, la mission d'un professeur dépasse largement le cadre de l'enseignement de l'anglais. C'est pourquoi, la consigne de l'épreuve invite à tisser des liens possibles avec l'enseignement de lettres, à s'appuyer sur les différents parcours éducatifs, à se référer aux compétences professionnelles attendues par l'institution. Le jury ne peut que conseiller aux futurs candidats de travailler ces thématiques lors de leur préparation et d'y porter une attention toute particulière lors des épreuves orales. Il est en effet préoccupant de constater que, pour certains candidats, demander aux élèves de « raconter en 150 mots une fusillade qu'ils auraient vécu dans leur lycée » ou de prendre position dans un débat « pour ou contre l'immigration aux États-Unis » ne semble soulever aucun problème de caractère éthique et ce, malgré le questionnement des interrogateurs et les doutes légitimes exprimés par ces derniers.

Pour une préparation efficace à cette partie de l'épreuve, le jury recommande :

- de bien maîtriser les enjeux de l'approche actionnelle, du CECRL et plus globalement de la didactique de l'enseignement des langues vivantes ;
- d'avoir une connaissance fine du programme de langues vivantes en LP ;
- d'avoir une vision précise de ce qu'est l'enseignement en LP et notamment des modalités d'examen ;
- d'avoir une bonne connaissance du cadre institutionnel et de l'actualité du monde de l'éducation ;
- de s'entraîner à organiser son propos en s'efforçant d'inclure dans sa présentation l'ensemble des documents qui constituent le dossier ;
- de ne pas se livrer à un simple constat des erreurs et réussites des élèves ;
- de proposer, le cas échéant, des activités qui font sens au regard des objectifs fixés.

Damien Roquessalane

Voici, ci-après, deux exemples de sujets : **PLPEXT18MSP02**, **PLPEXT18MSP04**



CAPLP

CONCOURS EXTERNE ET CAFEP

Section : langues vivantes–lettres

Option : anglais

Épreuve orale d'admission

Mise en situation professionnelle

Session 2018

Le sujet comporte quatre documents (A, B1, B2, C) et trois documents annexes.

NB. Vous disposez, sur votre poste informatique, du programme d'enseignement des langues vivantes étrangères en lycée professionnel (Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009).

I) Première partie de l'épreuve : compréhension, présentation et analyse d'un document audio ou vidéo authentique

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

Document A : document vidéo accessible sur votre poste informatique (durée : 4'30)

Titre : *Whose Values? Barbara Kruger, 2014/15 Getty Artists Program*

Source : The J. Paul Getty Museum

http://www.getty.edu/education/adult_learners/getty_artists_program/index.html#kruger

<https://www.youtube.com/watch?v=TmAnEIVc6CE>

II) Deuxième partie de l'épreuve : analyse de productions d'élèves

Dans un exposé, en français et d'une durée maximale de 15 mn, vous analyserez les documents B1, B2 et C, productions réalisées par des élèves en réponse aux consignes données par leur professeur. Vous vous interrogerez sur :

- la nature et le degré de l'implication personnelle de l'élève ou des élèves dans la réalisation de la tâche demandée ;
- leurs acquis et leurs besoins linguistiques ;

- la mobilisation de leurs savoirs et savoir-faire, dans leurs dimensions pragmatique et culturelle ;
- la contribution éventuelle de la tâche réalisée à des objectifs éducatifs plus larges que ceux d'un apprentissage strictement linguistique.

Votre exposé sera suivi d'un entretien en français avec le jury, entretien qui n'excèdera pas 15 minutes.

Productions d'élèves

Document B1 : production orale, élève 1 (2'22), accessible sur votre poste informatique <https://drive.google.com/open?id=1xqPc4orpbvr8iD04PKYQOigbmSeIFe64>

Document B2 : production orale, élève 2 (2'51), accessible sur votre poste informatique <https://drive.google.com/open?id=1yATTMfcn0iRgoOL2LaFXSC6MMb3pZIca>

Éléments de contexte relatifs à la réalisation de la tâche :

- niveau visé : B1 +
- consigne : « Suite à l'écoute d'un document audio (document annexe n° 2, à votre disposition, sur votre poste informatique) et à l'aide de la prise de notes guidée réalisée lors de cette écoute (document C), les élèves sont invités à présenter à l'oral l'artiste Duane Hanson et une de ses œuvres, *Young Shopper*

Document C : production écrite, élève 3, prise de notes guidée, réalisée lors de l'écoute du document annexe n° 2

Scénario : Vous êtes dans le bus et vous entendez une conversation entre deux anglais qui parlent du sculpteur américain Duane Hanson et de l'une de ses œuvres. Vous essayez de comprendre pour rapporter les informations à un(e) ami(e), fan de sculpture.

Tâche finale : comprendre et restituer la description et l'analyse d'une œuvre d'art.

Compétences : Compréhension orale / Expression orale

Niveau visé : B1/B1+

1) Listen and write down the information about Duane Hanson (3 points)

INFORMATION	ANSWERS
His nationality	Duane Hanson was an <u>American</u> super-realist sculptor.
His art movement	He was part of the <u>Pop Art</u> movement
His materials	He did sculptures in <u>fireberglass</u> and <u>resins</u>
His art's characteristics	His figures look like <u>real things</u> . They are so

2) Listen to the conversation and make notes of the following information in English. (4 points)

a) nom de l'œuvre préférée: A young shopper

b) date de l'oeuvre: 1973

c) description générale: A woman carrying some shopping bags and a hand bag

d) raison de son choix: Because of her expression, she looks so sad, he feels sorry for her

3) Listen and pick up the adjectives used for the physical description of the woman in the sculpture. (4 points)

a) looks: not exactly glamorous

b) weight: over-weight

c) clothes: tight

d) T-shirt: red

e) cardigan: beige

f) skirt: rather short

g) loafer: red white and blue

h) hair: messy

4) ANALYSIS : Listen to Hanson's analysis and complete the sentences (4 points)

- a) She is weighted down by all of her shopping bags and purchases and she has become almost a bag herself
- b) Her physical burden represents the burdens of life of everyday living
- c) Hanson was very critical of the consumers because they buy too much and they consume too much
- d) Initially, this sculpture is funny because of the sense of humor too

5) Make a summary of the conversation's information in English and in full sentences (5 points)

- In the bus, two persons were talking about Duane Hanson, an American sculptor which was part of the Pop Art movement. The man describes the physical description of the woman to his friend. It's a woman carrying some shopping bags. The woman looks so sad, she doesn't look glamorous because of her clothes and she is over-weight. Her physical represents the burdens of life of everyday living.

6) Make your oral presentation using your summary and the picture of the sculpture. Use the recording to improve your oral skills. You can add other information from your lesson (20 points)

Documents annexes

NB. Ces documents n'ont pas vocation à faire l'objet d'une présentation ou d'un commentaire spécifiques au sein de votre exposé. Ils sont mis à votre disposition afin d'éclairer et nourrir votre réflexion au regard des productions d'élèves qui vous sont soumises, et qui seront le point central de votre analyse.

Document annexe n° 1 : Duane Hanson, *Young Shopper*, 1973



Document annexe n° 2 : enregistrement audio (durée : 2'33) disponible sur votre ordinateur, support de l'exercice de compréhension orale et production écrite (document C)

Manuel : *Hands On 1ère/Tle pro* – Éditions Belin : mars 2014

Séquence 12 : *I'm a fan of sculpture* – séance 3 : la tâche finale

Document annexe n° 3 : extraits du « Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle »

Source : <http://cache.media.eduscol.education.fr/>

APPUI SUR LES ENSEIGNEMENTS OBLIGATOIRES

Pour être pleinement déployée, l'ambition du parcours d'éducation artistique et culturelle doit déborder le cadre des enseignements en s'articulant à l'environnement patrimonial et culturel de l'école ou de l'établissement. Néanmoins, le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève repose d'abord et avant tout sur l'ensemble des enseignements dispensés à l'École : concernant obligatoirement tous les élèves, ils sont seuls à même de garantir les bases d'une éducation artistique et culturelle véritablement démocratique et généralisée.

Les programmes d'enseignement garantissent les fondamentaux d'une progressivité des apprentissages, tant dans les pratiques artistiques et les repères culturels mis en place au fur et à mesure de la scolarité que dans la formation du spectateur pour une rencontre de plus en plus riche et éclairée avec l'art. Les élèves acquièrent ou mobilisent et développent au fil du parcours des connaissances en culture artistique et des compétences diverses (dans leurs pratiques artistiques et dans les rencontres avec les œuvres notamment), dont le degré de maîtrise est évalué régulièrement, selon les objectifs de formation fixés par les programmes et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

ÉQUILIBRE

Au-delà de la progressivité du parcours, les enseignants ont aussi la responsabilité, collectivement et individuellement, de veiller à la diversité des grands domaines artistiques et culturels abordés par les élèves tout au long de leur scolarité – différentes formes du spectacle vivant, arts visuels, arts du son, arts de l'espace, arts appliqués, arts du langage. Par leurs choix pédagogiques (œuvres étudiées, lieux explorés, intervenants, professionnels des arts et de la culture rencontrés etc.), ils s'assurent en outre que les élèves explorent ces domaines dans leurs manifestations patrimoniales et contemporaines, pour permettre un dialogue fécond entre l'art d'hier et l'art d'aujourd'hui.

...PLURIDISCIPLINAIRE

Parcours croisés et diversifiés, itinéraires de découverte, travaux personnels encadrés, projets pluridisciplinaires à caractère professionnel, travaux d'initiative personnelle encadrés : les dispositifs visant à développer l'interdisciplinarité au sein du système éducatif qui se sont succédé depuis quinze ans ont tous montré combien les arts et la culture constituaient un terrain particulièrement favorable à la rencontre des disciplines autour d'objets communs. Toute éducation artistique et culturelle est une éducation aux différentes dimensions de l'œuvre d'art et, plus largement, des objets culturels. Elle libère le jugement et la parole de l'élève, tout en les éclairant de connaissances diversifiées et en affinant sa sensibilité.

Projets et parcours d'éducation artistique et culturelle peuvent et doivent tirer parti de ce potentiel pour promouvoir de nouvelles démarches pédagogiques associant, selon des géométries diverses, plusieurs disciplines, plusieurs activités, plusieurs démarches, plusieurs sensibilités, donc plusieurs professeurs. La construction du parcours peut être l'occasion pour chaque enseignant de s'impliquer dans un travail d'équipe en prenant part à des projets artistiques et culturels, notamment pluridisciplinaires, par exemple dans le cadre de l'enseignement d'histoire des arts.

Ces projets artistiques et culturels peuvent être menés entre plusieurs classes au sein d'une même école ou d'un même établissement, entre les niveaux, entre les établissements, entre les degrés (école élémentaire et collège tout particulièrement pour favoriser la continuité des apprentissages et des parcours, grâce à l'action du nouveau conseil école-collège notamment).

ASSOCIANT DES PARTENAIRES EXTÉRIEURS

L'extension de ce travail en équipe à des compétences extérieures à l'école est toujours profitable à l'éducation artistique et culturelle. Qu'ils soient artistes, techniciens, médiateurs ou plus largement professionnels des arts et de la culture, les partenaires venus des structures qui constituent l'environnement culturel de l'école ou de l'établissement enrichiront la conception et la mise en œuvre des projets d'une expertise, de savoir-faire et de multiples expériences que l'école, à elle seule, ne peut apporter.



CAPLP

CONCOURS EXTERNE ET CAFEP

Section : langues vivantes–lettres

Option : anglais

Épreuve orale d'admission

Mise en situation professionnelle

Session 2018

Le sujet comporte cinq documents (A, B1, B2, C1 et C2) et deux documents annexes.

NB. Vous disposez, sur votre poste informatique, du programme d'enseignement des langues vivantes étrangères en lycée professionnel (bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009).

II) Première partie de l'épreuve : compréhension, présentation et analyse d'un document audio ou vidéo authentique

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

Document A : document vidéo accessible sur votre poste informatique (durée : 4'49)

Titre : *Survivor Cameron Kasky to Sen. Marco Rubio: Will you reject NRA money?*
Source : CNN, February 21, 2018 – Stoneman Douglas Parkland shooting CNN town hall gun debate
<https://www.youtube.com/user/CNN>
<https://www.youtube.com/watch?v=Lo52BObqCds>

II) Deuxième partie de l'épreuve : analyse de productions d'élèves

Dans un exposé, en français et d'une durée maximale de 15 mn, vous analyserez les documents B1, B2 C1 et C2, productions réalisées par des élèves en réponse aux consignes données par leur professeur. Vous vous interrogerez sur :

- la nature et le degré de l'implication personnelle de l'élève ou des élèves dans la réalisation de la tâche demandée ;
- leurs acquis et leurs besoins linguistiques ;
- la mobilisation de leurs savoirs et savoir-faire, dans leurs dimensions pragmatique et culturelle ;

- la contribution éventuelle de la tâche réalisée à des objectifs éducatifs plus larges que ceux d'un apprentissage strictement linguistique.

Votre exposé sera suivi d'un entretien en français avec le jury, entretien qui n'excèdera pas 15 minutes.

Productions d'élèves

Document B1 : production orale, élèves groupe 1 (durée : 2'54), accessible sur votre poste informatique

<https://drive.google.com/open?id=1cou2nDB7Alowhc6GhgMdGTWUp5Sxi6Au>

Document B2 : production orale, élèves groupe 2 (durée : 2'58), accessible sur votre poste informatique

<https://drive.google.com/open?id=158rPauhdbyVKQb6R3v02jpHP2wdFEpgE>

Éléments de contexte relatifs à la réalisation de la tâche :

- niveau visé : B1+
- consigne : « Réalisez un débat radiophonique sur la restriction ou non du port d'armes à feu (vous êtes américains et vivez aux États-Unis). »

Document C1 et C2 : productions écrites, élèves 3 et 4

Éléments de contexte relatifs à la réalisation de la tâche :

- niveau visé : B1+ consigne : « Vous êtes lycéen.ne à Stoneman Douglas High School et, suite à la tragédie qui a frappé votre établissement, vous rédigez une lettre à Marco Rubio, sénateur de l'État de Floride. »

Miss Jessica O' Brian (not my real name)
58 Sunnyside Street,
Parkland 212039, Fla
February 27th, 2018

To: Office of Senator Max
United States Senate
Washington, D.C. 20540

Dear Sir,

I am writing you because I studying in the Parkland High School in your district of Florida and two of my friends die last week in the mass shooting that happened in the school. I am now with no friend because all are dead. It is terrible and horrible for me and the family. In my opinion is responsible the NRA because they want selling arms to everybody, to all the people!

I think you should stop the NRA selling arms. My school friend ask to you a questions on TV or CNN about your campaign financing. I think is wrong that the NRA give you money. Do you want stop that Mister Senator? You should stop this action! You must stop this action because is very bad and very stupid, very dangerous for the democracy.

I am very afraid when I go in school because students have guns and is harmful. Gun legislation must

change and the 2nd amendment of the Constitution must to disappear.

I represent the future of America and I not want to die! You must do the change of the 2nd Amendment and then I vote for you, Mister Senator. Legun legislation must be changed and the sell of the assault rifles must stop for the young people for too dangerous for the massacre.

Thank you for you help Mister Senator

Yours Faithfully

Document C2 : production écrite, élève 4

Sonya Dupont (not my real name)
23 Tiger Street,
Parkland 213456, Fla
26th February, 2018

To: The Honorable Senator Marco Rubio
Senate of the United States
200 Maryland Avenue
Washington D.C. 20545

Dear Senator,

I'm writing to you because I am very angry. I study in Parkland High School in Florida and I lost my best friend last week because of the mass shooting in the school. My best

friend decided for nothing and now I feel alone. My friend miss me terribly. I am crying all the time and I don't want go to school because I am very afraid and scared.

I don't understand why young people come to school with guns. It is very bad and dangerous for me and my friends. If I want buying a gun, it is possible for me but in my opinion, it is very bad. This freedom is crazy and terrible. Every day, many people dead because of this crazy legislation.

I don't need to a gun and I don't want a gun.

My parents vote for you and I want to vote for you in mid-term election in november. Are you agree to change the legislation about guns control? I hope you must to

change the 2nd amendment. you must to repeal the 2nd Amendment. You must to act very quickly. This Constitution is crazy!

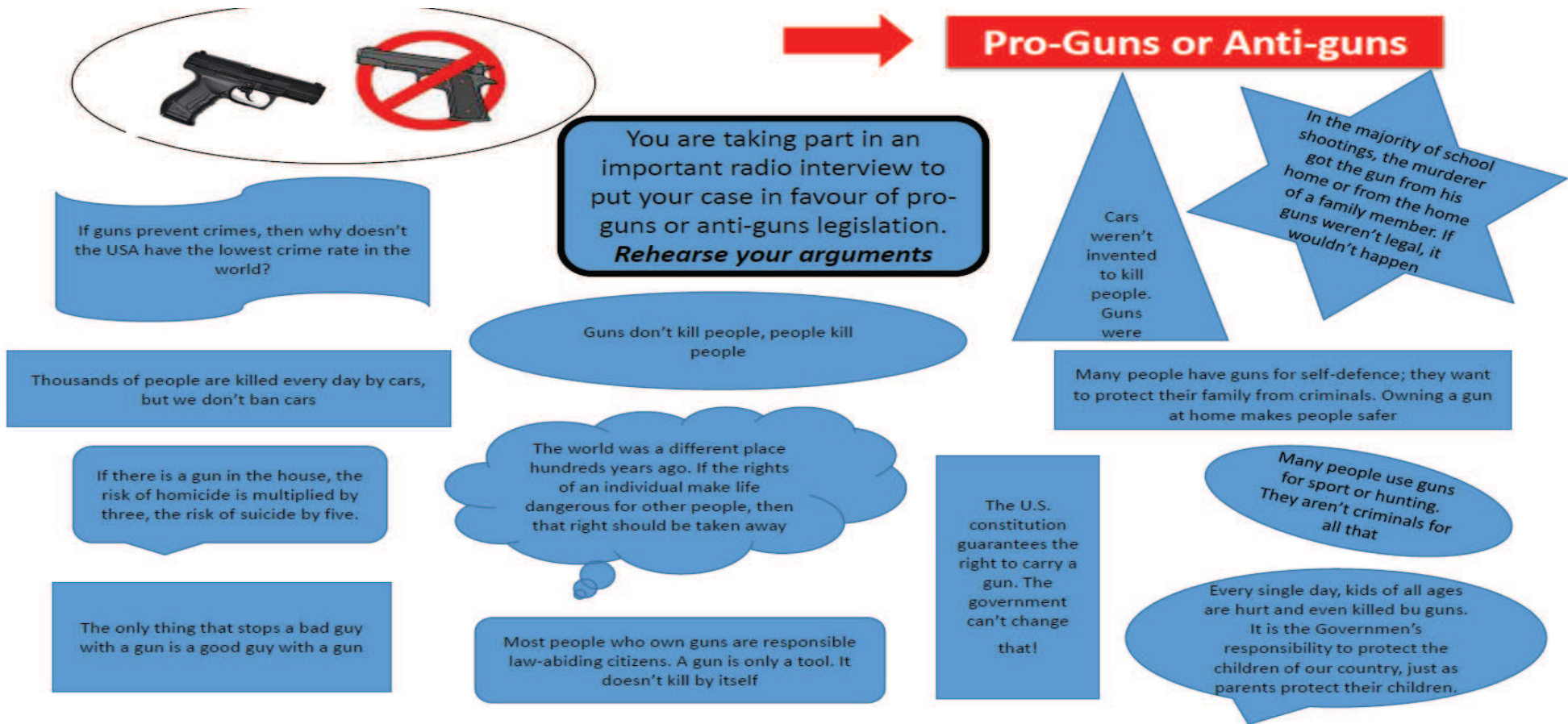
I am the future of the country. Think about me and my friends Senator!

Yours Faithfully.

Documents annexes

NB. Ces documents n'ont pas vocation à faire l'objet d'une présentation ou d'un commentaire spécifiques au sein de votre exposé. Ils sont mis à votre disposition afin de nourrir votre réflexion au regard des productions d'élèves qui vous sont soumises, et qui seront le point central de votre analyse.

Document annexe n° 1 Synthèse d'une activité de brainstorming effectuée avec l'ensemble de la classe avant la réalisation de la tâche orale



Document annexe n° 2

Extraits de *Notions-clés pour la didactique de l'anglais*, Claire Tardieu, Presses Sorbonne Nouvelle, 2014

Définitions

Faute : ce mot à deux étymologies : *fallita*, du bas-latin, qui signifie : « manque, le fait de faillir » et *fallere*, « tromper, duper ».

C'est donc à la fois le fait de faillir ou de manquer à des règles ; le caractère défectueux d'une chose ; acte contraire à la vérité, coupable.

Erreur : vient du latin classique *error, erroris*, « erreur, illusion, méprise, faute ». Il peut renvoyer aux notions d'errance, d'opinion s'écartant de la vérité, voire d'hérésie. Mais il désigne aussi la faute d'étourderie, la méprise due à l'ignorance ou le lapsus.

Statut de l'erreur

[...] Du point de vue de la théorie constructiviste, l'erreur est non seulement inévitable mais constitutive du processus même d'apprentissage. Pour Gauthier, « l'élève doit se colleter à l'erreur » (1987 : 22) et, selon Berthoud, c'est « en se trompant qu'on apprend » (1987 : 12). Le *CECRL* reprend à son compte cette différenciation, conservant le terme de « faute » pour désigner les lapsus ou erreurs non liées à un défaut de compétence : « les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur/apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif » (*CECRL*, 2001 :118), et réservant le terme d'erreur à ce qui est causé « par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes de celles de la L2 (*ibid* :118) [...]

Attitudes face à l'erreur

On peut aussi s'interroger sur le type d'« erreurs » considérées comme telles par les enseignants et sur les focalisations privilégiées. La propension à corriger les erreurs linguistiques (grammaticales et lexicales en particulier) au détriment des erreurs sociolinguistiques ou socio culturelles, ou encore pragmatiques, semble avérée au grand dam de certains, dont Chen-Géré (2004), pour qui les malentendus viennent le plus souvent, comme leur nom l'indique, d'erreurs du deuxième ou troisième type...

Les auteurs du *CECRL* dressent une nomenclature des pratiques observées en Europe (2001 : 118). Les « mesures à prendre » étant ainsi déclinées des plus strictes aux plus laxistes en passant par les plus soucieuses d'équilibre. Ainsi, pour les uns, « toutes les fautes et les erreurs doivent être corrigées immédiatement par l'enseignant », pour les autres « les erreurs doivent être acceptées comme « langue transitoire » et ignorées », tandis que pour d'autres encore, « les fautes qui ne sont guère que des lapsus doivent être ignorées mais les erreurs systématiques doivent disparaître », ou bien « toutes les erreurs devraient être relevées et corrigées lorsque cela n'interfère pas avec la communication ».

Un enseignant peu assez facilement repérer dans cette liste (dont ne figurent ici que des extraits) ses pratiques les plus courantes. On devine en filigrane, outre la référence implicite à Corder et Selinker, les deux axes de l'apprentissage des langues *accuracy* et *fluency*. Si l'on considère que la mission de l'enseignant est de permettre à l'élève d'améliorer ses productions en L2, pourquoi ne pas simplement ménager des phases différentes alternant entraînement à la correction de la langue et entraînement à l'aisance ? Ainsi, l'élève saurait ce qui est tour à tour privilégié : la production qualitative de phrases grammaticales qui véhiculent l'intention de communication du locuteur et possèdent une précision lexicale, une cohérence et une cohésion discursive adéquates, faisant appel à l'intelligence verbale en particulier, ou la production quantitative de L2 avec, mélodie, rythme, débit, gestuelle appropriée, sollicitant d'autres formes d'intelligence (musicale, kinésique, interpersonnelle, etc.). Il paraît important de faire la distinction entre apprentissage et utilisation de la langue.

Anglais parlé : évidences et urgences

Il est naturellement attendu du candidat qu'il utilise une langue variée et de bonne qualité. Si quelques maladresses ou fautes sans gravité dues au stress de l'épreuve peuvent être tolérées, il est difficilement acceptable que le modèle linguistique proposé soit irrecevable, notamment au plan phonologique. Un vocabulaire adapté et une syntaxe globalement correcte doivent aussi permettre une communication fluide entre le candidat et le jury. Ce dernier note d'ailleurs que certains candidats ont brillé par le degré de maîtrise de la langue. Des termes adaptés, un lexique riche, une exactitude au niveau de la syntaxe et de la grammaire leur ont permis de nuancer et développer avec aisance leurs propos.

À l'inverse, certains candidats ont été limités dans leur présentation par la pauvreté de leur lexique et leur incapacité à s'exprimer clairement. Une mauvaise maîtrise de la langue impacte en outre fortement le degré de compréhension des supports proposés, impliquant des contresens et des généralités contreproductives.

➤ Prononciation

« La phonologie et la syntaxe sont la charpente même de la langue. Le lexique n'en est que la peinture », Louis-Jean Calvet (*La guerre des langues*). La phonologie est en effet porteuse de sens et il est attendu d'un futur professeur d'anglais qu'il soit lui-même sensible aux différents aspects phonologiques pour pouvoir transmettre cette sensibilité aux élèves qui lui seront confiés.

Au regard des prestations des candidats, le jury invite les candidats à porter une attention particulière à la prononciation des **voyelles**, souvent francisées (/ a /, / i /, / e /). Certains candidats ont par ailleurs tendance à ne pas respecter la longueur ou la brièveté de certaines d'entre elles, notamment le **son / i /**, ce qui, pour les paires minimales, mène à une confusion entre certains mots : *feel = fill, leave = live*, etc. De la même façon, la confusion entre les phonèmes / i / et / ai / est fréquente: **Florida [ai]*, **Hip Hop [haip]*, **image [ai]*, **rifle [i]*, **written [ai]*, **prejudice [ai]*, **isolation [i]*, **fragile [i]*, **migrants [i]*, **idyllic [i]*, etc.

Les phonèmes /θ/ et /ð/ (confondus avec / v /, / z / et / f /, / s /) sont également problématiques pour un certain nombre de candidats (*I think*, prononcé *I sink*, par exemple).

Nombre de candidats ont aussi tendance à oublier le **son / h /** (*husband, health*, etc.) ou, au contraire, à l'ajouter (*action, animals*, etc.).

Les problèmes de **diphthongaison** sont relativement nombreux, avec notamment des confusions entre les phonèmes /əʊ/, /aʊ/ et /ɒ/ pouvant prêter à incompréhension du mot en question : *most, focus, Pope, tone, rock, stop, slow, allow, couch, drought*, etc.

La **forme négative contractée des auxiliaires** est aussi parfois mal prononcée: *aren't [a:nt]/ weren't [wɜ:nt]*, tout comme un certain nombre de noms propres courants : *Abraham ['eibrəham]/Lincoln ['lɪŋkən]/Daniel ['dænjəl]/Jersey ['dʒɜ:zi]*, etc.

On déplore également les **confusions** suivantes, fréquemment entendues : *era / area, woman / women, cost / coast, robbed / robed, author / other, bear/ beer, heart/ hurt*, etc .

Les **accents** enfin sont trop souvent inexistant, défailants ou déplacés dans des termes tels que *develop, narrative, narrator, omniscient, discrimination, slavery, result, derogatory, aristocratic, innocence*,

photograph/ photographer/ photography, comfortable, etc. Il y a là, manifestement, une urgence pour de très nombreux candidats : revoir ou, tout simplement, apprendre les règles de l'accent tonique.

➤ Lexique

D'un point de vue lexical, la **présentation des documents** met en évidence des méconnaissances assez surprenantes avec, notamment, des expressions telles que *A text *of V Woolf / An extract *of / a text extracted from Virginia Woolf [sic] / an interview *realised by / it *is/was *publish / *on *the line 8*.

Le jury signale par ailleurs des erreurs récurrentes dans l'utilisation des **adjectifs** (*An *influent person/ it is *benefic / a *concerning situation / a *loving affair/ an *enthusiast reaction/ etc.*), ainsi que des confusions dans l'usage de certains **termes** tels que *enjoy* (*And so they are about to *enjoy/ We can see they *enjoyed*, au lieu de *have fun*), ou *cure, heal* et *get better*; **tragic* (\neq *dramatic*); **economic* (\neq *economical*); **say* (\neq *tell*); **politics* (\neq *policies*); **recognised* (\neq *acknowledged*); (an) **analyze* (\neq *analysis*); (*they are*)**anger* (\neq *angry*); (*it is not*)**realist* (\neq *realistic*), etc.

Certaines formulations relèvent d'une **méconnaissance du lexique de base**, du **calque** inadéquat ou, pire, du **barbarisme** : *A *house woman, a *housewife woman, a *sing* (\neq *a song*), **expectancies, (a) *photography, a *manifestation* (\neq *a demonstration*), *to *contribuate, to *instrumentate, to *denunciate, he didn't *success, *influenceable, (during his) *scolarity, *narcissic, *energetic, *interessant, *feminity, they learn new *acknowledges, she *remembers to the audience that..., women want *independency, she's in front of her *glass* (\neq *mirror*), *many women are *rapted or hurt by their husbands*, etc.

Le jury invite en outre les candidats à ne pas faire un usage exagéré de certaines expressions figées, telles que *in a nutshell, to make it clear, in other words*, etc.

Rappelons enfin qu'il est tout à fait déplacé de demander au jury de traduire des mots en anglais (*What's the English for ... ?*).

➤ Grammaire/syntaxe

La préparation écrite de l'épreuve en loge permet en général aux candidats de maintenir leur anglais à un certain niveau de correction grammaticale et syntaxique mais ce niveau se détériore parfois considérablement au moment de l'entretien.

Les erreurs les plus courantes concernent **la forme verbale** : infinitif, troisième personne, participe passé, voix passive.

Les confusions de temps et d'aspect et les fautes d'accord sont très fréquentes. Il est assez étonnant d'entendre des erreurs de base telles que : *people *doesn't care/ people who *sees/ the other countries *has/ she *emphasize/ he *talk about/ every student *know/ everyone *give/ *there's two guests/ they *have took part/ slavery *is abolished for 20 years now/ she's *follow a girl who .../ the picture *is drawing in .../ this situation *has *exist for a long time/ everyone *was hearing about the situation/ etc.*

Le jury a noté de fréquentes erreurs dans la construction des énoncés contenant des **auxiliaires de modalité** (*We can *discerned / it can *perceived / it must * been / etc.*), des erreurs, également, dans l'expression du **comparatif** (**more easy/ *more easier/ *more faster/ the same *than/ etc.*).

Trop de candidats ne maîtrisent pas l'usage des **déterminants** et/ou du **génitif** : *in *the document 2/ *the white people/ they have *the good conditions / *the Central America/ *the President Kennedy/ in *United States/ *the document B/ *the line 18/ *the *woman's status/ the Jim *Crow's laws/ etc.*

Il en est de même pour les **prépositions** (*they *look *at the TV/ *on the background/ *at the line 26/ *on this picture/ *in February 21st/ he can't answer *to this question/ proud *by/ separated *with their children/ *in my point of view/ *to my opinion/ to trust *in him/ to be proud *by ...*), pour un certain nombre de **pluriels** (*A *youngs/ a *children/ this *novels/ *this problems/ this *informations/ an *informations/ The United *State/ some *job/ poor *family/ they take *drug/ there *is four documents/ there *was two people/ there *is many protests/ etc.*), pour l'usage des **pronoms relatifs** (*The video *which title is .../ a girl *which.../ Powerhouse *which is a black artist.../ others *which refers to/ a man *which/ etc.*) ou, plus surprenant encore, pour la distinction entre le **féminin** et le **masculin** (*his/ her*). Il n'est pas acceptable non plus d'entendre des **adjectifs** accordés au pluriel (**violent laws/ *different elements/ etc.*).

Si certains candidats savent démontrer leurs compétences linguistiques ou ont le bon réflexe de se reprendre et se corriger lorsqu'ils commettent des erreurs, les constats que le jury a pu établir au regard d'autres prestations l'amène à inviter chacun à écouter et pratiquer la langue anglaise autant que possible. Travailler la langue en interaction est nécessaire afin de fluidifier la partie entretien de l'épreuve. Être confronté le plus régulièrement possible avec la langue, en réception (lire, écouter, visionner), l'est tout autant. On invite également les candidats à s'enregistrer, se réécouter et noter leurs erreurs récurrentes pour mieux les corriger. Pour donner plus de cohérence à leurs exposés, on leur suggère aussi de revoir les mots de liaison et outils rhétoriques divers qui contribuent grandement à la qualité d'un discours structuré et intelligible.

Corinne Tomasini et Damien Roquessalane

B.2 Lettres

Épreuve à partir d'un dossier

Rappel de la définition de l'épreuve

Le candidat élabore une séquence d'enseignement qu'il expose au jury, 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.

- *Durée de la préparation : 2 heures 30*
- *Durée totale de l'épreuve : 1 heure (exposé : 30 minutes, entretien : 30 minutes)*
- *Coefficient 4*

Bilan de la session

La consigne donnée invite le candidat, d'une part à analyser le corpus proposé, autrement dit à mettre en relation les différents supports, d'autre part, à réfléchir à une exploitation pédagogique en classe, sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement : « *Dans le cadre de l'enseignement du français en lycée professionnel, vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation en classe 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.* »

L'épreuve permet d'apprécier les compétences et les connaissances du candidat, à savoir sa capacité à communiquer à l'oral avec aisance, sa maîtrise des savoirs disciplinaires attendus et de leur didactique, la connaissance des programmes et des modalités de leur mise en œuvre, sa capacité à agir en éducateur responsable.

La réussite de l'épreuve nécessite donc une préparation sérieuse sur l'enseignement du français au lycée professionnel, les compétences attendues chez un enseignant et une bonne connaissance des modalités.

C'est pourquoi nous conseillons aux candidats :

- de lire attentivement tous les documents qui constituent le corpus ;
- de faire un choix argumenté s'ils décident qu'un document doit être écarté ;
- de mettre en relation les supports (documents dans leur intégralité ou des extraits) et l'objet d'étude dans lequel ils inscrivent leur séquence et de définir en quoi cette séquence permet de mettre en œuvre les programmes ;
- d'envisager un scénario pédagogique et didactique avec des objectifs en rapport avec les programmes ;
- de planifier l'exposé oral de manière cohérente et organisée ;
- d'entrer dans un échange avec le jury.

Dans la grande majorité, les candidats ont procédé à une étude sérieuse du dossier ; ils ont essayé de répondre aux attentes du jury et ont utilisé à bon escient le temps imparti à l'exposé. C'est bien par une lecture de l'intégralité des documents, par une attention portée à chacun des documents, qu'une réflexion

pertinente peut être menée. Les candidats qui n'ont pas suffisamment pris ce temps ont proposé au jury des analyses erronées ou trop superficielles.

Dans ce cas, l'entretien a été l'occasion d'accompagner le candidat dans une lecture découverte d'un texte trop vite écarté parce que « résistant », littéraire, ou jugé très difficile, mais central dans le corpus, d'attirer son attention sur le « sens littéral » d'un document trop rapidement survolé, afin qu'il puisse proposer une ou des activités qui conduisent à une exploitation pédagogique et didactique.

Il est donc indispensable que le candidat puisse montrer sa capacité à lire un texte en lecteur compétent et critique. Autrement, comment peut-on amener un élève à s'intéresser à un texte, à une œuvre d'art – c'est-à-dire le guider et lui proposer des activités de lecture, d'écriture, d'oral, d'étude de la langue –, si l'on n'a pas, soi-même, analysé, en amont, avec attention ce texte ou cette œuvre ? Si, par exemple, un candidat juge un texte inaccessible ou résistant, il serait intéressant de partager avec le jury ses interrogations, d'analyser ce qui pourrait présenter une difficulté pour les élèves et d'essayer de proposer une réponse pour pallier cette « opacité ».

Les exposés les plus réussis sont ceux qui ont su articuler une analyse du corpus aux finalités des programmes et présenter une réflexion didactique et pédagogique. Autrement dit, le candidat a su analyser le dossier et expliquer en quoi les supports proposés faisaient corpus. Cette étape est fondamentale parce qu'elle permet de problématiser le corpus, de regarder comment il pourrait s'inscrire dans les programmes et de proposer un projet de séquence.

En revanche, l'écueil à éviter pendant cette première étape consacrée à l'analyse du corpus est soit de se contenter d'une simple lecture de la liste des éléments du dossier, soit, inversement, de s'attarder trop et de procéder à une analyse très détaillée ou à une explication de texte déconnectée de chacun des supports. Parfois, cette partie a pu s'étirer sur une durée de 20 minutes, certains candidats proposant de longues reprises paraphrastiques des documents, réduisant à la portion congrue le temps consacré au projet de séquence.

Si le jury a écouté des propositions de séquences très pertinentes, révélant une sensibilité de lecteur, la maîtrise d'outils d'analyse, un travail d'appropriation des programmes et une réflexion sur le sens des activités proposées en cours de français au lycée professionnel, il a aussi entendu des projets ne relevant pas de la didactique du français mais proposant de travailler... le niveau A2 du CECRL, des séances constituées quasi exclusivement de « micro-activités langagières » en vue de préparer une « tâche finale », des extraits d'œuvres littéraires ou des reproductions d'œuvres d'art abordés uniquement comme supports à des « activités communicationnelles » ou à des activités d'enrichissement lexical. Ces propositions montrent une absence de connaissance des particularités de l'enseignement du français. Elles ne peuvent pas être recevables.

Le jury a particulièrement apprécié les travaux de quelques candidats qui ont présenté un projet de séquence proposant l'étude d'une œuvre intégrale, que ce soit sous la forme d'un parcours de lecture dans une œuvre ou de son étude intégrale profitant du fait que certains corpus s'y prêtaient particulièrement. L'étude d'œuvres intégrales, que l'on soit en C.A.P. ou en baccalauréat professionnel, est au cœur des programmes.

Lors de cette session, le jury a constaté chez certains candidats une maîtrise approximative de la terminologie et des notions grammaticales, révélant dans quelques cas des lacunes importantes. Par

ailleurs, le jury voudrait attirer l'attention des candidats sur la nécessité et la pertinence de proposer une séance d'étude de la langue intégrée à l'étude d'un texte ou d'un document et permettant d'en éclairer le sens.

Les propositions d'évaluation ont également souvent été oubliées cette année dans les projets de séquence. Cela pourrait pourtant être l'occasion de revenir avec pertinence sur les finalités, capacités, connaissances et attitudes énumérées au début de la présentation, montrant ainsi sa maîtrise des apprentissages construits. La connaissance des modalités des évaluations certificatives du français pour le C.A.P., le B.E.P. et le baccalauréat professionnel reste bien sûr un attendu.

Les attentes et les conseils

On l'a vu, le sujet, porté sur chaque dossier, est générique : « *Dans le cadre de l'enseignement du français en lycée professionnel, vous analyserez le corpus proposé. Vous présenterez les modalités de son exploitation en classe 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* ».

« Dans le cadre de l'enseignement du français en lycée professionnel »

La connaissance des programmes de français du lycée professionnel, de baccalauréat professionnel et de C.A.P., est donc incontournable pour réussir cette épreuve. Ils sont certes mis à la disposition des candidats en salle de préparation, mais leur appropriation demande un travail « au long cours », complété par la lecture des *Ressources pour la voie professionnelle*, publiées sur Éduscol.

Il est rappelé que les éléments du dossier sont proposés selon l'ordre alphabétique du nom de leurs auteurs. Ce classement n'indique pas un ordre d'importance, n'impose pas de les utiliser dans cet ordre. Une planche de BD, la reproduction d'une œuvre d'art, sont des éléments à part entière. Ils méritent toute l'attention des candidats.

Le candidat peut éventuellement proposer d'enrichir le corpus d'un autre élément, ne pas utiliser tous les éléments du dossier si ce choix est pertinemment explicité. En revanche, tous les documents doivent être pris en compte dans l'analyse du dossier. Cette analyse a pour fonction de problématiser le dossier et de permettre d'explicitier le projet de séquence.

Si la bivalence anglais/lettres est, sur le plan didactique et pédagogique, riche de rapprochements possibles, de croisements et d'enrichissements mutuels, elle demande de connaître au préalable les didactiques de chaque discipline. Il est donc indispensable d'avoir des connaissances en didactique du français pour proposer un projet de séquence correspondant à la discipline. Là encore, les candidats trouveront de bons appuis dans les ressources publiées sur Éduscol.

Il ne s'agit pas le jour de l'épreuve de proposer une séquence entièrement finalisée, prête à être mise en œuvre. Il manquerait de toute façon pour cela la connaissance des élèves réels, spécifiques, à qui elle serait destinée. Le jury attend des candidats un projet de séquence, inscrit dans un objet ou domaine d'étude, comprenant une problématique de séquence, la présentation de la démarche intellectuelle qui pourrait être proposée pour y répondre, l'articulation des séances entre elles, et pour chaque séance les objectifs de travail proposés aux élèves sur les éléments du corpus, les choix didactiques et pédagogiques possibles pour y parvenir.

Il est important également d'être au clair sur les modalités de lecture, notamment la lecture analytique qui est « une composante essentielle de l'enseignement du français, quels que soient les élèves et leur degré de difficulté en matière de lecture ». Activité de relecture, lente et attentive, « on évite donc de choisir des textes ou des œuvres qui ne 'résistent' pas » dans le corpus pour mener cette activité. Si le candidat propose une séance de lecture analytique, le jury n'attend pas qu'il mène, en plus de son projet de séquence, une explication de texte exhaustive mais qu'il explique comment il pourrait « faire place au sujet lecteur » dans la classe à cette occasion.

Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur la séance d'étude de la langue qu'ils doivent obligatoirement intégrer dans leur proposition. Il s'agit de proposer l'éclairage d'un point de langue à partir d'un texte du corpus, soit une séance dédiée à l'étude de la langue. Quoi qu'il en soit, le candidat doit être en mesure de définir la notion qu'il propose à l'étude, de justifier son choix et d'expliquer en quoi l'analyse de ce point précis apportera un éclairage au texte choisi et contribuera à la construction de sens

Avoir eu une expérience professionnelle ou avoir effectué un stage d'observation peut faciliter l'appropriation des attendus de cette épreuve. Cette expérience n'est cependant pas attendue, ne fait pas l'objet d'un questionnement de la part du jury et n'est pas valorisée en tant que telle lorsque les candidats en font part.

« 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. »

L'entretien est mené de façon bienveillante.

D'une durée maximale de 30 minutes, il s'agit d'une invitation à entrer dans un échange : à argumenter et à défendre un point de vue présenté lors de l'exposé ; à envisager des alternatives aux propositions initiales, même si elles étaient recevables ; à prolonger une réflexion ouverte au cours de l'entretien. Capacité et compétence professionnelle importante pour un enseignant. Les candidats ne doivent donc pas se replier sur une position « défensive », en cherchant l'approbation du jury ou en refusant l'échange. Cette apparente « non prise de risque » en ferait courir un.

C'est l'occasion, également, à partir d'un élément du corpus ou d'une proposition du candidat, de questionner ce dernier sur sa compétence à agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.

Exemples de dossiers

Sujet 1

1. CHAGALL Marc, « Caïn et Abel », lithographie tirée des *Illustrations de la Bible*, 1960.
2. ÉRIBON Didier, *Retour à Reims*, extrait, Ed. Fayard, collection « A venir », 2009.
3. ERNAUX Annie, *Une Femme*, extrait, Ed. Grasset, 1988.
4. LAGARCE Jean-Luc, *Juste la fin du monde*, I-11, Ed. Les Solitaires intempestifs, 2007.

5. MAUPASSANT (de) Guy, *Pierre et Jean*, extrait (1888).
6. WIDEMAN John Edgar, *Suis-je le gardien de mon frère ?*, extrait, Folio, 1999.

Sujet 2

1. BOURNAC Sébastien, Note d'intention pour la mise en scène de *Dialogue d'un chien avec son maître sur la nécessité de mordre ses amis*,
<http://theatre-sorano.fr/spectacle/dialogue-dun-chien-maitre-necessite-de-mordre-amis/2017-01-05/>
2. MOLIÈRE, *L'Avare*, I – 3, (1668), Ed. Bordas, 1964.
3. PIEMME Jean-Marie, *Dialogue d'un chien avec son maître sur la nécessité de mordre ses amis*, Extrait, Ed. Actes Sud-Papiers, 2008.
4. Photographies de mises en scène de *Dialogue avec un chien sur la nécessité de mordre ses amis*, mise en scène de Philippe SIREUIL au Théâtre du Rond-Point Paris en 2010, mise en scène de Sébastien BOURNAC, compagnie Tabula Rasa, lors de la création de la pièce en 2005.

Sujet 3

1. BETTELHEIM Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, extrait, Ed. Robert Laffont, 1976.
2. FRÉCHETTE Carole, *La Petite Pièce en haut de l'escalier*, Ed. Actes Sud-Papiers, 2008.
3. PERRAULT Charles, « Barbe Bleue », *Contes de ma mère l'oye* (1697), Ed Folio classique, 1999.

Sujet 4

1. Affiches et pochette de DVD pour l'opéra de Georges Bizet, *Carmen*.
2. BIZET Georges, *Carmen*, (1875), extraits du livret d'Henri Meilhac et Ludovic Halévy, Acte 1 chant n°4 et Acte 4 chant n°26, Opéra national de Paris, 2012.
3. MÉRIMÉE Prosper, « Carmen », (1845), extraits pages 75-76 et 114-116, éditions La bibliothèque Gallimard, *Prosper Mérimée Carmen et Théophile Gautier Militona*, 2005.
4. RABAU Sophie, *Carmen, pour changer. Variations sur une nouvelle de Prosper Mérimée*, extraits pages 14-17, Anacharsis Éditions, 2018.
5. ROUX Marie-Aude, *Le Monde*, 15/01/2018, « Sauver la peau de Carmen dans la foulée de l'affaire Weinstein, un contresens », http://www.lemonde.fr/musiques/article/2018/01/15/sauver-carmen-un-contresens_5241753_1654986.html#zm3D3EsTbK6yQBgv.99

Benoît Dumény

Épreuve de mise en situation professionnelle

Définition et déroulé de l'épreuve

L'épreuve de mise en situation professionnelle (MSP) porte¹⁸ sur l'étude d'un texte littéraire du XVI^e, XVII^e, XVIII^e, XIX^e ou XX^e siècle. Le texte proposé aux candidats s'inscrit dans les champs littéraires prévus par les

¹⁸ A partir de la session 2019, le texte sera extrait d'un programme d'œuvres d'auteurs de langue française, périodiquement renouvelé et publié sur le site internet du ministère de l'éducation nationale. Voir page 10 et : http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/caplp_externes/77/2/p2019_caplp_ext_langues_lettres_968772.pdf

programmes du baccalauréat professionnel. Tous les genres de texte et sous-genres et mouvements littéraires sont possibles : poésie, roman, théâtre, essai ; sonnet, poésie en prose, autobiographie, roman épistolaire ; mouvement romantique, réaliste, naturaliste, surréaliste, absurde, etc.

Il est demandé au candidat de « *proposer 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 C.A.P.* ».

Le point de langue à étudier est précisé dans l'intitulé : « En vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale, vous ferez toutes les remarques nécessaires sur ... » ... l'énonciation du discours, sur les pronoms personnels, sur l'utilisation du discours rapporté, sur la ponctuation, sur la phrase, sur les temps verbaux, par exemple.

Nous invitons donc le candidat à acquérir les connaissances littéraires, stylistiques et grammaticales afin de ne pas se sentir démuni face à un texte. Toutefois, l'exercice n'attend pas un catalogue de relevés mais une véritable analyse littéraire qui révèle une sensibilité littéraire du candidat.

Par ailleurs, il convient que le candidat se projette dans la classe par une bonne connaissance des programmes (qui ne sont pas fournis durant la phase de préparation de l'épreuve). Les modalités d'évaluation certificative des élèves sont également à connaître. Les élèves de C.A.P. sont évalués en contrôle en cours de formation (CCF), les élèves de première année de baccalauréat professionnel passent le B.E.P. ou le C.A.P., selon les filières, et les élèves de terminale composent pour l'obtention du baccalauréat professionnel. Il n'y a donc pas de parallèle possible avec l'épreuve anticipée de fin de première du lycée général et technologique, encore moins avec l'obtention, en langue vivante, du niveau B1 ou B2.

Une connaissance des compétences attendues du professeur du second degré est une plus-value pour le candidat.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&dateTexte=&categorieLien=id>

Cette épreuve permet de mesurer les connaissances, compétences et attitudes du candidat dans l'exercice du métier d'enseignant.

La préparation

Le candidat dispose de deux heures trente minutes pour préparer son exposé.

Il est évident que le texte proposé doit être lu et étudié dans son intégralité. Lire ou étudier une partie du texte peut conduire à une interprétation ou analyse erronées. Par exemple, lire le début de l'extrait de *Un roi sans divertissement* de Jean Giono sans lire la fin de l'extrait a amené un candidat à éluder la disparition de Marie Chazotte et proposer une interprétation éloignée du texte.

Numéroter les lignes du texte, s'appropriier le texte en le surlignant, en indiquant ses remarques dans la marge semble une démarche efficace pour lire et comprendre le texte et se repérer au moment de l'exposé.

Dans la salle de préparation, des dictionnaires sont mis à disposition du candidat afin de faciliter la compréhension et l'étude du texte. Si doute il y a sur le sens d'un mot, il est préférable de vérifier. En effet, la non-compréhension d'un mot tel que *frivole* a entraîné un candidat dans un contre-sens et lui a fermé toutes les pistes d'explication et d'interprétation possibles. Le dictionnaire des auteurs doit également être exploité de manière pertinente. Relever toute la biographie de l'auteur, sa bibliographie et les informations fournies sur l'œuvre est une démarche chronophage qui ne fait pas sens. De plus, il faut éviter d'utiliser des usuels et des préfaces pour construire le projet de lecture. Le dictionnaire des auteurs précise qu'Antoine François Prévost appartient aux Lumières. Néanmoins, il n'est pas pertinent d'analyser la scène de rencontre à Amiens entre le narrateur et Manon Lescaut en cherchant des références à ce courant littéraire. En revanche, relever les éléments qui permettent d'éclaircir le sens du texte est adroit. Néanmoins, il faut toujours se concentrer sur l'extrait proposé. Affirmer que « L'arrivée à New York », dans *Voyage au bout de la nuit*, de Louis-Ferdinand Céline, est une simple critique de la guerre et de l'absurdité de celle-ci est une approche erronée.

Par ailleurs, il existe de nombreuses manières d'entrer dans un texte. Partir de ses premières impressions peut être intéressant pour construire une analyse. La scène d'ouverture d'*En attendant Godot* provoque chez le lecteur un trouble. En effet, les deux vagabonds sont à la fois comiques et tragiques.

En outre, il faut faire bon usage des feuilles de brouillon mis à disposition. Rédiger l'intégralité de sa présentation est un exercice chronophage et peu propice à une véritable entrée en communication avec le jury. Chaque candidat doit trouver la méthode qui lui semble la plus efficace afin de ne pas se « perdre » au moment de l'exposé : feuilles numérotées ou demi-feuilles, recto ou recto-verso, présentation sous forme de tableau, etc.

Enfin, la lecture expressive de l'extrait est une étape importante de l'épreuve. Il est nécessaire de préparer cette lecture des textes et plus particulièrement des poèmes. Il est possible d'indiquer sur le texte les élisions, les césures et la ponctuation afin que la lecture respecte la versification et le rythme.

L'exposé

Le jury accueille toujours les candidats en leur rappelant les modalités de l'épreuve. Le candidat dispose ensuite de trente minutes pour faire son exposé. Le jury n'intervient pas durant ce temps de parole.

Les candidats ne sont pas évalués sur la durée de leur exposé mais sur la pertinence de ce dernier. En effet, les stratégies d'évitement, telles qu'une diction lente ou une lecture de tous les éléments du paratexte, notes comprises, sont à proscrire. Adopter un débit, un volume et un rythme propices à la compréhension et à l'échange constitue une compétence de l'enseignant en devenir.

Les exposés laconiques sont souvent synonymes d'analyse superficielle du texte par un manque de connaissance, de méthodologie et de maîtrise des programmes.

Au cours de ce temps de parole, le candidat doit :

- lire oralement un extrait ou l'intégralité du texte (selon la longueur du texte et selon les indications du jury) ;
- présenter son analyse du texte ;
- aborder le point de langue ;

- proposer son exploitation didactique et pédagogique.

Cet ordre n'est pas réglementaire. Le candidat peut choisir de le modifier en fonction de ses objectifs. En effet, le point de langue est couramment exposé après l'explication du texte. Or, ce dernier est souvent un élément pertinent d'interprétation. Il peut donc parfaitement être intégré au cours de l'analyse. En effet, montrer que la ponctuation (points de suspension et point d'interrogation) dans *Enfance* de Nathalie Sarraute sont des indicateurs de sens et expriment le ressenti, le doute, le tâtonnement de l'auteur est adroit. Le point de langue peut également faire l'objet d'une séance précise dans la séquence en fonction des objectifs proposés.

La lecture orale du texte

La lecture orale du texte est souvent le début de l'exposé. Moment très important de l'épreuve parce que cette lecture permet au candidat de faire vivre le texte. Il s'agit donc d'une étape fondamentale qu'il ne faut pas négliger. Une lecture expressive qui respecte la ponctuation, les enjambements, etc. permet de donner du sens au texte et surtout montre un candidat amateur de littérature. En effet, certains candidats ont proposé une lecture expressive du texte.

Une bonne lecture orale du texte révèle une juste compréhension de ce dernier. *Lorenzaccio* de Musset n'est pas un texte comique, il convient donc d'adapter la lecture au registre du texte.

Il pourrait être judicieux de présenter le texte, l'auteur, le projet de lecture voire la problématique avant la lecture orale du texte.

L'analyse du texte

Le candidat doit se positionner en sujet-lecteur. Le jury n'attend pas une paraphrase du texte mais une aptitude à proposer ses propres interprétations de lecture en les justifiant : un texte est toujours riche de sens. Évoquer des généralités sur l'époque, sur le mouvement littéraire, sur l'auteur sans établir de liens avec le texte ne fait pas sens. En effet, dire que le « *Le XIX^{ème} siècle, siècle du Romantisme, révèle le mal du siècle* » sans établir de lien avec le texte en question n'a aucun fondement.

Il faut également être vigilant et précis quant à la maîtrise du vocabulaire de l'analyse littéraire. Employer les mots *ligne pour vers, paragraphe pour strophe* ou *scène d'ouverture pour scène d'exposition* interroge le jury sur les connaissances littéraires et culturelles du candidat.

Le propos doit être organisé. Une introduction, une problématique, un plan, une conclusion sont indispensables.

Une étude problématisée s'impose. « En quoi les procédés littéraires expliquent-ils le sens du texte ? » n'est pas une problématique. Une problématique met en tension et montre une réelle progressivité dans l'analyse et l'interprétation du texte. Pour établir une bonne problématique et proposer un plan, il convient de dégager les mouvements du texte.

Le plan linéaire n'a de sens que s'il suit les mouvements du texte ; le plan thématique peut être pertinent sur certains textes mais il ne faut pas le systématiser. Le plan « axe de lecture » met en lien la forme et le

sens. Le candidat doit s'interroger : que me dit le texte ? Quels sont les procédés, les éléments du texte qui m'amènent à le penser ? Quelles sont mes impressions de lecture ? Quelle est la visée de l'auteur ?

Ces questions sont essentielles. Le candidat ne doit pas « faire dire au texte ce qu'il ne dit pas » et proposer une surinterprétation du texte. En effet, rien ne permet de prétendre que Nathalie Sarraute « fait sa psychanalyse » dans *Enfance*. À l'inverse, montrer qu'Estragon et Vladimir ressemblent à des clowns permet de mettre en évidence la dimension burlesque de la scène d'ouverture de *En attendant Godot*.

Par ailleurs, le texte ne peut être abordé par l'entrée des seuls outils littéraires. Proposer un plan tel que « première partie : étude du lexique, deuxième partie : étude de l'énonciation et troisième partie : étude du discours rapporté » ne constitue pas un plan pertinent. De même que proposer un plan en deux parties avec une première partie qui paraphrase le texte et une seconde qui établit un catalogue des outils révèle un manque de méthodologie.

Préciser toutes les règles de la versification sans expliquer l'effet produit sur le sens n'a aucun fondement. Certaines connaissances s'avèrent parfois fragiles et suscitent des contre-sens. En effet, confondre *tirade* et *monologue* provoque des erreurs d'interprétation (*La guerre de Troie n'aura pas lieu* de Jean Giraudoux). Il faut également se méfier de la polysémie de certains mots et expressions. Utiliser l'expression *point de vue* pour exprimer à la fois la focalisation et l'avis, le jugement rend le propos incompréhensible.

Le point de langue

Cet exercice consiste à étudier « un point de langue (lexique, grammaire, orthographe) en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale ». Il s'agit d'une étape obligatoire. Le sujet propose un axe. Il faut le respecter.

Les épreuves ont révélé chez de nombreux candidats un besoin de consolidation des connaissances grammaticales. Ils doivent pallier leur méconnaissance assez inquiétante de la terminologie grammaticale et des notions linguistiques citées dans les programmes et auxquelles les futurs enseignants qu'ils souhaitent devenir devront pourtant faire référence dans leur enseignement en tant que professeur de français. Il ne s'agit pas de faire l'exposé d'une connaissance savante de la grammaire mais de faire preuve d'une maîtrise de connaissances de base dans la perspective de construction du sens du texte. Les fondamentaux grammaticaux sont donc à connaître et maîtriser. Réviser à partir de manuels scolaires peut être une solution à ces manquements souvent constatés.

L'exercice manque souvent de méthode. On peut imaginer un relevé des occurrences demandées, un rappel éventuel des règles le concernant, un classement en fonction des critères et enfin le relier au sens.

L'inscription dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de C.A.P.

Nombre de candidats évoque uniquement l'objet d'étude choisi sans le justifier et surtout sans le détailler. Si le candidat hésite entre plusieurs objets d'étude, entre les niveaux C.A.P. ou baccalauréat professionnel, il est intéressant qu'il fasse part de ses doutes et de son choix final.

Les candidats proposent souvent une multitude d'activités sans lien, sans progressivité et surtout sans objectif ni problématique. Il peut être intéressant de proposer une entrée par les compétences : entrer

dans l'échange écrit, entrer dans l'échange oral, devenir un lecteur compétent et critique et confronter des savoirs et des valeurs pour construire son identité culturelle.

La méconnaissance des programmes rend l'exercice très artificiel. On remarque également que parfois des candidats confondent la didactique de l'anglais avec la didactique des lettres et proposent un scénario pédagogique en adéquation surtout avec celle de l'anglais (*interaction, tâche finale*).

L'évaluation est par ailleurs souvent négligée. Elle est peu ou prou pertinente et non adaptée aux modalités d'évaluation en lycée professionnel : compétences de lecture, d'écriture (créative ou argumentative).

Le texte ne peut être prétexte à une activité. Les suggestions pédagogiques doivent être justifiées et expliquées. Il y a souvent confusion entre travaux de groupe, en îlots et pédagogie différenciée. Il en est de même pour le travail sur poste informatique. Les TICE n'ont de sens que s'ils apportent une plus-value.

L'entretien

L'entretien dure trente minutes. Il ne faut pas chercher à gagner du temps en faisant traîner les réponses.

Le jury revient sur les propositions du candidat afin d'obtenir des détails, un approfondissement des pistes proposées et de remédier éventuellement à certaines interprétations erronées. Avouer un manque de connaissances ou de compréhension d'un point particulier n'est pas éliminatoire.

Les remarques du jury s'inscrivent dans une démarche constructive afin de réfléchir et d'imaginer d'autres pistes. À aucun moment, il ne s'agit de piéger le candidat. Mais encore faut-il que le candidat adopte une attitude critique et montre sa capacité à se décentrer et à se projeter en tant que futur enseignant.

Il convient de regarder les deux membres du jury sans chercher un quelconque signe d'approbation ou de désapprobation. Le jury mesure la capacité du candidat à entrer dans l'échange et ses capacités de communication.

Conclusion

Nous invitons les candidats à maîtriser les fondamentaux de l'analyse d'un texte et des connaissances littéraires s'y référant.

Le point de langue est tout aussi important que l'analyse du texte.

Il est également primordial de connaître les programmes de lettres en lycée professionnel ainsi que les modalités d'évaluation et de certification des élèves, afin d'éviter toute confusion avec le lycée général et technologique ou de proposer, à cette épreuve dans la valence lettres, une didactique propre à l'apprentissage d'une langue étrangère. Enfin, nous invitons les candidats à comprendre le fonctionnement d'une séquence de lettres (problématique, séance, dominante, etc.).

Aline Chudy