



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPLP externe

Section : langues vivantes-lettres

Option : anglais

Session 2017

Rapport de jury présenté par :
Daniel Charbonnier, inspecteur général de l'éducation nationale,
président du jury

Sommaire

Avant-propos	p. 2
Bilans comparés de l'admissibilité et de l'admission (sessions 2016 et 2017)	p. 4
Les épreuves du concours à compter de la session de 2018	p. 5
A. Épreuves d'admissibilité	p. 9
A.1 Anglais	p. 9
Remarques et conseils à caractère général, sur l'ensemble de l'épreuve	p. 9
Composition en langue étrangère portant sur l'étude d'un dossier	p. 10
Traduction	p. 22
A.2. Lettres	p. 26
Commentaire d'un texte littéraire	p. 26
Traitement d'une question de grammaire	p. 32
B. Épreuves d'admission	p. 37
B.1 Anglais	p. 37
Remarques et conseils à caractère général, sur les deux épreuves	p. 37
Mise en situation professionnelle	p. 39
Épreuve à partir d'un dossier	p. 50
Anglais parlé : des niveaux de compétence extrêmement contrastés	p. 61
B.2 Lettres	p. 64
Mise en situation professionnelle	p. 64
Épreuve à partir d'un dossier	p. 69

Avant-propos

Comme les précédentes, la session de 2017 du CAPLP externe anglais-lettres et du CAFEP-CAPLP anglais-lettres a permis de pourvoir l'ensemble des postes et contrats offerts à l'un et l'autre concours. Toutefois, ainsi que le fait apparaître le tableau comparatif ci-après, on note, par rapport à la session de 2016 :

- une légère diminution du nombre d'inscrites et d'inscrits, tant au CAPLP qu'au CAFEP ;
- au CAPLP, une diminution de plus de 5 % du nombre de candidates et candidats effectivement présents et non éliminés lors des épreuves écrites d'admissibilité et, au CAFEP, une proportion toujours aussi importante (61 %) d'inscrites et d'inscrits qui ne concourent pas.

Pour ce qui est du CAPLP, 175 postes étaient à pourvoir, soit douze de moins qu'en 2016. Avec une barre d'admissibilité strictement identique à celle de la session précédente, la proportion de candidates et candidats présents et non éliminés à l'écrit qui ont été convoqués aux épreuves orales d'admission s'est encore accrue, pour atteindre 79 %. C'est donc bien davantage à l'oral qu'à l'écrit – et pas seulement du fait de l'importance des coefficients – que joue la sélection, même si la barre d'admission de cette année (08,20/20) est légèrement inférieure à celle de 2016 (08,49/20), pour une proportion d'admissibles présents et non éliminés légèrement supérieure (56,63 % au lieu de 54,59 %).

Au CAFEP, où 5 contrats de plus étaient proposés (23, contre 18 en 2016, pour un nombre légèrement inférieur de candidates et candidats), les deux barres, celle de l'admissibilité et celle de l'admission, restent très légèrement supérieures à celles du concours de l'enseignement public, mais elles sont en net recul par rapport à leur niveau particulièrement élevé de 2016.

Il ressort de ces chiffres que, si la qualité du recrutement reste comparable d'une session à l'autre, le taux de sélectivité du concours a tendance à fléchir.

Les questions posées par les candidates et candidats admissibles lors des réunions d'accueil le montrent bien, la première particularité et la première difficulté de ce concours tiennent, pour l'immense majorité d'entre elles et d'entre eux, à son caractère bivalent : en effet, ces questions portent bien davantage sur le déroulé et les attentes des épreuves de la valence lettres que sur celles de la valence anglais. Dans leur immense majorité, les candidates et candidats ont un profil et un parcours (monovalents) d'anglicistes et ils sont nombreux à s'être parallèlement présentés au CAPES/CAPES-CAFEP d'anglais. Pour ce qui est des doubles admissibilités, parmi les 392 candidates et candidats admissibles cette année au CAPLP/CAFEP-CAPLP anglais-lettres, 141 l'étaient également au CAPES/CAFEP-CAPES d'anglais, soit 36 %. S'agissant de l'autre valence, elles-ils n'étaient que 10 à être parallèlement admissibles au CAPES/CAFEP-CAPES de lettres modernes, soit 2,5 %.¹

Comme chaque année, on recommande aux futurs candidates et candidats d'organiser leur préparation en tenant compte de leur parcours de formation, de façon à faire tout particulièrement porter leurs efforts sur

¹ Pour ce qui est des doubles admissions, sur les 175 candidates et candidats admis sur liste principale au CAPLP anglais-lettres, 33 étaient également admis au CAPES d'anglais et 3 au CAPES de lettres modernes, soit une proportion de 20,57 %. Aucune, aucun des 7 candidates et candidats admis sur liste complémentaire n'était admise ou admis au CAPES. Du côté du concours de l'enseignement privé, sur les 23 candidates et candidats admis, 7 étaient également admises ou admis au CAFEP-CAPES d'anglais, soit une proportion de 30,43 %.

la valence qui n'est pas leur dominante. Dans leurs comptes rendus des épreuves de la valence lettres, les correctrices et correcteurs, les interrogatrices et interrogateurs signalent à quel point est forte, chez certaines candidates et certains candidats, la prégnance des références, des outils, des approches pédagogiques et des termes didactiques, techniques, linguistiques, etc. propres à la discipline langues vivantes, voire réservés à l'anglais.

Le fait que le vivier de candidates et candidats du CAPLP/CAFEP anglais-lettres soit largement commun avec celui du CAPES/CAFEP-CAPES d'anglais conduit à faire une autre recommandation : si l'on décide de se présenter au CAPLP, il faut veiller à s'informer sur les spécificités de l'enseignement en lycée professionnel, notamment en ce qui concerne son organisation et ses objectifs dans les *deux* valences du concours. C'est ainsi qu'il vaudrait mieux éviter d'attendre la veille des épreuves d'admission, au sortir de la réunion d'accueil, pour se mettre fébrilement en quête, sur internet, des programmes des classes de CAP et de baccalauréat professionnel et des définitions des épreuves à ces deux examens. Cette année encore, nombreuses et nombreux furent les candidates et candidats qui ont commis l'erreur, lors de leurs analyses ou propositions à caractère pédagogique, de se référer aux programmes de la voie générale et technologique.

À propos de la bivalence, même si les compétences évaluées chez les candidates et candidats relèvent, à l'écrit comme à l'oral, de deux épreuves successives et juxtaposées, l'une en anglais, l'autre en lettres, on tient à rappeler 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.

Les candidates et candidats de la session de 2018 sont invités à prendre connaissance non seulement du présent rapport mais également de ceux des sessions précédentes. D'une année sur l'autre, la quasi-totalité des remarques et recommandations se répètent et ces répétitions sont une bonne indication des priorités sur lesquelles il est utile, voire indispensable de faire porter son attention et ses efforts.

Au plan organisationnel, les travaux du jury pour l'admissibilité et pour les épreuves orales d'admission se sont parfaitement bien déroulés, grâce au soutien :

- du bureau D3 de la sous-direction du recrutement de la DGRH du ministère et de son partenaire pour la dématérialisation et correction en ligne des copies, la société NEOPTEC ;
- du bureau des concours du 2nd degré du SIEC (Service interacadémique des examens et concours) ;
- de la direction et des agents du lycée Marcel Deprez, à Paris, pour les réunions du jury relatives à l'admissibilité ;
- de la direction et des équipes gestionnaires et techniques du lycée du Parc de Vilgénis, à Massy, pour les épreuves orales d'admission.

Nous remercions très sincèrement toutes les personnes concernées pour leur aide et leur disponibilité.

Saluons pour finir la qualité du travail accompli par les membres du jury, dont l'engagement et le professionnalisme ont été remarquables tout au long de cette session de 2017. Pour leurs contributions à l'établissement et à la rédaction du présent rapport, une mention particulière revient à Françoise Andrieu, Éric Bacik, Murielle Bernadat, Agnès Bourgalet, Frédérique Eme-Rabolt, José Gable, Patricia Lasausa, Patrick L'Hospital, Jean-Christophe Planche et Sandrine Philippe.

D. Charbonnier

Bilans comparés de l'admissibilité et de l'admission (sessions 2016 et 2017)

	CAPLP externe anglais-lettres		CAFEP (CAPLP privé) anglais-lettres	
	2016	2017	2016	2017
Nombre de postes	187	175	18 contrats	23 contrats
Nombre de candidat·e·s inscrit·e·s	1 051	1 012	171	158
Nombre de candidat·e·s non éliminé·e·s ²	506 soit 48,14 % des inscrit·e·s	437 soit 43 % des inscrit·e·s	68 soit 39,76 % des inscrit·e·s	62 soit 39 % des inscrit·e·s
Nombre de candidat·e·s admissibles	389 soit 76,87 % des non éliminé·e·s	346 soit 79 % des non éliminé·e·s	40 soit 58,82 % des non éliminé·e·s	46 soit 74 % des non éliminé·e·s
Barre de l'admissibilité	25 soit 06,25/20	25 soit 06,25/20	32 soit 08,25/20	25,34 soit 06,34/20
Nombre de candidat·e·s admissibles non éliminé·e·s ³	337 soit 86,63 % des admissibles	309 soit 90,35 % des admissibles	34 soit 85 % des admissibles	42 soit 91,30 % des admissibles
Nombre de candidat·e·s admis·es sur liste principale	187 soit 54,59 % des non éliminé·e·s	175 soit 56,63 % des non éliminé·e·s	18 soit 52,94 % des non éliminé·e·s	23 soit 54,76 % des non éliminé·e·s
Barre de l'admission sur la liste principale	101,9 soit 08,49/20	98,34 soit 08,20/20	123 soit 10,25/20	103,34 soit 08,61/20
Nombre de candidat·e·s admis·es sur liste complémentaire	11	7	3	Pas de liste complémentaire
Barre de l'admission sur la liste complémentaire	98,6 soit 08,22/20	96 soit 08/20	113 soit 09,42/20	

² « candidat·e·s non éliminé·e·s » : candidat·e·s présent·e·s aux deux épreuves écrites d'admissibilité et auquel·le·s aucune note éliminatoire n'a été attribuée (copie blanche ou 00)

³ « candidat·e·s admissibles non éliminé·e·s » : candidat·e·s présent·e·s aux deux épreuves orales d'admission et auquel·le·s aucune note éliminatoire (00) n'a été attribuée

Les épreuves du concours à compter de la session de 2018

L'arrêté du 27 mars 2017⁴ introduit, à compter de la session de 2018, quelques légères modifications dans la définition des épreuves du CAPLP externe langues vivantes-lettres. Ces modifications portent uniquement sur les épreuves orales d'admission et uniquement dans la valence langues vivantes. Il s'agit, pour l'essentiel, d'une inversion des intitulés des épreuves par rapport aux dénominations qui étaient en vigueur depuis la session de 2014 (et qui restent en vigueur au CAPES de langues vivantes). Les définitions et dénominations des épreuves dans la valence lettres ne subissent, elles, aucun changement par rapport à celles de l'arrêté du 19 avril 2013.

Épreuves écrites d'admissibilité (rappel)

	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 candidates et 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 candidates et 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 candidates et 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 ⁵	L'épreuve porte :
Durée de l'épreuve : une heure	- 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
Pour chaque partie :	

⁴ Journal officiel du 2 mai 2017 : https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000034519151

⁵ L'arrêté du 19 avril 2013 fixait à deux heures la durée de préparation de l'« épreuve à partir d'un dossier » dans la valence langue vivante. Sous son nouvel intitulé, l'épreuve bénéficie désormais d'un temps de préparation identique à celui des trois autres épreuves.

<p>- exposé, quinze minutes - entretien, quinze minutes</p> <p>Coefficient : 4</p>	<p>d'enseignement de langues vivantes étrangères pour les classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle et pour les 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.</p> <p>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</p>

	réfléchi du contexte institutionnel et sa façon d'appréhender la variété des conditions effectives de l'exercice du métier.
--	---

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 CAP, puis à partir du texte, en l'étude d'un point de langue (lexique, grammaire, orthographe) en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale.</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</p> <p>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 professionnelle 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 partie de l'épreuve.
--	---

A. Épreuves d'admissibilité

A.1 Épreuve n° 1 : anglais

Remarques et conseils à caractère général, sur l'ensemble de l'épreuve

Cette année, rares furent les copies qui ne comportaient pas de traduction, à la différence de ce qui avait été constaté lors de la session précédente, où une proportion non négligeable de candidats⁶ n'avaient pas traité la seconde sous-épreuve et n'avaient remis qu'une composition. Il reste toutefois des candidats qui, pris par le temps, ont rendu une version ou une composition inachevée (absence de conclusion ou absence d'une partie mentionnée dans le plan annoncé en introduction). On note également que les erreurs d'étourderie qui grèvent de très nombreuses copies (parfois bonnes, par ailleurs) sont le signe que ces copies n'ont pas été relues ou trop rapidement ou superficiellement relues par leurs auteurs. Il est pourtant essentiel de prévoir un temps suffisant pour cette relecture.

Il n'échappe pas au jury que cette *unique* épreuve écrite d'anglais (l'autre épreuve 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 pages⁷. 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 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. Se pose très certainement et également la question des *modalités de rédaction de la composition*. Cette année encore, certains candidats ont remis une copie dans laquelle un texte très proprement écrit sur quelques premières pages était suivi d'éléments de plan non rédigés et hâtivement jetés sur le papier : il est probable que ces candidats s'étaient lancés dans une rédaction préalable au

⁶ À partir de ce point du rapport, pour 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.

⁷ Les correcteurs indiquent que, cette année, la proportion de compositions dont la longueur était supérieure à six pages était de l'ordre d'un quart, les trois autres quarts étant d'une longueur inférieure.

brouillon, brouillon qu'il leur fallait ensuite recopier au propre, alors qu'au stade de compétence censé être le leur en expression écrite en anglais, ils devraient être capables de rédiger directement dans cette langue, sur la base d'un plan détaillé et des annotations qu'ils ont portées sur les documents du dossier.

Cette année, la thématique du texte à traduire pour la seconde partie de l'épreuve n'était pas sans lien avec celle du dossier proposé pour la composition. Cela ne signifiait pas pour autant que la version faisait partie de ce dossier : quelques candidats semblent avoir cru que c'était le cas et, au sein de leur composition, ont fait allusion ou référence au texte de Chris Cleave, sans toutefois aller (heureusement) jusqu'à le commenter.

D'autres candidats ont voulu à tout prix expliquer en quoi les textes du dossier pouvaient ou pourraient se rattacher à l'un des quatre domaines du programme d'enseignement des langues vivantes étrangères en lycée professionnel, le domaine « S'informer et comprendre », en l'occurrence. Même si la définition de l'épreuve précise que les documents du dossier se rapportent « aux réalités et aux faits culturels du ou des pays dont on étudie la langue, *en lien avec les programmes* », ce lien avec les programmes se limite à la possibilité que le *thème* du dossier soit abordé (et abordable) avec des élèves de lycée professionnel⁸. La sous-épreuve de composition en langue étrangère n'est pas une épreuve de nature pédagogique ou didactique : le jury attend des candidats qu'ils étudient les documents du dossier et les commentent en les mettant en relation l'un avec l'autre ou les uns avec les autres, dans l'hypothèse où le dossier serait composé de plus de deux documents.

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

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

http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/caplp_externe/66/4/s2017_caplp_externe_lv_lettres_anglais_1_756664.pdf

Remarques d'ordre pratique

Présentation et lisibilité des copies

Les correcteurs ont remarqué que peu de compositions furent difficiles à lire : dans l'ensemble, les candidats ont su faire preuve de soin mais, en raison de quelques exceptions, on rappelle qu'il est préférable, lorsqu'on se trouve dans l'obligation de raturer, de le faire proprement. De plus, il convient de ménager des transitions aérées (saut de ligne) entre chaque partie.

Une tendance semble se développer, celle du recours à des effets de présentation plus ou moins décoratifs (« nuages » pour entourer les titres des parties, étoiles, encadrement, soulignement de diverses couleurs, voire surlignage fluorescent, paragraphes numérotés, etc.). Ces effets sont à proscrire : outre qu'ils

⁸ Il y a là une différence avec l'épreuve analogue au CAPES d'anglais, qui, elle, fait l'objet d'un programme comportant deux notions (en 2017, « Rencontres avec d'autres cultures » et « Espaces et échanges ») et deux thématiques (en 2017, « Le personnage, ses figures et ses avatars » et « Voyages, parcours initiatique, exil »), notions extraites du programme des classes de collège et de lycée général et technologique.

n'apportent rien à la compréhension de la composition, ils peuvent être interprétés comme des signes distinctifs de la copie et constituer de ce fait une entorse au principe de l'anonymat.

Les citations

La référence au seul numéro de ligne est à utiliser avec parcimonie. Elle peut s'avérer suffisante pour rendre compte de l'organisation du texte, des volumes et longueurs de ses développements, ou pour localiser des effets de construction, de rythme ou d'écho. Mais, lorsqu'ils analysent et commentent un segment de phrase ou une formulation, les candidats sont invités à citer ce segment ou cette formulation et à les intégrer à leur démonstration, en veillant, comme il se doit, à la cohérence syntaxique de cette intégration. Ne pas écrire, par exemple : *The English language seems and I quote "...in what had so far seemed an illogical language (l. 5)"*. Par ailleurs, on s'attend à ce que les citations soient reproduites sans fautes, les erreurs les plus fréquentes portant sur l'orthographe des noms propres ou des titres : *Papachi**, *Pappichi**, *Chako**, *Kotayam**, *Kurz**, *Arhundati* Roy*, *The Gods* of Small Things*, *Amitav Gosh**, *The Glace* Palace*, *The Glass Place**, etc.

Du bon usage des connaissances et références

Certains candidats ont su dire brièvement, en introduction, qu'Arundhati Roy et Amitav Ghosh font partie du mouvement littéraire du roman indien postcolonial de langue anglaise et ont su nommer, au-delà de Salman Rushdie, certaines figures de ce mouvement : Anita Desai, Rohinton Mistry, Vikram Seth, Vijay Singh, Kiran Desai, Jhumpa Lahiri, etc. Quelques-uns d'entre eux avaient manifestement lu *The God of Small Things (Le Dieu des Petits Riens)* mais une connaissance préalable des deux romans dont étaient tirés les textes du dossier n'était bien évidemment pas requise. C'est d'ailleurs à dessein que les deux extraits étaient proposés et présentés sans indication quant à la date et au lieu de l'action, à dessein, également, que n'était pas fournie de note explicative quant à l'identité des personnages ou aux liens entre ces derniers. À l'exception de quelques rares d'entre eux qui ont situé l'échange entre Arjun et Dinu (texte 2) au Royaume-Uni ou qui, plus étonnamment, ont affirmé que le dossier traitait de la vie d'immigrants indiens aux États-Unis, les candidats n'ont eu aucune difficulté à identifier l'Inde comme cadre de ces deux textes.

Rien n'indiquant s'il s'agissait de l'Inde coloniale ou post-coloniale, de l'Inde d'avant ou d'après l'indépendance et la partition de 1947, la question d'une datation précise de l'action était secondaire⁹ par rapport à l'objet premier de l'exercice, dont la consigne invitait à procéder à une confrontation des deux textes. Pour mener à bien cette confrontation et pour en rendre compte, il n'était nullement nécessaire de se lancer dans des développements sur l'histoire du Congrès national indien, sur le rôle joué par Gandhi et Nehru dans le mouvement pour l'indépendance, sur « l'impérialisme de la reine Victoria », sur la fondation et l'évolution du Commonwealth, sur l'immigration et le multiculturalisme au Royaume-Uni, sur l'élection de Sadiq Khan à la mairie de Londres, etc. Dans un nombre non négligeable de copies, les développements de ce type relevaient d'une évidente stratégie de contournement ou d'évitement, les candidats en question

⁹ ... voire devenait hors sujet si l'on en faisait dans sa composition une sorte d'axe central de recherche d'indices ou de construction d'hypothèses. La logique historique voulait toutefois que, pour ce qui est du texte 2, l'on comprît qu'Arjun et ses amis étaient fiers et heureux d'être officiers (aux côtés d'officiers britanniques) dans l'Armée indienne indigène (*Indian Army*) du Raj et non pas dans l'Armée britannique en Inde (*British Army in India*), composée, elle, de soldats et officiers britanniques stationnés en Inde.

substituant ces exposés de connaissances¹⁰ à la lecture des textes demandée. Il n'était pas nécessaire non plus de s'étendre à longueur de paragraphes sur les relations qu'entretiennent les cultures britannique et indienne et de le faire en restant dans le registre des généralités, voire dans celui des poncifs, culinaires ou sportifs, notamment : *'Today chicken tikka masala is completely part of British food'*, *'Chicken korma is among Britain's top favourite dishes'*, *'Cricket is the most popular sport in India'*, etc.

Certes, le corpus offrait aux candidats la possibilité de faire valoir leur connaissance de l'histoire, de la littérature et de la culture indiennes mais c'est en fonction des éléments présents dans les textes du dossier et uniquement pour éclairer ces éléments que certaines références pouvaient ou devaient être sollicitées. À l'opposé des digressions évoquées ci-dessus, les correcteurs ont pu relever dans les meilleures copies quelques exemples de connaissances mobilisées à bon escient, comme, par exemple, à propos du développement d'une élite indienne anglophone et anglophile et du rôle dévolu à cette élite par les colonisateurs britanniques, la référence au rapport Macaulay sur l'instruction aux Indes¹¹. Dans le même ordre d'idées, il était pertinent de rappeler, au sujet des vingt premières lignes du texte 1, que le statut de seconde langue nationale officielle que l'anglais conserve en Inde encore aujourd'hui, soixante-dix ans après l'indépendance, s'explique en grande partie par l'extrême diversité linguistique du pays et par l'impossibilité, au plan politique et symbolique, de faire de l'hindi la seule langue nationale officielle. Les mêmes candidats ont en général su commenter les lignes 9 à 12 du texte 2 : [...] *they were also much more, even the 'First True Indians'. 'Look at us –' they would say, – 'Punjabis, Marathas, Bengalis, Sikhs, Hindus, Muslims. Where else in India would you come across a group such as ours – where region and religion don't matter [...]?* Ils ont bien vu dans ce passage l'image de la mosaïque ethnique, linguistique, et religieuse qui caractérise l'identité culturelle indienne et la construction historique de cette identité. Sans cette diversité, le rôle et l'importance de la langue et de la culture anglaises en Inde seraient effectivement difficilement compréhensibles. Fallait-il pour autant aller jusqu'à affirmer, comme quelques candidats l'ont fait, que l'anglophilie présentée dans les deux textes était bien la preuve que, sans la colonisation et le pouvoir unificateur de la langue et de la culture du colonisateur, l'Inde n'aurait jamais pu voir le jour ni se construire en tant que nation ? Et fallait-il à tout prix chercher à savoir, comme certains l'ont fait, laquelle des deux cultures prévalait et l'emportait sur l'autre pour conclure, par exemple, *It is obvious that the authors wanted to show the superiority of English culture* ou, inversement, *These two texts are a condemnation of the influence of English culture in India* ? Il valait mieux se garder de ce genre d'extrapolations réductrices. Les sentences moralisatrices que certains autres candidats ont cru devoir proférer sur les méfaits du colonialisme en général et/ou du colonialisme britannique en Inde en particulier¹² n'avaient pas non plus leur place dans la réflexion attendue sur les deux textes. Là n'était pas le sujet.

On conclura par un dernier exemple ces remarques sur les bonnes et mauvaises pratiques en matière d'utilisation de connaissances et références : à propos et à partir de l'expression *unmarried daughters' dowries* (texte 1, ligne 3), certains candidats se sont engagés dans une présentation plus ou moins

¹⁰ ... « connaissances » dans lesquelles se glissaient parfois des erreurs ou des étourderies : on a pu lire, dans plusieurs copies, que l'Inde avait accédé à l'indépendance en 1927, en 1957, etc. ou que la langue la plus parlée en Inde est l'hindu/l'hindou.

¹¹ "We must at present do our best to form a class who may be interpreters between us and the millions whom we govern, – a class of persons Indian in blood and colour, but English in tastes, in opinions, in morals and in intellect." Thomas Babington Macaulay, *Minute on Indian Education*, 1835.

¹² Ce n'est pas parce que l'auteur est indien ou d'origine indienne que son écriture a nécessairement pour objet de dénoncer et venger les crimes et exactions de la colonisation britannique – raccourci rencontré dans plusieurs copies.

développée du statut et de la condition des femmes en Inde : survivance¹³ de la pratique de la dot et crimes liés à cette pratique, mariages arrangés, mariage des fillettes, avortements et infanticides sélectifs, interdits vestimentaires, etc. Pendant quelques lignes, voire tout un paragraphe de leur composition, le texte ou, plus exactement, ce qui n'était qu'un détail du texte devenait, là encore, prétexte à excursus. En revanche, les correcteurs ont particulièrement apprécié de lire dans une copie la remarque judicieuse selon laquelle, une fois dispersés et distribués, les boutons de manchette étaient aussitôt soumis à dislocation et transformation (*separated and made into rings and pendants*, ligne 2) et qu'ainsi recyclés, ils se fondaient dans l'économie d'une coutume locale et ancestrale : ces accessoires du vestiaire masculin et occidental du défunt Pappachi subissaient là une forme de récupération et d'indianisation quelque peu ironique, notamment au regard de la « précision » et de la « logique » de leur dénomination et fonction initiales, exprimées dans la formule mathématique *Cuff+link = Cuff-link* (lignes 5-6).

Compréhension des textes du dossier

Les observations qui précèdent viennent de le rappeler, cette sous-épreuve de composition vise tout d'abord à évaluer la capacité des candidats à comprendre les textes et documents qui composent le dossier afin d'en proposer ensuite une lecture intelligente et sensible.

Pour ce qui est de la compréhension factuelle, outre celles signalées plus haut (action située au Royaume-Uni ou aux États-Unis), les correcteurs ont relevé les erreurs ou confusions suivantes :

- dans une surprenante lecture au premier degré, *shit-wiper* (texte 1, ligne 9) devient la profession de Pappachi (*he worked as a shit-wiper**) ;
- Ayemenem (texte 1, ligne 29), nom de lieu, est pris pour le nom d'un personnage ;
- la guerre immatérielle et symbolique évoquée par Chacko (texte 1, lignes 38-39) devient, dans certaines copies, un conflit armé réel, '*India's War of Independence*' ou '*the Indian War of Independence*'¹⁴ précise-t-on parfois, conflit dans lequel on s'aventure également à enrôler Arjun et ses amis officiers (texte 2) ; c'était là un contresens réhébilitaire, dont les répercussions allaient bien au-delà de l'incompréhension de ces dernières lignes du texte 1, qui situaient explicitement cette « guerre » dans les esprits et sur le terrain des rêves : [...] *our minds have been invaded by a war. [...] A war that captures dreams and re-dreams them.*

Mais c'est le passage consacré au personnage et à l'histoire de Kairi Saipu (texte 1, lignes 27-32) qui a donné lieu au plus grand nombre de contresens, par incompréhension de la phrase nominale : *The Englishman who had 'gone native'* (ligne 28). On y reviendra ci-après.

Deux variations sur le thème de l'identité culturelle

C'est sans surprise que la consigne fixait le thème de l'identité culturelle comme axe de lecture du dossier. En effet, dès que l'on prend connaissance des deux textes, il y a une forme d'évidence dans le fait qu'ils traitent, l'un comme l'autre, de l'expérience de l'interculturalité. Cette évidence conduit, de façon tout aussi immédiate, à s'interroger sur la façon dont les deux romanciers mettent en mots et en images ce thème du rapport entre culture des colonisés et culture des colonisateurs, sur la façon dont ils le mettent en scène, à travers les paroles, attitudes et comportements respectifs des personnages. Or, pour nombre

¹³ En dépit du *Dowry Prohibition Act* de 1961.

¹⁴ On doute que les candidats en question aient voulu faire référence, sous cette dénomination historiquement problématique, à l'insurrection de 1857 (Révolte des cipayes).

de candidats, la première difficulté est incontestablement celle de la lecture et de l'explication des textes. On les sent désarmés face à l'exercice d'analyse et d'interprétation qui leur est demandé, ce qui explique certainement que leur « composition » ne dépasse pas le stade de la paraphrase. Ce repli dans la paraphrase s'accompagne fréquemment d'une autre tendance à l'évitement et au remplissage, celle qui consiste à « citer » (sans pour autant les commenter) de longs, trop longs passages des textes.

La question de la mise en relation des éléments du dossier peut difficilement se poser lorsque l'on est incapable de procéder – même à un niveau élémentaire – aux repérages nécessaires dans l'un, puis dans l'autre (ou les autres) texte(s), repérages forcément successifs dans le premier temps de la lecture.

À propos de ce premier temps de la lecture, une remarque s'impose, cette année. Structuré par l'opposition binaire entre les personnages d'Arjun et de Dinu, le texte d'Amitav Ghosh (texte 2) a manifestement posé moins de difficulté aux candidats que ne leur en a parfois posé le texte d'Arundhati Roy (texte 1), dans lequel une dizaine de personnages étaient nommés ou évoqués et dont la charge métaphorique et intertextuelle était à la fois forte et centrale. Cette éventuelle différence dans la complexité des documents qui composent le dossier doit également être perçue et appréciée dès le début de l'épreuve et amener les candidats à prévoir de répartir en conséquence leur temps d'exploration et de réflexion. Dans le dossier de cette session 2017, l'étude du texte 1 demandait assurément plus de travail (et forcément un peu plus de temps) que celle du texte 2.

Pour ce qui est de ce **texte 2**, c'est assez rapidement et dès sa deuxième lecture que l'on pouvait mener à bien le repérage de certains des aspects et éléments suivants :

- le **point de vue**, dans lequel, progressivement, se mêlent à la focalisation initiale, apparemment externe, quelques touches de focalisation interne qui donnent accès au regard et au jugement portés par Dinu sur Arjun et ses camarades (*Yet, there was a paradox here that did not escape Dinu, [...] their assessments were so exaggerated that they seemed to be inventing versions of themselves*, lignes 3-5 / *To Dinu this was profoundly offensive*, ligne 29) ; certains candidats ont bien vu que le regard critique dont le narrateur dote Dinu place ce personnage dans une position de surplomb, position analogue à celle de Chacko dans le texte 1 ; Dinu et Chacko ont tous deux pour fonction d'observer et de commenter, voire d'expliquer les mécanismes de l'anglophilie (ou de l'occidentalophilie) à l'œuvre dans les situations et comportements décrits ;
- les **deux champs lexicaux** sollicités à profusion dans les deux premiers paragraphes, celui des relations entre individus (*'the chaps'*, ligne 1 / *friends*, ligne 4 / *collective*, ligne 5 et ligne 7 / *camaraderie*, ligne 7 / *fellowship*, ligne 8 / *kinship*, ligne 9 / *'brothers'*, ligne 9 / *a group such as ours*, ligne 11) et celui de la nourriture et de la boisson (avec, notamment, les énumérations des lignes 15-16) ainsi que de l'ingestion et de la digestion (lignes 19-20) ; un bon nombre de copies comportait ces relevés d'occurrence mais rares étaient celles qui allaient au-delà du constat et du catalogue ; après avoir fait remarquer que l'expression *collective consumption* faisait son apparition dès la ligne 5 (soit avant l'ouverture du passage plus spécifiquement consacré aux repas au mess des officiers), un candidat a organisé sa lecture du texte autour de cette notion de « consommation collective » et a ainsi efficacement rendu compte de l'ironie avec laquelle était traitée la superficialité de l'adhésion d'Arjun au modèle occidental ;
- certains candidats ont également perçu la **dérision** contenue dans la phrase *These paper-thin portraits were a part of the collective lore of their camaraderie* (ligne 7) ; c'est uniquement dans et par la légende orale du groupe que peuvent exister les identités qu'Arjun et ses camarades s'inventent (*inventing versions of themselves*, ligne 5), identités réduites à une série de sobriquets pour jeu de rôle.

Les meilleures lectures de cet extrait du roman d'Amitav Ghosh furent incontestablement celles dans lesquelles l'ironie était présentée comme étant centrale dans le portrait dressé. Un candidat a ainsi noté que l'expression *so exaggerated* (ligne 4) trouvait ensuite son illustration dans tout un ensemble de figures et de procédés relevant de l'exagération : le ton emphatique des propos d'Arjun, les adjectifs mélioratifs (*immense pride*, ligne 8 / *glorious infringement*, ligne 14), les hyperboles, les amplifications rhétoriques négatives (*Nor was this just a matter of satisfying appetites*, ligne 17 / *not just their manhood, but also their fitness to...*, lignes 21-22), les antithèses (*small but essential battles*, ligne 21), les tournures comparatives et les adverbes de degré et d'intensité (*they were also much more, even the 'First True Indians'*, lignes 9-10 / *metaphors that sometimes extended even beyond mere kinship*, lignes 8-9), les énumérations accumulatives, etc. Pour commenter la gradation ascendante puis descendante (*climax/anticlimax*) de la question rhétorique sur laquelle se conclut le premier paragraphe (*Where else in India would you come across a group such as ours — where region and religion don't matter — where we can all drink together and eat beef and pork and think nothing of it?* lignes 11-13), un candidat a proposé l'interrogation suivante : véritable chute (*punchline*) de ce premier paragraphe, l'expression *think nothing of it* ne mérite-elle pas d'être prise non seulement dans son sens lexicalisé mais également au sens propre ? Simple suspension du jugement et de la pensée ou abdication profonde de ce qui distingue l'humain de l'animal ? En notant que l'expression *fantastic bestiary*, non anodine, intervenait dès la ligne 5 de l'extrait, il n'était pas interdit de voir dans le portrait d'Arjun une volonté de représenter un processus de déshumanisation/bestialisation. En transgressant les interdits alimentaires de toutes les religions présentes en Inde, en se gorgeant de viandes à chaque repas, Arjun et ses camarades donnent à voir la plus physiologique et la plus animale des assimilations, celle de l'estomac et de la mastication (ligne 19). Dans le deuxième paragraphe, l'ironie se fait de plus en plus mordante et entre dans le registre héroï-comique (*mock heroic*) : les prouesses revendiquées, les faits de gloire célébrés collectivement consistent à réussir à se retenir de vomir les morceaux de porc ou de bœuf dont l'ingestion, bouchée après bouchée, conduirait, par une manipulation du sens (*every mouthful had a meaning*, ligne 17), à l'avènement des « Premiers Vrais Indiens ». Lestés par leur triple occurrence, les mots *beef and pork / beef or pork* (lignes 12, 16 et 20) sonnent comme le cri de victoire des petites batailles carnivores ainsi livrées et gagnées.

Toujours sur la base de ce que les correcteurs ont rencontré dans les copies, voici à présent quelques indications sur le texte d'Arundhati Roy, **texte 1**. On l'a signalé plus haut, c'est la seconde partie de ce texte qui a donné lieu au plus grand nombre de contresens, notamment autour de **la figure de Kari Saipu – The Black Sahib. The Englishman who had 'gone native'** – à propos de laquelle on a pu lire :

- *This could lead to tragical consequences as we can read about Kari Saipu's story. Indeed he was a Native who had committed suicide after his child had been sent to school. Here the Native Indian could not accept the new aspects of the* English culture which mainly involves education.*

ou

- *In text 1, Kari Saipu (who we can presume was a relative) quite succeeded in life as he could afford a house, a cook and a secretary. We can suppose he was an Anglophile but he got back to the Indian way of life.*

Il est surprenant que les auteurs de ces contresens n'aient pas compris que, dans l'expression '*gone native*', le verbe *go* (+ adjectif attribut) avait son sens tout à fait courant de verbe de changement d'état. Sous son nom d'Indien d'adoption, cet Anglais qui portait le mundu et parlait le malayalam (langue de l'État du Kerala) s'était totalement fondu dans la culture autochtone, faisant ainsi, et jusqu'à la mort, le **chemin symétriquement inverse** de celui qu'Arjun et ses camarades tentent de faire et de celui que l'anglophile Pappachi (vêtu de ses *expensive suits*) empruntait lui aussi de son côté. À la ligne 29, deux phrases nominales et anaphoriques font surgir, en un bref éclair intertextuel, la figure littéraire archétypale de

l'ensauvagement, celle de Kurtz. Cette référence à la nouvelle de Conrad et à la quête de Marlow jusqu'au cœur des ténèbres a été laissée de côté¹⁵ par bon nombre de candidats alors qu'il suffisait d'en dire, comme l'ont heureusement fait quelques-uns, qu'elle vise à confirmer l'inscription de la mutation culturelle totale et absolue dans le domaine de la folie, une folie qui ne peut conduire qu'à la mort. Rares, également, furent les candidats qui ont vu (ou qui ont osé écrire) que cette mutation se doublait, chez Kari Saipu, d'une autre transgression : celle de l'homosexualité – homosexualité interracial et intergénérationnelle, voire pédophile. En lieu et place de ce type de lecture, on a parfois trouvé dans les copies des interprétations, des hypothèses, des commentaires peu utiles autour du mode de suicide choisi par Kari Saipu, un choix par lequel, dans son geste ultime, il redeviendrait finalement occidental et anglais : *But when he decided to commit suicide, he shot himself which is more a *western [Western?] way to commit suicide: an Indian would rather *burn himself [burn himself alive? burn himself to death?].*

Il était intéressant de noter que le narrateur rend possible cette référence à Conrad par une manipulation de la métaphore : l'image introduite par Chacko se déploie en trois temps, en trois cercles centrifuges. En effet, cette métaphore de *The History House*, maison hantée par les ancêtres et à laquelle on n'a plus accès, les enfants la prennent au pied de la lettre¹⁶ : dans leur besoin de se la représenter (*But the twins could picture it*, ligne 33), ils font de cette maison une « vraie » maison, identifiée et implantée dans la géographie et l'histoire locales. Ce ne peut être que la maison vide au cœur de la plantation abandonnée. C'est en passant par cette concrétisation que le narrateur omniscient amplifie le processus métaphorique, en greffant et superposant les deux légendes sur l'image initiale, la légende de Kari Saipu et celle de Kurtz.

Toujours à propos du texte 1, parmi les micro-analyses tout à fait pertinentes qui ont pu être relevées dans les meilleures copies figuraient celles qui portaient, comme pour le texte 2, sur la **présence de traits ironiques**. Ces traits étaient certes moins marqués que ceux du texte 2 mais ils n'en étaient pas moins nombreux et perceptibles comme, par exemple :

- le traitement subi par les boutons de manchette de feu Pappachi, traitement signalé plus haut ;
- l'effet d'assonance et d'allitération (quasi-)palindromique entre Pappachi et *chhi-chhi poach* ;
- à la ligne 19, l'emphase sur la tournure verbale passive utilisée par Chacko pour désigner le processus d'assimilation de Pappachi à la culture anglaise ; certes, l'italique matérialise la citation, à savoir la reprise des termes mêmes de la définition fournie par le dictionnaire, mais la passivation – *Pappachi's mind had been brought into a state which made him like the English* – renvoie à ce qu'indiquaient déjà, aux lignes 8 et 9, l'adjectif *incurable* et la catégorisation et la qualification insultantes de *shit-wiper* ; l'anglophilie serait une forme de maladie dont Chacko, dictionnaire à l'appui, ferait le diagnostic différencié (en l'occurrence, la deuxième option sur les trois données comme possibles), à travers et à l'intérieur même de la langue des contaminateurs ;
- l'équivoque de l'expression *made him like the English* ; *like*, préposition ? ou *like*, verbe ? les deux, bien évidemment, puisque, bien plus que d'une simple ressemblance, il s'agit d'une similitude mimétique qui suppose le consentement et l'adhésion ;
- l'ironie, également, qui consiste à doter cette famille d'anglophiles d'un outil lexicographique dont le titre, *Reader's Digest Great Encyclopaedic Dictionary*, repose sur une antithèse (*Digest/Great*) et semble faire écho non seulement au *morsel of logic* (ligne 5) qui fait la satisfaction des deux enfants mais également aux

¹⁵ Certainement par prudence et pour éviter d'attribuer *Heart of Darkness* à... D.H. Lawrence, Thomas Hardy, R.L. Stevenson ou encore Mark Twain (erreurs relevées dans plusieurs copies).

¹⁶ Contrairement à ce qu'ont écrit certains candidats, Chacko, dans son « explication » initiale (*He explained to them that history was like an old house at night*, lignes 22-23), ne parle pas d'une maison située dans son village.

morsels (texte 2, ligne 20) qu'Arjun et ses camarades officiers se forcent à digérer afin de mener à bien leur propre grand projet d'assimilation.

Entre autres observations très justes rencontrées dans les copies, méritent également d'être signalés :

- les développements consacrés au rôle et à l'importance de **la langue anglaise** dans toute la première partie du texte d'Arundhati Roy ; dans cette leçon de vocabulaire que Chacko dispense aux deux enfants, quelques candidats ont bien perçu l'effet produit par la reproduction et l'insertion, *verbatim* et *in extenso*, des deux entrées du dictionnaire, pour *Anglophile* et *dispose* ; l'italique qui, visuellement, marque ce « copié-collé » semble également matérialiser le caractère invasif de cette langue qui a le pouvoir (fascinant) de réunir et contenir en un seul mot, le verbe *dispose*, l'agencement et la mise en ordre, la transformation de l'état des esprits et la liberté de faire ce que l'on veut des choses et, notamment, la liberté de s'en débarrasser¹⁷ ; il y avait bien, dans l'exhibition de cette **polysémie de la disposition**, une clé de lecture donnant accès à une thématique qui se trouvait au cœur du dossier, celle des jeux de transformation, de substitution, d'acquisition et de perte que provoquent le croisement et la superposition de deux cultures ; et l'on pouvait voir dans cet éclairage sémantique et sémiologique, une invitation à tracer et suivre, dans les deux textes, la **ligne de démarcation entre acculturation et assimilation**¹⁸ ;
- toujours à propos de la langue anglaise, les remarques sur le fait que c'est essentiellement dans cette langue, dans l'un et l'autre texte, qu'est mise en scène la **symbolique des surnoms** ; c'est en utilisant la langue anglaise que l'on nomme les identités nouvelles, acquises ou souhaitées ;
- les remarques, également, sur le recours aux **guillemets** qui, dans le texte 2, signalent la distance des emprunts et des postures (*'the chaps' / 'brothers' / 'First True Indians'*) et qui, dans le texte 1 (*The Englishman who had 'gone native'*), suggèrent non seulement l'euphémisation, dans le discours local, de l'« horreur » de l'histoire de Kari Saipu (Kurtz : *'The horror! The horror!'*) mais également la difficulté qu'éprouvent les jumeaux à comprendre la langue des adultes et le sens des mots qu'ils emploient ;
- les commentaires sur la structure du texte 1, structure qui repose, à la ligne 21, sur le véritable pivot central et point d'orientation entre le bien et le mal, entre le vrai et le faux, que constitue la phrase ***Pointed in the wrong direction, trapped outside their own history, and unable to retrace their steps because their footprints had been swept away*** ;
- le rapprochement qui s'imposait entre le regard de Chacko qui, à travers les fenêtres de la Maison de l'Histoire, cherche parmi les ombres **les livres et les images** d'un héritage perdu et le regard de Dinu, regard disqualifié par Arjun comme simple regard de lecteur de livres et de journaux ; reproductions ou coupures de magazines en main, Dinu, lui, cherche la modernité de l'Occident non pas dans la nourriture et la boisson mais dans les photographies d'Alfred Stieglitz, d'Imogen Cunningham ou Edward Weston.

Mise en relation des textes du dossier et organisation du propos

Le jury n'attend aucune conformité à un plan-type. Il n'exige pas non plus des constructions qui obéiraient systématiquement à la règle, très française, des trois parties. Des compositions organisées en deux développements ont obtenu de très bonnes notes. Tout est affaire de problématisation, ce qui pose la question de l'amorce et des angles d'attaque présentés par le candidat dans son introduction.

¹⁷ Et, s'agissant des aliments, « en disposer » en les... mangeant : *consume (food)*.

¹⁸ Ces deux termes, présents dans les meilleures copies, ont en général été utilisés à bon escient. Celui d'« appropriation », relevé dans quelques autres copies, était en revanche impropre pour désigner l'adoption de la culture britannique par les colonisés. Il s'agit en effet d'un autre comportement : récupération, confiscation et altération, par une culture dominante, d'éléments identitaires appartenant à une culture dominée.

Savoir introduire est essentiel. Une mise en garde s'impose quant à la longueur excessive de certaines introductions qui, parfois, occupent plusieurs paragraphes et qui, d'entrée de jeu, déséquilibrent l'économie générale de la composition. Dans bien des cas, on a noté que ces introductions démesurées avaient pour pendant, en fin de copie, une absence de conclusion.

Les bonnes introductions évitent de présenter séquentiellement les deux textes en mettant platement bout à bout, pour l'un, puis pour l'autre, les informations connues du lecteur-correcteur (*Text 1 is... + œuvre, auteur, date / Text 2 is... + œuvre, auteur, date*). Elles font plutôt le choix d'entrer dans le vif du sujet en intégrant ces informations dans une mise en parallèle sommaire des deux textes, par exemple :

- en indiquant que l'un semble présenter une vision centrale pleine d'enthousiasme tandis que l'autre est de tonalité plus sombre,
- ou que les deux textes expriment une relation paradoxale de fascination/répulsion pour une culture imposée,
- ou qu'ils posent tous deux la question de l'identité culturelle dans un pays qui a pour particularité d'être marqué à la fois par une longue histoire de colonisation et par une extrême diversité démographique, linguistique et religieuse,
- ou encore en citant d'emblée une expression clé tirée d'un des deux textes pour lancer le questionnement introductif.

Cette capacité à fournir, dès les premières lignes de la composition, quelques éléments d'analyse préfigure une bonne compréhension des textes et des enjeux du dossier.

Les bonnes introductions sont aussi et bien évidemment celles qui posent des questions et annoncent une démarche et un projet, celui de traiter une question complexe à laquelle il n'y a pas de réponse univoque et immédiate. Pour cette annonce, il est préférable d'éviter le schéma, très calqué sur le modèle scolaire français : *We shall first focus on... Then we shall study... Finally we will examine the question of...* Attention aux « fausses problématiques », celles, notamment, qui paraphrasent la consigne (ex. : *We can wonder how these two extracts illustrate the theme of cultural identity*). Il va sans dire qu'un plan présenté en introduction doit être suivi : dans quelques copies, il était malheureusement impossible de saisir le lien entre le développement de la composition et ce qui avait été annoncé en ouverture. Il va sans dire, aussi, qu'idéalement, le développement devrait comporter des renvois réguliers à la problématique, sous forme de réponses partielles.

Pour ce qui est de l'organisation générale du propos, l'analyse des copies de cette année révèle d'une part que les candidats qui écrivent au fil de la plume sans le moindre effort de construction ni la moindre tentative de problématisation sont désormais devenus extrêmement rares et que, d'autre part, deux écoles peuvent être distinguées :

- celle des candidats qui traitent un texte puis l'autre, pour ensuite comparer et opposer ce qui semble pouvoir ou devoir l'être, ce qui aboutit, de façon assez automatique, à un plan en trois parties ; du moment que cette troisième partie de mise en relation existe, c'est en quelque sorte un moindre mal ; en revanche, ne répondent évidemment pas à la consigne ni à l'esprit de l'exercice (« composition portant sur l'étude d'un dossier ») les copies qui se limitent à une étude consécutive des deux textes sans réelle confrontation ;
- celle des candidats qui confrontent les deux textes en pratiquant des allers et retours de l'un à l'autre, selon un principe de navigation dont la souplesse dépend bien sûr de la pertinence et de la cohérence des thématiques identifiées et énoncées, sous la forme, par exemple, de questions telles que *Is history's legacy a burden and an obstacle (text 2) or is it something that has been lost and must be retrieved (text 1)?*

Outre cette question, essentielle et centrale, du rapport à l'histoire et du reniement des héritages, les principales notions et principaux thèmes autour desquels les candidats les mieux préparés à l'exercice ont organisé leur circulation d'un texte à l'autre furent les suivants :

- le choc, le conflit de l'interculturalité (*The very worst sort of war*, texte 1 ≠ *small but essential battles*, texte 2) ;
- l'attraction et la répulsion (*though he hated to admit it*, texte 1 ≠ *fighting their revulsion*, texte 2) ;
- les outrances, la superficialité, les transgressions et les impasses de l'assimilation ;
- la culture et la langue de l'autre comme outils et principe d'un nouvel ordonnancement (positionnement hiérarchique, classifications sociales) et comme condition de l'accès à la « modernité ».

On sent qu'une difficulté majeure, pour nombre de candidats, se situe au point de passage entre le repérage et le commentaire. Des éléments significatifs de chacun des deux textes sont clairement identifiés mais cette identification n'est suivie d'aucune interprétation. Par exemple, on note l'importance des propos de Chacko sur la guerre, cette guerre paradoxale puisque simultanément gagnée et perdue mais on se contente de la qualifier d'étrange, sans en dire plus et sans voir que l'invasion subie – invasion des esprits, qui renvoie non seulement à Pappachi et à sa « disposition » mentale de *shit-wiper* heureux mais également à l'aliénation « occidentophile » d'Arjun et ses amis – aboutit au paradoxe et au renversement de l'intériorisation suivante : adoration de l'occupant et autodépréciation des occupés. Quasiment tous les candidats relèvent que la nourriture joue un rôle important dans le texte 2 (comment ne pas le voir ?) mais rares sont ceux qui dépassent le stade de ce constat pour explorer les multiples répercussions symboliques et ironiques du choix fait par l'auteur. À propos de ce choix, il ne suffisait pas d'écrire, par exemple, *Ghosh chose food as representative of the diversity of Indian cultural identity and of India's many different ethnic groups*. Autre et dernier exemple : de nombreux candidats ont perçu, dans le texte 1, l'importance de la comparaison entre la langue anglaise et les mathématiques sans pour autant parvenir à l'interpréter. On a toutefois trouvé dans une copie un bel effort pour en analyser le sens et la portée : *Another sign of that irrational British dominance is the way the English language is described in the first text. 'What had so far seemed an illogical language [...] rivalled the precision and logic of mathematics.' Mathematics are known as the universal language, that can be understood by anyone [...]. Mathematics can only mean one thing. Comparing them to the English language is like putting English above all other languages.*

Pour finir, on déconseille aux candidats de faire l'aveu de leurs incompréhensions, ignorances, incertitudes ou hésitations : *The end of the text is not very clear... I'm sorry but I can't remember who wrote Heart of Darkness... Chacko uses the metaphor or the simile¹⁹ of the history house...*

Langue et expression écrite

On recommande tout d'abord aux candidats d'éviter d'écrire sous forme de phrases longues, trop longues et qui, au fil des lignes qu'elles occupent, deviennent syntaxiquement confuses, incohérentes et parfois inintelligibles.

¹⁹ Est-ce au correcteur de faire le choix entre ces deux options ? À propos des figures de style, on conseille aux futurs candidats d'en revoir les définitions et les fonctions. Si l'anaphore (*A war... A war... A war...*) présente dans les deux dernières lignes du texte 1 a été en général repérée et correctement commentée, c'est en revanche à tort que plusieurs candidats ont parlé de synesthésie à propos des lignes 24 et 25 de ce même texte 1, au simple motif qu'elles contenaient trois verbes de perception, *listen*, *look* et *smell*.

Dès leurs premières lignes, les meilleures compositions se démarquent par leur correction syntaxique et grammaticale. On a pu lire des analyses exprimées dans un anglais sans erreurs, qui reposaient sur une compréhension fine de l'implicite des textes et qui s'appuyaient sur un usage pertinent et mesuré de la terminologie de l'analyse littéraire. Elles se distinguaient par l'emploi d'un **vocabulaire** précis permettant des effets de condensation. Quand certains utilisent plusieurs phrases pour exprimer une idée, d'autres rassemblent une pensée pertinente dans une formulation claire et nuancée, parfois simple mais frappante.

Quelques exemples de ce type de formulations :

- *The two cultures seem to overlap and merge.*
- *Their quest is fed by a conflictual relationship between tradition and modernity.*
- *... the slow, insidious process of Anglophilia...*
- *The legacy of British colonization permeates the two texts in a manner that showcases the love/hate relationship and profound ambivalence that characterize this legacy.*
- *The few mentions of Indian names such as Dinu or Chacko are dwarfed by the undeniable preponderance of the English language.*
- *In this uneven war, English seems to occupy the high ground.*
- *In the excerpt from A. Roy's novel, the question of cultural identity is embraced in all its contradictory aspects, whereas in the extract from A. Ghosh's novel, the Indian cultural identity of the characters seems to be denied and rejected in order to embrace a so-called "modern" westerner lifestyle.*
- *This commentary shall purport to demonstrate how Roy and Ghosh establish the pervasive prevalence of English influence on Indian culture to better debunk Anglophilia.*
- *Roy and Ghosh explore the ambivalent and asymmetrical relationship Indians have with their British heritage to better dismiss it. To that purpose they keep it at arm's length through shifting focalisation, polyphony and satire.*

Les bonnes copies sont également celles que leurs auteurs ont soumises à une **relecture attentive et efficace**. On insistera ici encore sur l'impérieuse nécessité de se relire pour éliminer toutes les fautes qui relèvent de l'étourderie, comme, par exemple, celles qui sont signalées ci-dessous.

Points de vigilance :

- le doublement (ou non) des consonnes : *writting**, *writter**, *Brittish**, *shapped**, *fadded**, *overlapping**, *dictionary**, *meaningfull**, *interresting**, etc.
- les contaminations ou calques orthographiques de mots français ; *futur** au lieu de *future*, *litterature** au lieu de *literature*, *exemple** au lieu de *example*, *racisme** au lieu de *racism*, *sens** au lieu de *sense*, *alcool** au lieu de *alcohol*, *officiers** au lieu de *officers*, *porc** au lieu de *pork*, *abondance** au lieu de *abundance*, *circonstance** au lieu de *circumstance*, *caracter** au lieu de *character*, etc.
- les confusions entre mots proches : *loss/lost* (*a lost* of identity*), *lose/loose* (*they loose* their identity*), *quiet/quite*, *live/leave*, *live/life*, *interested/interesting*, *pride/proud* (*they are pride* of...*), *meet/meat*, *their/there*, *analysis/analyse* (*our analyse* of these extracts*), *surname/nickname*, *knowing/knowledge* (*the knowing* of...*), *at least/at last*, *enable/unable*, *distinct/distinguish*, *fulfilled with** au lieu de *full of* ou *filled with*, *a mean* to + V* au lieu de *a means to + V*, etc.
- *strenght** au lieu de *strength*, *wether** au lieu de *whether*, *dialog** au lieu de *dialogue*, *exerpt** au lieu de *excerpt*, *guenine** au lieu de *genuine*, *summerize** au lieu de *summarize*, etc.
- le mécanisme de suffixation des adverbes : *completly** au lieu de *completely*, *extremly** au lieu de *extremely*, *trully** au lieu de *truly*, *personaly** au lieu de *personally*, etc.
- l'usage des majuscules pour les adjectifs de nationalité, les noms de langues, etc. : *indian**, *english**, etc.

- bien évidemment, et malheureusement comme toujours, l'omission du –s de la troisième personne du présent simple
- les accords : *there's* some countries, there was traces, etc.*
- la distinction entre aspect simple et aspect progressif : *The action is* taking* place in India...*
- la confusion entre interrogation directe et interrogatives indirectes : *We can wonder how do* the two texts deal with the question of...*
- la différence entre *much* et *many*
- la marque du génitif/cas possessif : *the natives* way of life*
- les règles de la détermination : *the* Indian society, the* British identity, they want to break away from the* Indian culture, in the* line 29, both the* texts, etc.*
- l'oubli de la désinence –ed : *it is illustrate* by..., it is express* in..., it can be consider* as...*
- *beeing** au lieu de *being* ; *had being** + *V-ing* au lieu de *had been* + *V-ing*
- la reprise du sujet : *Arjun and his friends, they*...*
- les prépositions : *in the novel from* Amitav Ghosh*
- les calques de tournures françaises : *to change of* language*, the fact to be* Indians, etc.*

Conclusion

Conformément à l'approche souple et ouverte (et bien évidemment bienveillante) des lecteurs-correcteurs, le jury ne propose pas de corrigé type pour cette sous-épreuve de composition. Un tel corrigé pourrait donner l'impression aux candidats qu'il y a, en général et quelle que soit la session, et qu'il y avait cette année une façon et une seule de traiter et réaliser l'exercice. On espère que l'ensemble des remarques et suggestions qui viennent d'être faites à propos du dossier proposé à cette session de 2017 convaincra les futurs candidats que, s'il y a certes des exigences en matière de cohérence et d'explicitation de la démarche qu'ils choisiront d'emprunter (en fonction du dossier qui sera soumis à leur étude), ce qui est attendu d'eux, c'est qu'ils fassent la preuve de leur double capacité – capacité essentielle chez tout professeur – d'une part à procéder à une lecture compétente, intelligente et sensible des documents proposés et, d'autre part, à présenter, exprimer et *faire partager* cette lecture.

Traduction

Pour la sous-épreuve de traduction de cette session de 2017, le jury a fait le choix de la version, sur un extrait de *The Other Hand* de Chris Cleave, journaliste et romancier britannique. Parue en 2009, un an après l'édition britannique, l'édition nord-américaine porte un autre titre, *Little Bee*, surnom d'une des deux narratrices de ce roman à deux voix, une jeune Nigériane réfugiée au Royaume-Uni. L'extrait était constitué des quatre premiers paragraphes de l'incipit du roman, dans lesquels, *in medias res*, la jeune Africaine se lance dans une rêverie métaphorique autour de la liberté de circulation d'une pièce de monnaie, la livre britannique. Quelques paragraphes plus loin, la jeune narratrice commence à évoquer sa libération du centre pour migrants où elle a été détenue pendant deux ans et sa recherche d'un couple de Britanniques, rencontrés quelques années auparavant sur une plage au Nigéria, dans des circonstances dramatiques qui ont fait se croiser et basculer les vies.

Remarques générales

Il s'agissait d'un texte que l'on peut qualifier de facile, par rapport au niveau de compétence linguistique attendu chez les candidats. Facile au point qu'il ne serait pas impossible de le soumettre à la lecture d'élèves de classe de terminale (par exemple). En faisant ce choix, le jury a souhaité évaluer la capacité des candidats à restituer un texte relativement simple dans un français cohérent, clair et correct. La traduction en français d'énoncés, messages ou textes en anglais fait en effet partie des tâches auxquelles il faut préparer et entraîner les élèves.

La présentation des copies mériterait d'être aérée, d'autant que certaines graphies sont extrêmement denses. Dans leur majorité, les copies sont lisibles et propres, mais certaines sont abondamment raturées. Cela peut s'expliquer, là encore, par un problème de gestion du temps. Certains candidats semblent avoir écrit directement, sans faire de brouillon, ce qui, s'agissant cette fois-ci d'un exercice de traduction (version ou thème), est plutôt périlleux.

On a, cette année encore, trouvé des copies dans lesquelles des segments ou des mots n'étaient pas traduits, qu'ils fussent discrètement omis ou au contraire laissés sous forme de vides dans le texte proposé par le candidat. On rappelle que l'omission, qu'elle soit voulue ou qu'elle soit due à l'inattention (et qu'elle soit rendue visible dans la copie ou non), est sanctionnée au « tarif » maximal. Même lorsqu'on ignore le sens d'un mot, il est en conséquence préférable d'en proposer une traduction, ne serait-ce que parce qu'il y a des chances que cela soit moins « coûteux » que de ne pas le faire.

Lecture et compréhension du texte anglais

Sur le plan lexical, l'extrait proposé ne présentait aucune difficulté. Ce sont pourtant des ignorances lexicales, portant sur des termes de la langue courante, qui ont occasionné le plus grand nombre de faux-sens, de contresens, voire de non-sens :

- *When pursued I have seen it shed its tail like a lizard so that you are left holding only pence* → « dissoudre sa queue, faire de l'ombre à sa queue (confusion *shed/shade* ?), déployer ses ailes comme le font les lézards [?], lancer sa face à la queue d'un lézard [?], etc. » ;

- *It can [...] leave [...] the bitter smell of burning thatch behind* → « paille, herbe, bois, bûches, branchages, brindilles, etc. » ; dans ce même segment, nombreux sont les candidats qui n'ont pas tenu compte de la

forme en *-ing* → « bois brûlé » et/ou qui n'ont pas utilisé la collocation française qui convenait, à savoir « odeur âcre » et non pas « odeur amère » ;

- *my big sister* → « ma grosse sœur », au lieu de « ma grande sœur » ;

- *bun* → « beignet, bonbon, gâteau, etc. », au lieu de « petit pain » ;

- *cinnamon* → « pamplemousse, caramel, muscade, etc. » au lieu de « cannelle » ;

- *turnstiles* → « barrières, grillage(s), tournants, portiques, etc. » au lieu de « tourniquets ».

C'est peut-être par manque de temps, que certains candidats ont accumulé les erreurs de lecture :

- *freckle* lu pour *fickle* ;

- *size* lu pour *seize*.

Mais commet-on une « simple » erreur de lecture lorsqu'on traduit *in the short summer* par « dans son short d'été » ou *a uniform cap* par « une casquette uniforme » ?

Passage d'une langue à l'autre

L'ignorance des règles et procédés de traduction les plus élémentaires donne lieu, dans les copies les plus faibles, à des transcriptions littérales du type :

- *disguise itself as power* → « se déguiser comme le pouvoir » ;

- *visit with you* → « visiter avec vous ».

À l'inverse, certains candidats, manifestement bien entraînés, ont eu le bon réflexe d'étoffer la traduction de la préposition dans l'expression *drinking a cold Coca Cola from the can* → « directement à la canette ». Les mêmes candidats ont en général bien vu que le mot-à-mot était impossible pour la traduction de *the greatest magic of all* et n'ont pas hésité à proposer « le plus grand tour de magie qui soit ».

Le registre de langue employé dans les dernières lignes de l'extrait a souvent été bien perçu et bien rendu (*and make it snappy* : « et magnez-vous », « et que ça saute ! ») mais, les paroles en question étant censées s'adresser à un chauffeur de taxi, l'expression *my good man* pouvait difficilement correspondre, en français, à l'appellation et apostrophe « mon petit bonhomme », trouvée dans quelques copies. Toujours pour ce qui est de la perception du registre, le style de la conversation, dans l'expression *I am telling you*, a été correctement rendu par les candidats qui ont proposé la traduction « c'est moi qui te/vous le dis » ou « je te/vous le garantis ». Dans la même phrase, les correcteurs ont pu également noter que les candidats les plus habiles (et bons lecteurs de l'anglais) ont clairement identifié la valeur à la fois descriptive et prédictive de l'auxiliaire *will* dans l'affirmation *Your fingers will close on empty air*, pour laquelle il fallait s'écarter d'une immédiate et automatique traduction par le futur : le recours à un présent à valeur gnomique (ou, en l'occurrence, à valeur de prétendue généralité) s'imposait.

Une mise en garde s'impose quant à la tendance à surtraduire ou récrire le texte. Ainsi, il n'y avait aucune raison de traduire :

- *drink* par « siroter » ;

- *eat (eating a cinnamon bun)* par « se délecter de » ;

- *seize* par « mettre la main sur » ;

- *can go wherever* par « peut se faufiler partout » ;

- *unless it takes you with it* par « à moins qu'elle aille voir ailleurs si l'herbe est plus verte [?] » ;

- *after she was a girl but before she was really a woman* par « après sa puberté mais avant sa nubilité ».

Cohérence interne du texte français proposé et correction de la langue

Quelques candidats semblent avoir fait une traduction linéaire, phrase à phrase, sans tenir compte de la globalité du texte et de son articulation. C'est en général dans leurs copies que l'on a trouvé le problème d'incohérence suivant : une alternance entre le tutoiement et le vouvoiement pour les adresses à l'interlocuteur que la narratrice se donne dans sa rêverie. Cet interlocuteur (*you, your*, pour une douzaine d'occurrences au fil des trois premiers paragraphes) pouvait certes être un « tu » ou un « vous », mais pas tantôt l'un, tantôt l'autre. Une incohérence de même nature a été relevée dans une proportion non négligeable de copies : celle qui consistait à reprendre par le pronom masculin « il » la pièce d'une livre.

Par ailleurs, la traduction de *sorcerer* a souvent révélé un défaut de prise en compte du contexte : la jeune fille faisant référence à son village natal en Afrique, ce *sorcerer* n'est pas un « magicien », encore moins un « prestidigitateur » : le calque s'imposant cette fois-ci, ce ne peut être qu'un « sorcier ». S'agissant des calques, « globalisation » pour *globalization* (au lieu de « mondialisation ») a été sanctionné, ainsi que l'absence de restitution de l'italique (à savoir le soulignement).

C'est dans le domaine de la correction du français qu'avec son relatif manque de difficultés, la version de cette année a été particulièrement discriminante, les copies les plus faibles se distinguant par :

- des erreurs grammaticales inconcevables à ce niveau, tout particulièrement pour des candidats se présentant à un concours de recrutement bivalent langues vivantes-lettres → accord du participe passé, confusion entre le futur et le conditionnel (« je vous rendrai visite » ou « je vous rendrais visite » ?), conjugaison du verbe « boire » (*vous *buveriez, vous *buriez, vous *boiveriez*), etc.
- des fautes d'orthographe en grand nombre → **britannique, *cannette, *canelle, *lézar, *dollard, *ameire* (amère ?), *auteur* (odeur ?), etc.

Conclusion

La version est un exercice qui exige de l'entraînement afin de se familiariser avec les techniques et mécanismes du passage d'une langue à l'autre. Une lecture approfondie du texte avant de se lancer dans l'exercice permet d'éviter une traduction linéaire qui ne fait pas sens. Surtout, les candidats doivent trouver et prendre le temps de *se relire* afin de donner à lire une traduction cohérente, fidèle au texte d'origine et exempte de fautes de langue.

Proposition de traduction

Quasiment tous les jours, j'aimerais être une pièce d'une livre britannique au lieu d'être une fille africaine. Tout le monde serait content de me voir arriver. Peut-être que je passerais te voir le week-end et parce que, comme ça, je suis imprévisible, j'irais plutôt voir l'homme du magasin du coin – mais tu ne serais pas triste parce que tu serais en train de manger un petit pain à la cannelle ou de boire un Coca Cola bien frais directement à la canette, et tu ne repenserais plus jamais à moi. Nous serions heureux, comme ces amours de vacances dont, l'un comme l'autre, on a oublié le nom.

Une pièce d'une livre peut aller partout où elle pense qu'elle sera le plus en sûreté. Elle peut traverser les déserts et les océans et laisser loin derrière elle le bruit des coups de feu et l'odeur âcre du chaume qui brûle. Quand elle se sentira bien au chaud et en sécurité, elle se retournera et te sourira de la même façon que ma

grande sœur Nkiruka souriait aux hommes de notre village pendant ce court été où elle était devenue jeune fille mais n'était pas encore devenue femme, et sûrement avant cette soirée où ma mère l'avait emmenée dans un endroit tranquille pour avoir une discussion sérieuse avec elle.

Une pièce d'une livre peut évidemment être sérieuse, aussi. Elle peut prendre le déguisement du pouvoir, ou de la propriété, et il n'y a rien de plus sérieux quand tu es une fille qui n'a ni l'un ni l'autre. Tu dois essayer de l'attraper, cette pièce, afin de la coincer au fond de ta poche, pour qu'elle ne puisse pas atteindre un pays sûr, sauf si elle t'emmène avec elle. Mais une livre a toutes les ruses d'un sorcier. Alors qu'elle était poursuivie, je l'ai vue laisser sa queue derrière elle, comme un lézard, si bien que tu te retrouves avec seulement des pennies dans la main. Et lorsqu'enfin tu es sur le point de la saisir, la livre britannique peut réaliser le plus grand de tous les tours de magie, celui qui consiste à se transformer non pas en un, mais en deux billets d'un dollar américain, verts et identiques. Alors, tes doigts se referment sur le vide, c'est moi qui te le dis.

Qu'est-ce que j'aimerais être une livre britannique ! Une livre est libre de voyager jusqu'à ce qu'elle soit en sécurité, et nous sommes libres de la regarder s'en aller. C'est le triomphe de l'humanité. Cela s'appelle la *mondialisation*. Une fille comme moi se fait arrêter aux contrôles d'immigration, mais une livre est capable de bondir par-dessus les tourniquets et d'esquiver les tacles de ces grands hommes costauds, casquettes d'uniforme sur la tête, pour sauter tout droit dans un taxi de la file d'attente à l'aéroport. « C'est pour aller où, monsieur ? » Civilisation occidentale, mon brave, et grouillez-vous !

A.2 Épreuve n° 2 : lettres

Sujet 2017 consultable et téléchargeable à l'adresse suivante :

http://media.devenirensignant.gouv.fr/file/caplp_externes/66/5/s2017_caplp_externes_lv_lettres_anglais_2_756665.pdf

Commentaire d'un texte littéraire

I. Le premier coup d'œil

Revenir sur la présentation...

Une copie de concours doit faire l'objet d'un soin tout particulier. Une présentation correcte est le premier signe d'un effort de rigueur. La graphie doit être soignée et les ratures sont encore trop nombreuses dans certaines copies. Il convient que les différentes parties soient bien distinguées en passant une ligne et en marquant les alinéas et que les conventions soient respectées pour citer titre, auteur et extraits. Rappelons que le titre d'un recueil se souligne dans une copie alors que le titre du poème prend sa place entre guillemets. Tout soulignement d'intensité doit être banni. Une lecture attentive du paratexte aurait évité de nombreuses confusions entre titre du recueil, section et titre du poème (un candidat déclarant même que le poème est du VII^e siècle). On reprendrait un élève qui n'orthographierait pas correctement le nom d'un écrivain, il convient le jour du concours d'orthographier correctement le nom de l'auteur (dans quelques copies, Bonnefoy est devenu Bonefoy, Bonnefoi ou, de façon plus inattendue, Bonnery). Une relecture de qualité aurait sans doute corrigé ces étourderies.

Même si le nombre de pages rédigées n'est pas toujours un gage de réussite, on peut penser qu'un texte proposé à une épreuve de concours est suffisamment riche pour que son analyse approfondie dépasse deux à trois pages.

... et surveiller la correction de la langue.

Le jury rappelle l'importance de soigner également la langue. Parfois relâchée, elle multiplie dans certaines copies les anglicismes ou les autres graphies défectueuses, quand elle n'abonde pas en néologismes. Dresser un florilège n'aurait guère de sens mais certaines fautes sont franchement réhivitoires, surtout quand elles concernent les règles de base des accords en genre et en nombre, les distinctions entre homophones et les erreurs de conjugaison, y compris dans le simple mode de l'indicatif. Le lexique, parfois familier (« *Allons donc voir ce qui contribue à faire la richesse de ce texte* ») et peu précis, défaille complètement dans certaines copies, qui parlent de « *vraisemblabilité* », de « *durceur* » ou de « *ressurgissance* ». De la même façon, les lapalissades (« *la vie, un terme très vaste* », « *d'aussi loin que je me souviens* », « *la troisième remémoration comporte plus de détails ce qui montre combien cet événement a marqué l'auteur* ») ou les inepties (« *L'adverbe de temps 'autrefois' nous indique que nous sommes bien dans le présent* ») sont à surveiller. D'où, encore, l'impérieuse nécessité d'une relecture attentive de la copie.

Un entraînement régulier à l'épreuve du commentaire permettrait également de clarifier et de fluidifier une langue où l'expression confine parfois à une inintelligibilité dont les deux exemples suivants peuvent témoigner :

- « [cela] représente **une vide dans le cœur du narrateur. À travers le poème, le lecteur découvre la relation entre père et l'enfant et s'aperçoit *au *premier strophe que l'enfant essaie de s'approcher de son père mais il avait d'autres soucis pour subvenir *au besoins de son enfant. »*

- « *L'expérience de cet abandon a mis le narrateur dans un état presque léthargique voire néant. Le sentiment d'abandon n'a pas été explicite mais a été 'subtilement' introduit, tout comme le père du narrateur s'est éclipsé petit à petit. »*

II. Le commentaire et quelques retours sur des points essentiels

Travailler l'introduction

Partons de ces deux introductions pour en montrer les limites et revenir sur des défauts essentiels :

- « *Le texte a été écrit par Yves Bonnefoy. Il est intitulé Les planches courbes. C'est un extrait du livre « La maison natale » paru en 2001. Le texte se présente sous la forme d'un poème, il contient 4 strophes, le nombre de vers par strophe est irrégulier, le rythme des vers est également irrégulier. Ce poème est écrit en prose. Dans ce texte, l'auteur décrit trois souvenirs d'enfance par rapport à son père. Dans la première partie, nous verrons la description des souvenirs tandis que dans la deuxième partie, nous aborderons la relation père fils. »*

- « *Le genre poétique se distingue par ses codes. Étant originellement *faite pour être *lu ou *récité à voix haute, ses premières caractéristiques étaient d'ordre phonologique avec notamment le rythme et les rimes. Le poème classique est régi par plusieurs codes dans sa forme. Parmi ses traits les plus connus, on peut citer le nombre de pieds qui est bien défini (les octosyllabes, les décasyllabes, et les alexandrins), les schémas des rimes [...] et le nombre des vers (le sonnet, devant contenir quatorze vers, répartis en deux strophes de quatre vers suivies de deux strophes de trois vers). Le fond quant à lui, fut longtemps associé au lyrisme. Pour illustrer ce fait, on peut citer la Rose de Ronsard à titre d'exemple. »*

De nombreuses copies ont débuté par des considérations générales sur la poésie ou ont évacué dès les premiers mots de l'introduction, par une analyse technique sommaire, l'aspect poétique du texte, un peu comme si les candidats redoutaient de devoir y revenir plus tard dans le commentaire, donnant ainsi très souvent des copies qui ne questionnent ni l'originalité ni la spécificité du texte proposé.

Les projets de lecture demeurent trop souvent superficiels. S'ils évoquent fréquemment les souvenirs et la relation entre le père et l'enfant, ils ne sont souvent pas réellement problématisés. Certains s'attardent même sur l'usage de la ponctuation, risquant ainsi dangereusement de dissocier forme et fond :

« *Comment *est-ce que l'auteur *utilise-t-il la ponctuation afin d'être au plus proche des sentiments du narrateur ? Pour cela l'analyse se fera en deux mouvements ; le premier mouvement : aucune ponctuation précise pour exprimer librement un souvenir. Le second mouvement : les parenthèses pour exprimer ce *dont on est incapable de *s'exprimer. »*

Et pourtant, ce candidat a noté la présence des parenthèses, élément essentiel trop souvent oublié dans les analyses.

Il est bon de rappeler que l'introduction doit être de longueur raisonnable, certaines introductions ressemblant parfois à des premières parties de commentaire. Quand le plan est annoncé, on doit naturellement retrouver les différentes parties dans le devoir, et selon le déroulement proposé.

Lire le texte et l'interpréter

Il est utile de rappeler qu'un commentaire littéraire est destiné à éclairer la lecture que l'on fait d'un texte. Il doit proposer des éléments de réponse à des questions comme : *qu'est-ce que ce texte ? Qu'est-ce qu'il veut dire ?* L'exercice suppose un va-et-vient entre une première lecture subjective et une lecture mieux informée, à plus haut sens, garantie par une analyse et une observation précise et personnelle du texte : *« Je fais cette lecture parce que... Et je vais vous le montrer... »* Il développera donc des axes de lecture pertinents qui servent une problématique littéraire réfléchie et contrôlable, dans une démonstration organisée.

Des candidats ont choisi des axes d'entrée intéressants, comme, par exemple, ceux-ci :

« Comment concilier mémoire du réel et mémoire de l'imaginaire ? »

« Comment la purgation des regrets peut-elle passer par l'écriture ? »

« Comment l'expression difficile des sentiments est-elle contournée par les procédés littéraires propres à la poésie ? »

Ou cet autre axe qui analyse :

« L'ambiguïté de la mission que se donne le poète tient dans son rapport au langage. En effet, il est celui qui, en utilisant les mots, cherche un nouveau langage. Pour le poète Yves Bonnefoy, cette recherche de ce langage poétique ne peut être envisagée qu'en effectuant un travail de retour sur soi, c'est-à-dire en étant dans une démarche de retour à l'enfance, à son enfance. En effet, l'enfance est le monde de l'innocence où les mots viennent à l'esprit de façon spontanée. C'est à travers cette démarche poétique qu'il faut envisager le titre d'un des recueils du poète Les planches courbes [...] »

Trop souvent, les candidats évoquent autobiographie, rôle du souvenir, relation père/fils sans que cela ne soit inscrit dans une réelle démarche de lecture et d'interprétation.

« Comment l'auteur utilise-t-il la forme et le fond au service de son message ? Quels sont les différents aspects du poème ? » s'avèrent des cadres creux et artificiels. Une copie qui affirme *« C'est pourquoi nous allons étudier un deuxième souvenir pour approfondir la problématique »* semble se cantonner à une lecture linéaire et plate. Une autre, après l'interrogation *« Comment le poète parvient-il à créer une atmosphère mélancolique et empreinte de questionnements ? »*, élude un questionnement littéraire. Une autre, encore, qui pose la question *« Dans quelle mesure peut-on dire que les choix d'écriture du poète ont mené à une impression de situation insoluble ? »* risque de n'être qu'un « catalogue de procédés ». C'est l'un des plus grands défauts constatés par le jury dans les copies. Les candidats relèvent une longue série de procédés (dont ils rappellent parfois la définition alors que leurs lecteurs-correcteurs la connaissent) de façon un peu systématique, notamment pour les réseaux lexicaux et les métaphores, sans les mettre au service du sens et de l'interprétation. De plus, ces outils semblent parfois mal maîtrisés et donnent lieu à des interprétations hasardeuses (*« L'air frais »* comme métaphore du père, par exemple). Le candidat ne saisit ainsi pas l'enjeu de l'exercice du commentaire ni de la lecture littéraire qu'il impose. Une bonne copie doit s'intéresser, sans les dissocier, à la forme, au contenu et à la visée du texte.

Les problématiques trop centrées sur l'histoire littéraire sont à proscrire. Faire référence à une période peut être pertinent, mais ne voir que cela dans un texte devient réducteur. *« C'est un poème du XXI^e siècle, siècle dans lequel le post-modernisme est d'actualité. Mouvement voulant déconstruire les préjugés et les stéréotypes, *nous pouvons nous poser la question suivante : comment ce poème s'inscrit-il dans la littérature post-moderniste du XXI^e siècle ? »*

Pour éviter de telles maladresses, le candidat doit laisser s'exprimer le sujet-lecteur qu'il est. Il doit se fier à ses intuitions, pratiquer une lecture distanciée et non rédiger un devoir tel qu'il imagine qu'on l'attend dans une représentation erronée de l'exercice. La lecture d'usuels, en revoyant les différents procédés littéraires afin d'en asseoir la maîtrise, l'aidera à affiner son approche.

Même si les copies évitent quasiment toutes l'écueil du commentaire linéaire, elles sont encore trop nombreuses à laisser la place à des interprétations contestables ou à des digressions trop psychologisantes ou parfois totalement déplacées :

« L'abandon d'un enfant n'est pas un cas particulier ; malheureusement nombre d'enfants sont abandonnés avant ou après la naissance. En général ce sont les pères qui partent. Puisque le texte fut publié dans les années 2000 (ce qui est récent) on peut l'assimiler à la célèbre chanson du chanteur français Stromae Papa où t'es » ;

« Il met l'accent sur l'importance des mots et des actions car notre attitude d'adulte peut avoir et a des répercussions malheureusement pas toujours positives sur l'inconscient de l'enfant. Elle contribue également à leur développement et à leurs épanouissements personnels. Prenons garde au poids et à l'impact des mots et agissons avec responsabilité, respect et équité. »

On peut également éviter d'écrire : *« Freud aurait bien aimé ce poème. »*

Rares sont les candidats qui ont observé que l'effacement de la figure paternelle se joue aussi par l'effacement du pronom « il », ou qui ont interprété les derniers vers du poème.

Appréhender ce « je lyrique »

« Le narrateur semble confus, le lecteur est alors lui aussi dans la confusion. Egalement il semble que le sentiment présent dans ce poème est la souffrance. Le narrateur souffre de ces souvenirs. »

De trop nombreuses copies ont mentionné le terme de narrateur ou ont utilisé les outils d'analyse du récit, notamment le terme de focalisation, pour approcher le texte. Certains candidats ont eu beaucoup de mal à cerner ce « moi lyrique » si important dans le poème tel qu'il est défini par les auteurs dans un *Manuel d'analyse des textes* : *« Ni moi autobiographique, ni moi fictif, le moi lyrique est cette étrange personne qui est et qui n'est pas le poète lui-même, qui fait entendre une voix dans laquelle tout lecteur est susceptible d'entendre sa voix propre. Il faut donc toujours examiner ce qui marque et ce qui universalise une figure du sujet lyrique [...]. Lire un poème, c'est ainsi trouver une parole commune ou comme dit Char « une commune présence », la parole d'un autre qui peut devenir la parole du lecteur : une parole plus dense, plus chargée de sons et de sens, plus récurrente aussi ». (J. Vassevière, Manuel d'analyse des textes, Amand Colin, 2014, page 124)*

Par méconnaissance des genres et de l'histoire littéraires, les candidats semblent peu à l'aise pour « lire la poésie ». Ne pouvant se référer ni à des structures poétiques plus classiques ni à l'œuvre de Bonnefoy, ils évoquent « un texte difficile à caser », une « forme [qui] est intrigante ; le texte paraît être un poème mais en fait n'en est pas un » ou des phrases qui « semblent étranges par leur disposition mais qui laissent voir

au lecteur une pensée brute. » D'autres ne savent pas comment aborder la distinction entre vers et prose : « le fait que l'auteur ait fait le choix de la prose est un style poétique, relevant ainsi la fibre sensible, qui ne répond *presqu'à aucune règle ou forme à suivre telle la mémoire qui assimile les informations au fur et à mesure. » Parfois encore, ils plaquent un discours techniciste qui peine à construire leur propre perception du texte. Par exemple : « Tout au long, des enjambements jalonnent le poème. En effet, nous pouvons en distinguer aux vers 4 et 5, aux vers 14 et 15 et aux vers 31 et 32. La présence de cette figure propre à la poésie souligne encore l'engagement du poète dans la continuité de son récit au lecteur. »

Une bonne copie imagine, par exemple, qu'il peut être intéressant de commenter les blancs typographiques en les rapprochant des marges blanches des photographies d'antan. Ces remarques, qui font preuve d'une réelle lecture et interprétation du texte, sont encore trop rares.

Citer le texte et choisir les références littéraires à bon escient

De nombreuses copies ressemblent à un collage de citations, peu exploitées, vaguement commentées et n'évitant pas toujours la paraphrase. Le candidat ne doit pas oublier que dans un commentaire, la citation vient illustrer une idée.

De la même façon, les références littéraires et culturelles, quand elles sont convoquées (elles le sont beaucoup trop rarement) sont fragiles, artificielles et trop souvent plaquées. Un collier de citations ne sert à rien si ces citations ne sont pas maîtrisées. On ne convoque pas forcément un poète sous prétexte que l'on travaille la poésie. Et, si on le fait, on s'assure que la citation est correctement écrite et introduite, qu'elle respecte la versification et sert le commentaire. D'une façon générale, les copies font preuve d'un manque de connaissances littéraires et culturelles flagrant. Shakespeare y devient trop souvent un poncif. Les commentaires de qualité savent mettre en correspondance sensibilité littéraire et bagage culturel.

III. Un plan de commentaire possible

1. Le portrait d'un homme simple mais triste

- **Un homme simple** : travailleur manuel (*pioche, bêche*)
- **Un homme sans « rêve »** : absence « d'images » dans la maison familiale
- **Un homme sans espoir** : *perdant* ; regard tourné vers *l'inaccompli* ;
- **Un homme seul** : éloignement spatial du fils, observateur de son père (*J'apercevais mon père au fond du jardin, aperçu de loin, mais il sort*).

2. Un témoignage d'amour filial

- **La nécessité de vaincre la pudeur** : une réticence s'exprime chez le poète au moment de parler de son père : formes négatives (*je ne savais ; je ne sais encore*), interrogatives (*qui était-il*) ; accumulations de préfixes négatifs (*inaccompli, impossible, impénétrable*) ; gêne d'évoquer son intimité (*j'aurai barré cent fois ces mots*) ;
- **L'expression de sentiments douloureux chez le poète** liés au souvenir du père: la souffrance (*cruel*), l'impuissance de connaître le père (*qui avait-il été dans la lumière*), le remords de n'avoir pas pu lui parler et l'omniprésence du thème du regard (*apercevais, il regardait, Son regard, je le vois, aperçu, Qu'il y voie*), regard qui remplace la parole; la déception de ne pas pouvoir changer le destin du père (anecdote poignante du changement de cartes ; la pitié pour son état physique (*voûté, fatigue, gestes lourds*), son état psychologique (constat de *l'inaccompli*, absence d'espérance), état expliqué peut-être par ses conditions de

vie en général (monotonie de la vie quotidienne, absence de divertissement et d'ouverture autre que les cartes).

3. Un poème autobiographique témoignage d'amour :

Un poème qui s'inscrit dans le genre autobiographique

- Convocation du monde l'enfance (*la maison natale, l'enfant maladroit, l'enfant, ma classe*)
- Convocation de souvenirs dans un contexte réaliste de scènes de genre de la vie quotidienne (effet de vérité) : le père travaillant au jardin, le père allant au travail sur le boulevard, le père jouant aux cartes
- Une écriture qui met à distance les souvenirs et les revisite au moment de l'écriture : voix de l'énonciation (« je ») et voix du héros mis en scène (« je », « l'enfant maladroit »)
- Lutte contre l'oubli : *l'oubli, l'oubli avide*

Mais qui questionne paradoxalement le pouvoir des mots

- Le poème dénonce le pouvoir des mots (*les mots qui ne savent dire*) tout en y recourant.
- L'écriture est donc comme une nécessité incontrôlable, plus forte que la volonté du poète (rôle démonstratif des parenthèses qui illustrent cette nécessité : *J'aurai barré / Cent fois ces mots partout / Mais je ne puis*). Cette nécessité dépasse le cadre autobiographique et conduit à exprimer des vérités humaines.

4. Un portrait universel du cheminement de tout homme

- **Le père archétype de la condition humaine** : attitude d'incompréhension face à l'univers (*son regard vers l'inaccompli ou l'impossible*) ; représente le mystère de l'existence (*impénétrable*) et de la mort (*deux voies se séparent et l'une d'elles se perd*) ; sa fatigue est celle du genre humain (*tant de fatigue alourdissant ses gestes*).
- **Dimension métaphysique du poème** qui traduit métaphoriquement le cheminement de la naissance à la mort ; la chronologie devient universelle : *ce matin-là du monde jusqu'au début de l'après-midi sans durée encore* ; les objets prennent une autre dimension : les cartes deviennent *un signe*, et on recherche « une gloire » qui ne pourrait être que céleste.
- **Une absence de réponse, cependant**, à la question sur le sens de la vie ; le mystère de l'homme reste entier *Qui était-il, qui avait-il été dans la lumière, Je ne le savais pas, je ne sais encore*. Le destin est réduit à un jeu de cartes et l'homme est impuissant à le changer : la tentative de l'enfant pour rebattre les cartes, touchante certes, est dérisoire.
- **Seule reste, en définitive et quoi qu'en dise le poème, la création artistique pour témoigner du monde.**

IV. **En guise de conclusion...**

Peut-être détourner l'expression d'Yves Bonnefoy qui incite, pour lire la poésie, à : « *lever les yeux de son livre* » et l'appliquer au commentaire. « *Lever les yeux* » du texte pour mieux y revenir et enrichir ainsi sa propre lecture.

Traitement d'une question de grammaire

Dans cette seconde partie de l'épreuve de lettres du CAPLP externe langues vivantes-lettres, à partir d'un passage de l'extrait à commenter en première partie, il est demandé aux candidats d'expliquer en quoi les choix grammaticaux de l'auteur contribuent à enrichir le sens du passage sélectionné, voire du texte tout entier.

Le rapport du jury pour la session de 2016 rappelait la spécificité de cette sous-épreuve : *On rappellera qu'il ne s'agit pas à proprement parler d'un exercice de stylistique, même si l'objectif de l'épreuve est de vérifier la capacité à adopter la démarche stylistique. En d'autres termes, s'il importe effectivement, comme le libellé de la question le laisse entendre, d'apprécier quels effets sont produits par tel ou tel phénomène grammatical, comment tels ou tels tour, figure, trope ou fait linguistique permettent de produire ou construire du sens, il importe de repérer, identifier, au besoin classer (donc décrire) et analyser ces phénomènes. Autrement dit encore, si la réflexion stylistique doit être esquissée, elle ne saurait se dispenser de son préalable absolument nécessaire et primordial qu'est l'analyse purement grammaticale.*

La grammaire décrit l'organisation des rapports que les mots entretiennent entre eux dans les phrases et les phrases entre elles dans les textes. On attend donc du candidat une réflexion à un triple niveau : celui du mot, de la phrase et du texte. Cette réflexion doit s'appuyer sur des connaissances grammaticales simples et précises qui excluent tout vocabulaire excessivement technique (« anaphores exophoriques, cataphores endophoriques », etc.). Ces connaissances ne peuvent s'acquérir que par l'usage fréquent d'une grammaire scolaire dont la pratique familière doit permettre au futur professeur :

- de connaître le mode de formation des mots ;
- d'identifier et de nommer, dans la terminologie française, la nature des mots, les temps verbaux, les modes, les voix ;
- de connaître les principales valeurs des temps et des modes ;
- de savoir analyser une phrase simple et une phrase complexe ;
- de connaître le mode d'organisation et de progression des textes.

S'il maîtrise ces connaissances, le candidat est alors en mesure d'identifier des choix grammaticaux. En effet, il ne s'agit pas pour lui d'analyser systématiquement les phrases en décrivant tous les faits de langue observables. Il a à choisir ceux qui permettent d'éclairer le sens du passage. On attend de lui qu'il repère les répétitions, les variations, les emplois inhabituels, les ruptures, en un mot, les faits grammaticaux signifiants qui contribuent au caractère littéraire unique du texte étudié.

La consigne indique explicitement que la question de grammaire doit être traitée après le commentaire ; en effet, ce n'est qu'une fois que la nature du texte, son sens ainsi que les intentions de l'auteur ont été mis en évidence qu'une analyse fructueuse et problématisée peut être engagée sur les choix grammaticaux qui participent au travail de l'écrivain, ou ici, en l'occurrence, du poète.

Ces choix sont étroitement liés au genre du texte. La connaissance des caractéristiques des principaux genres littéraires est une aide précieuse ; reconnaître dans l'extrait proposé un poème autobiographique en vers libres orientait judicieusement l'analyse vers des faits grammaticaux pertinents à commenter. L'écriture autobiographique en effet interroge les modalités d'énonciation et incite à orienter l'étude grammaticale autour des questions du rôle des pronoms personnels et des temps utilisés. Le poème, quant à lui, questionne la syntaxe dans son rapport au vers ainsi que la formation des mots.

Proposition de corrigé

Le poème d'Yves Bonnefoy met en scène trois souvenirs d'enfance liés à la figure paternelle, évoqués à travers différentes situations de la vie quotidienne. Le poète dresse de son père le portrait d'un homme simple, mais triste, avec lequel il regrette de n'avoir pu nouer de vraies relations. Le poème est donc le lieu de l'expression des sentiments qui n'ont pu être dits et constitue un témoignage d'amour filial. Même s'ils sont insuffisants et remis en question, les mots sont une nécessité incontrôlable pour le poète. Cette nécessité dépasse le cadre autobiographique et exprime des vérités humaines universelles : le poème prend alors une dimension métaphysique et interroge le sens de la vie et de la mort de chaque homme.

1. Les questions d'énonciation

On remarque un jeu expressif avec les pronoms personnels :

- la présence des pronoms personnels de la première personne sujet : *je* (v. 1, v. 5) et *moi* sa forme tonique après une préposition (v. 4) ;
- la présence du pronom personnel de la troisième personne : sous sa forme sujet *il* (v. 4) et sa forme COD *le* (v. 1).

L'écriture autobiographique met en scène un narrateur, ici le poète qui se souvient et revoit la scène et un personnage (le narrateur enfant) ; ces deux « je » sont évidemment sujets ; sujet de l'anecdote (*j'étais*) et sujet de sa narration (*je le vois*).

Le pronom de la troisième personne, celui de l'absent dont on parle, se situe toujours à proximité du pronom de la première personne ; il est objet de l'observation et de la description du poète (*Je le vois*, v. 1) ; il est le protagoniste muet d'une scène de rencontre ratée (*Il repartait*) qui culpabilise le narrateur. La forme tonique choisie (*moi*) met en relief cette culpabilité, renforcée, dans ce vers 4, par l'opposition entre les deux pronoms positionnés, l'un au début (*Il*) et l'autre à la fin du vers (*moi*).

Le jeu entre les pronoms personnels met donc en scène le rapport entre le père et le fils, le poète et son souvenir. Or, ils disparaissent des deux derniers vers de l'extrait au profit de la tournure passive *soient dédiés* (v. 8). On assiste à une dépersonnalisation des protagonistes : le pronom *il* sujet de l'action *repartait* devient nom commun (*passage*), tandis que le *je* du poète se fond dans *les mots*. Cet effacement confère au poème une dimension universelle qui dépasse l'histoire individuelle.

2. L'emploi des temps et des modes verbaux

L'observation des verbes conjugués permet de remarquer que deux temps sont utilisés : le présent (*je vois*, v. 1 ; *soient dédiés* et *savent*, v. 8) et l'imparfait (*repartait*, v. 4 et *étais*, v. 5). Les présents encadrent les imparfaits du passage, soulignant la distance entre les époques : celle de l'énonciation et celle du récit, renforçant encore la distance qui continue à séparer le fils et le père. Les présents *vois* et *savent* appartiennent au moment de l'écriture, que le poète prend en charge longtemps après que les faits rapportés à l'imparfait sont terminés. Ce présent énonciatif participe de l'écriture autobiographique. L'imparfait a donc ici une valeur descriptive dans le passé d'une action non bornée, peut-être répétitive, présentée sans début ni fin. Il s'agit d'actions d'arrière-plan, de type anecdotique dont la fonction est de mettre en branle l'analyse du passé par le narrateur.

Deux participes présents attirent l'attention : *Avançant* (v. 1) et *Alourdissant* (v. 3). Ces deux formes verbales identiques occupent la même première place dans deux vers successifs, et présentent des ressemblances sonores. Mode impersonnel du verbe, le participe présent se forme par l'ajout du suffixe « ant » au radical. Il conserve toutes les propriétés verbales et se comporte ici comme le noyau de deux propositions participiales. Rappelons que la proposition participiale est une proposition subordonnée qu'aucun mot subordonnant n'introduit et qui a son sujet propre. Dans l'extrait, c'est le pronom *le* qui est sujet du verbe « avancer » et le groupe *tant de fatigue* celui du verbe « alourdir ». Le choix d'un mode non personnel renforce l'impression de passivité du personnage du père, présenté comme enfermé dans une routine épuisante, impression renforcée par l'assonance insistante du son « an » qui mime la démarche lourde du père (v. 2 et 3 : *Avançant lentement, tant de fatigue/ Alourdissant ses gestes d'autrefois*).

À côté des modes indicatif et participe, on remarque l'emploi du mode subjonctif au dernier vers de l'extrait : « Soient dédiés » ; le narrateur quitte la réalité de ses souvenirs pour formuler une injonction ou plutôt un souhait, tournés vers l'avenir : que le poème rende hommage au père disparu. L'emploi du mode subjonctif dans une proposition indépendante est rare ; cet emploi confère donc à la dédicace du poète une importance solennelle, renforcée par l'inversion du sujet (*les mots*) et la mise en relief du destinataire (*À ce passage-là*) en début de vers.

3. **La construction syntaxique**

Le texte est un poème composé de vers libres. Un vers libre est un vers qui n'obéit pas à une structure régulière dans le nombre des syllabes ou le schéma des rimes. Les retours à la ligne et les majuscules interrogent évidemment la syntaxe, c'est-à-dire la façon dont les vers déconstruisent et reconstruisent les phrases.

Nous avons ici trois phrases grammaticales complexes, si l'on se fie au point.

Les deux premières constituent un ensemble narratif qui progresse de manière logique : le sujet et l'objet sont les mêmes mais présentés en chiasme : il s'agit du poète (*je*) qui écrit sur son père (*le*) en racontant une scène dont le père (*il*) et le poète enfant (*je*) sont les protagonistes. On remarque également que la phrase 2 est composée de deux propositions indépendantes juxtaposées, simplement séparées par une virgule. Cette asyndète renforce l'opposition, explicitée par la locution prépositionnelle *quant à moi* et souligne le sentiment de solitude existant entre le fils et le père malgré leur proximité spatiale décrite dans l'anecdote.

En effet, de très nombreux compléments circonstanciels de lieu (*sur le boulevard*), de temps (*Au début de l'après-midi sans durée encore*) ou de manière (*avançant lentement*), contextualisent cette rencontre mais dans un temps et un lieu indéfinis, celui du souvenir.

À ces deux premières phrases s'oppose la dernière de la strophe. Les compléments circonstanciels ont disparu ; le poète se dégage des contingences spatiales et temporelles. Les pronoms personnels ont cédé la place à l'expression impersonnelle et passive. La syntaxe est mise à mal au profit de l'emphase qui met en relief le destinataire de la dédicace (*À ce passage-là*, v. 7), ou l'injonction (*Soient dédiés*, v. 8) ; le verbe « dire » est employé de manière absolue, et cette absence de complément donne au mot une dimension universelle au pouvoir de la parole, malgré la négation (*qui ne savent dire*, v. 8), qui la contredit.

Pour conclure, le jury souhaite rappeler aux candidats l'importance de cette partie de l'épreuve qui ne peut s'improviser et doit donc se préparer ; la capacité à décrire et à commenter des choix grammaticaux est une clé indispensable pour la lecture littéraire, qu'elle se fasse en français ou dans une autre langue. Les connaissances grammaticales de base que l'épreuve permet de vérifier sont la garantie que le futur professeur rendra ses élèves attentifs aux mécanismes du fonctionnement de la langue au service de la lecture, de l'écriture et de l'oral.

B. Épreuves d'admission

B.1 Anglais

Remarques et conseils à caractère général, sur les deux épreuves

Se présenter au CAPLP implique que l'on ait des connaissances spécifiques à l'enseignement professionnel. Il est donc essentiel de se familiariser avec le programme de langues vivantes pour la voie professionnelle paru au BO spécial n° 2 du 19 février 2009²⁰, mais aussi avec les modalités d'évaluation des langues vivantes au lycée professionnel (BO n° 21 du 27 mai 2010, pour le baccalauréat professionnel²¹, et BO n° 29 du 17 juillet 2003, pour le CAP²²). Outre les classes de CAP et de baccalauréat professionnel, les lycées professionnels accueillent des classes de « troisième prépa-pro » dont le programme de référence est celui du collège et où l'enjeu est également la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Les candidats qui ignorent tout du lycée professionnel (le jury en a encore accueilli quelques-uns cette année) pourront commencer leurs explorations par les trois pages suivantes et les liens qu'elles proposent :

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

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

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

Pour ce qui est de la **gestion du temps de préparation et d'interrogation**, c'est à l'épreuve de MSP (mise en situation professionnelle) que les interrogateurs ont noté des difficultés chez certains candidats, avec un déséquilibre entre le temps consacré à l'étude du dossier et le temps consacré à l'élaboration des pistes pédagogiques, trop superficiellement explorées et succinctement présentées.

Dans l'une et l'autre épreuve, nombreux sont les candidats qui n'utilisent pas la totalité du **temps d'exposé** qui est à leur disposition (deux fois quinze minutes). Terminer chacun de ses deux exposés (exposé en anglais, exposé en français) au bout de cinq minutes, voire moins, est malheureusement le signe que l'on

20

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

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/voie_professionnelle/06/2/Voie_prof_Programmes_CAP_Bacpro_Anglais_19-02-2009_133062.pdf

21

Baccalauréat professionnel – Épreuves obligatoires de langues vivantes

<http://www.education.gouv.fr/cid51726/mene1009658a.html>

Baccalauréat professionnel - Épreuve facultative de langue vivante

<http://www.education.gouv.fr/cid51727/mene1009660a.html>

Baccalauréat professionnel – Modalités d'évaluation des langues vivantes (épreuves obligatoires et épreuve facultative)

<http://www.education.gouv.fr/cid51728/mene1009438n.html>

22

Modalités d'évaluation de l'enseignement général au CAP

<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)

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. Seul un entraînement préalable, avec simulation minutée de sa prise de parole, dans l'une et l'autre langue, permet d'éviter ces écueils.

Pour ce qui est de l'attitude et du savoir-être, dans leur grande majorité, les candidats adoptent une **posture** adéquate, adaptée au cadre et au contexte d'un concours de la fonction publique recrutant des éducateurs. Ils respectent les règles élémentaires de la politesse (dire bonjour et au revoir est le minimum attendu) et du savoir-être. Le comportement des quelques candidats qui ne respectent pas ces codes apparaît d'autant plus singulier et inapproprié, notamment celui qui consiste à tenter d'entraîner le jury dans une sorte de conversation informelle, comme si l'on était autour d'une table avec des amis.

Cette année encore, on signalera que, dans l'une et l'autre épreuve, certains candidats ont ostensiblement manifesté leur **soulagement lors du passage au français** (souplesse, changement significatif d'attitude), soulagement qui s'accompagnait parfois d'un relâchement dans le registre de langue : « Ben ouais », « Ah ouais ? », « OK, d'accord », « Ça marche », « Y a pas de souci », « et du coup », « n'empêche que... », « c'est vachement bien », « ils peuvent pas tout savoir », « c'est pas top », « ils pourraient se mélanger les pinceaux », etc. On rappelle à ce sujet que la correction et la qualité de la langue française parlée par les candidats entre en compte dans l'évaluation de leur prestation et qu'il faut, par exemple et entre autres incorrections relevées cette année :

- veiller à faire entendre les accords des participes passés au féminin (« les copies que je leur aurais *remises », « parmi les propositions que j'ai *fait au début de mon exposé », etc.) ;
- faire la distinction entre verbes transitifs, verbes transitifs indirects, verbes intransitifs (« je *débuterais la séance par... », « pour pallier *à leurs difficultés », « ça peut *les apprendre à être respectueux », etc.) ;
- éviter des barbarismes tels que « en *acquérissant », « apporter des *consolidifications », etc.

Les capacités d'**écoute** et d'**interaction** de nombreux candidats ont été appréciées. Conscients que les questions qui leur sont posées ne sont en aucun cas des pièges mais qu'elles ont pour but de les aider à préciser, compléter, approfondir ou réorienter leur réflexion ou de les amener à se corriger, ces candidats ont su prendre appui sur le questionnement du jury. Ces éventuelles remises en question, par le candidat lui-même, d'interprétations ou propositions qu'il avait initialement avancées, font tout l'intérêt de l'échange avec les interrogateurs, dans une logique et une dynamique d'enrichissement mutuel.

À l'inverse, certains candidats ont malheureusement fait preuve d'une piètre **aptitude à la communication**. Ce sont en général ceux qui lisent leurs notes sans en lever les yeux pour regarder le jury, ceux qui se perdent dans ces mêmes notes pour y chercher la réponse à la moindre question, ceux qui s'expriment sur un ton monocorde ou d'une voix au volume sonore trop faible, avec un débit trop lent ou au contraire trop rapide. Leur manque de présence et/ou de dynamisme, leur absence d'envie de convaincre, l'impression qu'ils donnent d'être là par contrainte et sans plaisir aucun amènent leurs interrogateurs à douter fortement de leur capacité à susciter, motiver et retenir l'attention d'une classe.

Pour conclure ces remarques à caractère général, valables pour l'une et l'autre épreuve, on insiste sur le fait que les attendus des deux entretiens (en anglais, puis en français) ne diffèrent pas de ceux de tout entretien à caractère professionnel, à savoir écoute active, contact par le regard, voix claire, articulée et audible, débit qui tient compte de son auditoire, gestuelle mesurée qui conforte le discours sans le parasiter, posture et niveau de langue adaptés, sans oublier la présentation générale et physique, c'est-à-

dire la tenue vestimentaire et le maintien, qui se doivent d'être à la hauteur de ce que l'institution est en droit d'attendre d'un futur enseignant. L'attitude et les réactions vis-à-vis du jury doivent faire l'objet, de la part du candidat, d'une vigilance égale et constante du début jusqu'à la fin de l'épreuve : souvent artificiel voire emprunté en début de prestation (et on peut le comprendre compte tenu de l'enjeu), il n'est pas rare que ce comportement vis-à-vis du jury se modifie au fur et à mesure que l'on avance dans l'épreuve, pour évoluer vers une forme de relâchement, voire de familiarité. De très nombreuses commissions l'ayant constaté cette année, il s'agit là manifestement d'une tendance contre laquelle on met en garde les candidats des futures sessions.

Épreuve de mise en situation professionnelle²³

Première partie de l'épreuve (en anglais) : étude des documents du dossier et entretien avec le jury

Rappel de la consigne :

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.

- *Savoir analyser et définir la nature des documents*

Dans la première partie de l'épreuve, il est nécessaire de travailler sur la totalité des documents proposés. Laisser volontairement de côté un document empêche une bonne problématisation du dossier et conduit inévitablement le jury à interroger le candidat tout particulièrement sur le document non travaillé. Le candidat veillera également à ne pas se livrer à une synthèse paraphrastique des documents. La consigne de cette première partie exclut l'analyse linéaire et consécutive des documents.

Ainsi, toute analyse gagne à prendre en compte la nature des documents et leurs spécificités afin d'éviter les erreurs de compréhension les plus grossières. Définir la nature des différents documents du corpus et leurs caractéristiques spécifiques aurait permis à certains candidats de percevoir, par exemple, la dimension humoristique de l'extrait de *The Uncommon Reader*, d'Alan Bennet (MSP01) et d'éviter de le traiter comme un récit non-fictionnel. De la même façon, il est surprenant que, face à un dossier consacré à un discours de Melania Trump (MSP09), certains candidats n'aient pas repéré que tous les documents, et pas uniquement le dessin humoristique, étaient à charge.

De nombreux dossiers comportaient un texte de fiction et un texte de presse. Quelques candidats ont semblé déstabilisés par la dimension littéraire de certains documents, et ont traduit leur désarroi en survolant ces documents, voire en les excluant de leur analyse. Il convient de réserver un traitement spécifique à chacun d'eux et de montrer au besoin ce qui lie et différencie la prose littéraire et la prose journalistique – par exemple, dans un extrait du roman *Americanah* et dans un article publié dans *The New Yorker*, la nigériane Chimamanda Ngozi Adichie ne dit pas la même chose de la même manière (MSP12).

- *Savoir dégager la (ou les) problématique(s) du dossier et construire un plan*

²³ NB. À compter de la session de 2018, cette épreuve s'intitulera « épreuve à partir d'un dossier ».

La consigne de l'épreuve demande que le candidat effectue la présentation de son « étude de l'ensemble des documents en veillant à leur mise en relation ». Certains candidats peinent à dégager le sens de tel ou tel document du dossier, ce qui, évidemment, les gêne pour comprendre et dire en quoi le document en question se rapproche des autres documents du dossier, en quoi il les complète, ou en quoi il s'oppose à eux. La « mise en relation » s'avère ainsi parfois délicate et on constate qu'elle est alors négligée, plus ou moins délibérément. Or, il ne s'agit pas, il faut le rappeler cette année encore, de traiter les éléments du corpus séparément ou de façon juxtaposée, mais de se poser la question du choix de ces éléments (pourquoi se trouvent-ils réunis dans ce dossier ?) afin de trouver l'angle d'approche qui permettra le croisement des analyses. Cerner la problématique et l'intérêt du dossier permet d'éviter une présentation linéaire, peu convaincante et sans grand intérêt.

Les meilleurs candidats ont su profiter des quinze minutes imparties à ce premier temps de l'épreuve pour organiser leur présentation autour d'analyses structurées, bien problématisées, sur la base d'une entrée en matière percutante, avec une mise en perspective ou 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. Certains ont judicieusement choisi de mettre en tension le document iconographique et les textes (littéraires et/ou journalistiques) pour établir des parallèles ou bien faire émerger des différences utiles à la formulation d'une problématique. Par exemple, quelques candidats interrogés sur le dossier *The Loving Story* (MSP03) ont su présenter de belles analyses, mettant en relation les documents iconographiques pour interpréter les textes, les illustrer et proposer des pistes concernant la place respective de Richard Loving et de Mildred Loving dans l'histoire vécue par le couple. Dans le même ordre d'idées, proposer des micro-lectures, notamment des textes littéraires, permet d'illustrer un propos plus général.

À l'inverse, une problématique descriptive ou trop générale, trop large – par exemple « Quel est l'impact des chansons de Bob Dylan ? » – ne permet pas au candidat de faire la preuve de ses qualités d'analyse des documents. On note à cet égard qu'une trop longue présentation des sources et références des documents s'apparente souvent à une stratégie pour retarder la mise en relation et/ou pour masquer la difficulté à énoncer une problématique.

La construction et l'annonce d'un plan suivi augurent d'une bonne prestation. Une introduction qui cherche à guider le public, des transitions explicites qui facilitent la tâche de celui qui écoute, une attitude de pédagogue qui cherche à convaincre sont autant de stratégies largement valorisées. Toutefois, même lorsque des amorces courtes dynamisent le début de la prestation, il arrive souvent que les conclusions s'avèrent bâclées ou « plates » et se terminent parfois par la question qu'il aurait fallu se poser en introduction pour mener à bien sa réflexion sur les documents.

- *Savoir exploiter les documents vidéographiques et iconographiques*

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. Quelques connaissances des techniques filmiques et d'analyse picturale se révèlent fort utiles. Ces connaissances ont permis aux meilleurs candidats d'expliquer en quoi la forme sert le fond et comment elle permet au message d'atteindre son but. On met toutefois en garde les candidats qui éprouveraient un intérêt tout particulier, voire une prédilection pour ce type de supports. Ils ne doivent pas oublier que c'est l'ensemble du dossier qui doit être examiné et doivent éviter de faire ce qu'a fait ce candidat qui, face à un dossier consacré à la monarchie britannique et

à la figure d'Élisabeth II (MSP01), a uniquement traité la bande-annonce de *The Crown*, série qu'il avait vue et, de ce fait, connaissait particulièrement bien.

Toute analyse de discours, que ce discours soit littéraire, journalistique, médiatique, cinématographique, etc. nécessite d'avoir recours à un lexique spécifique ; il faut être capable 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 élémentaires d'angle de prise de vue, d'ambiance sonore, de montage, de cadrage objectif/subjectif, etc. et aux effets que leurs 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.

Rappelons que le travail de réflexion sur des images peut se faire 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.

- *Savoir enrichir sa présentation*

Certaines thématiques proposées exigeaient d'avoir recours à des références culturelles, historiques, politiques ou géographiques. On a apprécié les prestations des candidats qui ont su étayer leur présentation en les enrichissant des connaissances nécessaires. Par exemple, un candidat a su identifier les auteurs et les contextes historiques de chacune des citations imbriquées dans le phylactère de la caricature²⁴ du dossier MSP09. D'autres ont su faire bon usage de leur connaissance des *Jim Crow Laws*, du *Civil Rights Movement*, du processus d'adoption d'une loi aux États-Unis, etc.

À l'inverse, certains candidats n'ont qu'une vision très rudimentaire de la géographie des États-Unis ou de la Grande-Bretagne, ne savent pas situer quelques villes emblématiques, ou maîtrisent très approximativement la chronologie des faits historiques et des grandes étapes de l'histoire des États-Unis ou du Royaume-Uni. Ainsi, ce qui s'est passé avant 1945 est apparemment un grand mystère pour beaucoup d'entre eux. Ils ont du mal à dire quand l'esclavage a été aboli aux États-Unis, pendant quelles années la Guerre de sécession s'est déroulée, de quand à quand Lincoln ou F. D. Roosevelt furent présidents, à quelle époque les Suffragettes britanniques manifestaient, etc. Même incertitude pour des périodes plus

²⁴ <http://www.denverpost.com/2016/07/20/cartoons-of-the-day-melania-trumps-convention-speech/>

récentes : on ne sait pas quand, exactement, Margaret Thatcher a été au pouvoir, on hésite sur les dates des mandats de J. F. Kennedy ou Nixon, sur l'année où le festival de Woodstock a eu lieu, etc. De façon encore plus inattendue, un candidat a parlé de Paul McCartney en étant manifestement certain qu'il était... mort. Pour contourner le piège des dates précises, ces candidats disent ou répondent : *In the sixties... In the middle of the 19th century... At the beginning of the 20th century...* etc.

Il est donc utile de revoir, notamment en ce qui concerne les repères chronologiques, les bases fondamentales de la culture et de la civilisation anglo-saxonnes. La connaissance de ces repères est certes nécessaire pour éviter des confusions fâcheuses devant un jury, mais elle est surtout indispensable pour de futurs professeurs d'anglais : les confusions en question étant inconcevables, inacceptables devant des élèves, certaines ignorances présentent un caractère rédhibitoire, notamment lorsque les candidats, en les accumulant au fil de l'épreuve, confirment leur inculture générale.

Dans le même domaine des références culturelles, le jury a plusieurs fois constaté cette année que la culture cinématographique de certains candidats semblait se limiter à quelques récents *blockbusters*. Invités à citer le titre d'un film qui pourrait illustrer ou s'inscrire dans le thème du dossier, rares sont les candidats qui ont pu songer à telle ou telle œuvre emblématique de Woody Allen, Ken Loach, Francis Ford Coppola, Spike Lee, Oliver Stone, Quentin Tarantino, pour ne citer que quelques grands noms.

Rester constamment informé de l'actualité des pays anglophones et se tenir en état de « veille culturelle » permanente est une obligation pour tout professeur d'anglais, dont le métier exige que, régulièrement, il regarde en version originale films, séries, actualités, documentaires, etc. et qu'il lise quotidiennement en anglais, notamment la presse en ligne, sur la multitude de sites disponibles, parmi lesquels les suivants :

<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.

Seconde partie de l'épreuve (en français) : proposition de pistes d'exploitation didactique et pédagogique

Rappel de la consigne :

Dans un second temps, vous proposerez, en français, des pistes 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.

Dans cette seconde partie, consacrée à la présentation de pistes²⁵ d'exploitation pédagogique, la densité lexicale, syntaxique, voire culturelle de certains documents du dossier devrait inciter les candidats à opérer des sélections et/ou des adaptations. Quels sont les documents à privilégier avec les élèves et pourquoi ? Certains des documents doivent-ils être écartés, au motif qu'ils ne sont pas pertinents au regard du niveau à atteindre ou des tâches envisageables pour une réalisation par des élèves ? Ces choix imposent parfois de segmenter certaines parties pour que ces dernières correspondent aux objectifs fixés annoncés. Un document riche lexicalement et d'un niveau éventuellement supérieur à celui qui est visé devrait amener le candidat à s'interroger sur les stratégies à mettre en place pour aider un élève dans la compréhension d'un texte. Comment travailler à partir des mots connus et transparents ? Que faire des noms propres, dates et chiffres pouvant aider à construire le sens ? Comment guider l'élève de l'explicite vers l'implicite ? etc.

Les meilleurs candidats se sont informés sur les réalités et la diversité des lycées professionnels, et sur les modalités d'enseignement et d'évaluation spécifiques à la voie professionnelle. La présentation de pistes d'exploitation pédagogique requiert une qualité première et principale : le bon sens. Seule une approche réaliste quant à la faisabilité de ce que l'on se propose de faire accomplir par des élèves permet d'éviter les scénarios qui ne tiennent pas debout.

Connaître et se référer aux concepts didactiques de l'enseignement de l'anglais dans la voie professionnelle s'avère bien évidemment nécessaire. L'organisation et la présentation du programme de langues vivantes du lycée professionnel, ainsi que la définition des épreuves de CAP et de baccalauréat professionnel facilitent l'appropriation de ces concepts.

Cela suppose que l'on sache définir et distinguer :

- approche actionnelle et scénario pédagogique ;
- activité langagière et compétence ;
- activité et tâche ;
- tâche intermédiaire et tâche finale ;
- formation/entraînement et évaluation ;
- évaluation diagnostique/formative/sommative/certificative ;
- CCF et contrôle continu ;
- programme et CECRL.

²⁵ On rappelle que le terme de « pistes » indique bien et confirme que le jury n'attend rien de préétabli concernant le(s) projet(s) pédagogique(s) que le candidat élabore à partir des documents du dossier.

Mais convoquer ou prendre appui sur ces notions ou ces textes de référence ne doit pas aboutir à une présentation désincarnée, jargonnante et vide de sens dès que l'on tente de se représenter, *concrètement*, ce que les élèves seraient censés faire dans le cadre du projet qui leur serait destiné.

Tout au long de la préparation, il est important de réfléchir aux choix que l'on a opérés : pertinence des documents retenus (tout ou partie du corpus ?) et/ou insertion dans le projet de documents supplémentaires éventuels, en fonction de leur utilité dans la réalisation d'une tâche finale précisée ? Lorsque des candidats ont choisi de faire appel à des documents complémentaires à ceux qui figuraient dans le dossier, cela a en général bien servi la construction des propositions. Ainsi, pour le dossier *Girl With a Pearl Earring* (MSP07), l'association et l'exploitation d'un extrait du film *Mona Lisa Smile* de Mike Newell, dans lequel une professeure d'art (Julia Roberts) essaie de définir avec ses élèves ce qu'est l'art, a judicieusement été proposée.

Il faut veiller à conserver 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. Les meilleures prestations sont celles qui, à partir de ce même corpus fourni par le dossier, ont osé avancer des propositions diverses, à des niveaux d'enseignement différents : les activités des élèves (formation, remédiation, perfectionnement, etc.), mais aussi le rôle et la place du professeur dans l'accompagnement de l'élève dans la réalisation des activités étaient clairement envisagés et présentés. Ces candidats se sont interrogés sur les outils de la langue nécessaires à la réalisation de la tâche finale, sur la place du travail personnel de l'élève, sur l'usage et la plus-value pédagogique des TICE et, lorsque les supports le permettaient, ils se sont appuyés sur la bivalence pour définir des enjeux inter ou transdisciplinaires. Preuve que le réalisme pédagogique n'exclut pas l'ambition pour les élèves.

On regrette que le niveau visé dans la plupart des projets présentés s'oriente autour de B1/B1+ et que tout l'empan des niveaux d'enseignement de la voie professionnelle ne soit pas exploité.

Dans le même ordre d'idées, les supports vidéo et iconographiques ne sont le plus souvent utilisés qu'à des fins descriptives ou factuelles/informatives, alors qu'il est possible d'aller plus loin dans l'implicite avec les élèves et contribuer ainsi à leur éducation à l'image. On aurait souhaité que les documents audio ou vidéo donnent lieu à un travail autour des stratégies transférables, avec des propositions d'activités de compréhension auditive, phonétiques et phonologiques. Dans bien des cas, la nécessité de développer les compétences orales des élèves était quasiment oubliée et se limitait à l'évaluation de la compréhension orale, l'exercice le plus fréquemment proposé en ce domaine étant celui qui consiste à compléter un script lacunaire avec les mots entendus.

Les connaissances didactiques de certains candidats sont peu solides, ou confuses. Le développement des compétences de compréhension de l'écrit fait trop peu de place aux stratégies transférables : recherche des mots composés, des mots transparents, pronoms personnels à repérer, etc. Poser des questions sur un texte permet de vérifier la compréhension mais ne permet pas d'aider l'élève à comprendre le texte ni à gagner en autonomie. La découverte, l'étude et la mémorisation du lexique par les élèves font rarement partie des questions que les candidats se posent. Ils se contentent souvent de prévoir la distribution aux élèves de listes de mots et expressions, « à apprendre à la maison ». Pour eux, l'aide proposée en matière d'élucidation du vocabulaire inconnu consiste la plupart du temps à « lever la charge lexicale » grâce à l'utilisation d'un dictionnaire ou via les traductions assurées par le professeur. De plus, s'agissant de la

« compréhension fine » d'un texte, nombreux sont les candidats qui la réduisent à la compréhension du vocabulaire qu'il contient.

On notera, pour finir, que les (fréquentes) propositions de débats ou de « travail au CDI avec le professeur documentaliste » sont trop souvent apparues comme « plaquées », sans réelle réflexion pédagogique autour des outils méthodologiques, linguistiques et culturels nécessaires.

Il serait souhaitable que les candidats réfléchissent à quelques questions vives : comment apprendre aux élèves à nuancer un point de vue ? De quels outils conceptuels et rhétoriques auront-ils besoin ? À quoi sert la traduction ? À quoi sert la lecture à voix haute ? Comment faire face à l'hétérogénéité ?

Composition des dossiers pour l'épreuve de MSP en anglais

MSP01

Document 1 : "The Queen at 90: the secret of one's success", *The Guardian*, 1 April 2016

Source: <https://www.theguardian.com/uk-news/2016/apr/01/the-queen-90-the-secret-of-ones-success>

Document 2 : Alan Bennet, *The Uncommon Reader*, 2007 (extrait)

Document 3 : document iconographique

Lucian Freud, *Queen Elizabeth II*, 2001

http://news.bbc.co.uk/olmedia/1720000/images/_1723071_queen_freud300.jpg

Document 4 : document vidéo

Titre : *The Crown*, Season 1, Trailer 2016

Source : <https://www.youtube.com/watch?v=He7-OrT5t78>

MSP02

Document 1 : extrait de *Oryx and Crake* (chapitre 1 – Mango), Margaret Atwood, 2003

Document 2 : "President-elect Donald Trump doesn't believe in climate change",

by Rebecca Harrington

Source : *Business Insider*, Nov 9th 2016

<http://www.businessinsider.fr/us/donald-trump-climate-change-global-warming-environment-policies-plans-platforms-2016-10/>

Document 3 : document iconographique

"Catastrophic climate change warning from UN...", by Brian Adcock, *The Independent*

Source : <http://www.brianadcock.com/page5.html>

Document 4 : document vidéo

Titre : "Barack Obama and Leonardo DiCaprio discuss the impact of climate change after the COP 21 agreement in Paris"

Source : *Entertainment Tonight* et *National Geographic Channel*

<https://www.youtube.com/watch?v=akdL5HB5LAA>

MSP03

Document 1 : “The Right to Love”, Donna M. Lucey

Source : *HUMANITIES, The Magazine of the National Endowment for the Humanities*
January/February 2012, Volume 33, Number 1

<https://www.neh.gov/humanities/2012/januaryfebruary/feature/the-right-love>

Document 2 : “Celebrating Loving: The Fourteenth Amendment and the Right to Marry”,

David H. Gans, June 10, 2011

Source : Constitutional Accountability Center (CCA)

<http://theconstitution.org/text-history/2996>

Document 3 : document iconographique

“The Loving Story: Photographs by Grey Villet”, 1965

Source : <https://www.icp.org/exhibitions/the-loving-story-photographs-by-grey-villet>

Document 4 : document iconographique

“Loving”, dir. Jeff Nichols, 2016

Source : <http://www.imdb.com/title/tt4669986/mediaviewer/rm3234336768>

Document 5 : document vidéo

Titre : “Report on Loving Case, 1967”

Source : <https://www.youtube.com/watch?v=FaHhZ4lbVYY>

MSP04

Document 1 : “A postman wrote a Route 66 travel guide for black people”, Regan Morris

BBC News, 23 December 2016

Source : <http://www.bbc.com/news/world-us-canada-38370631>

Document 2 : *The Negro Motorist Green Book, introduction to the 1949 edition*

Source : The New York Public Library – Digital Collections

<https://digitalcollections.nypl.org/collections/the-green-book#/?tab=about>

Document 3 : document iconographique

The Green Book, covers of the 1941, 1954, 1956 and 1960 editions

Source : The New York Public Library – Digital Collections

<https://digitalcollections.nypl.org/collections/the-green-book#/?tab=about>

Document 4 : document vidéo

Titre : “The Negro Motorist Green Book and Route 66” – a film written and produced by Candacy Taylor in partnership with the National Park Service Route 66 Corridor Preservation Program

Source : https://www.youtube.com/watch?v=GWiQBgeKV_w

MSP07

Document 1 : “Tracy Chevalier on letting go of *Girl with a Pearl Earring*”, by Paul Gent
The Telegraph, 23 September 2008

Source : <http://www.telegraph.co.uk/culture/theatre/3561128/Tracy-Chevalier-on-letting-go-of-Girl-with-a-Pearl-Earring.html>

Document 2 : extrait de *The Goldfinch*, Donna Tartt, 2013

Document 3 : document iconographique

“*Girl with a Pearl Earring*”, by Peter Webber, 2003

Source : <https://fr.pinterest.com/sciencrules1/vermeer/>

Document 4 : document vidéo

“Tracy Chevalier: Finding the story inside the painting”,
TEDSalon London Spring, May 2012

Source : https://www.ted.com/talks/tracy_chevalier_finding_the_story_inside_the_painting

MSP08

Document 1 : “Another year, another pay gap report, Let’s make 2017 the year of real change”,
Women’s Equality Party, 4 January 2017

Source : http://www.womensequality.org.uk/another_year_another_pay_gap_report

Document 2 : “Theresa May’s silence on women’s issues is deafening”, by political reporter Jessica Elgot,
The Guardian, 27 November 2016

Source :

<https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2016/nov/27/theresa-may-silence-womens-issues-sophie-walker-equality-party->

Document 3 : document iconographique

“The challengers”, by Jeander, 8 July, 2016

Source : https://www.toonpool.com/cartoons/The%20challengers_273111

Document 4 : document vidéo

Titre : “Our interview with Sophie Walker, leader of the Women’s Equality Party”
The Female Lead, August 2015

Source : <https://www.youtube.com/watch?v=9LCeHSOrfFw>

MSP09

Document 1 : “How Melania Trump’s speech veered off course and caused an uproar”,
by Maggie Haberman and Michael Barbaro, *The New York Times*, July 19, 2016

Source: <https://www.nytimes.com/2016/07/20/us/politics/melania-trump-convention-speech.html>

Document 2 : “No one to be fired after Melania Trump speech plagiarism episode”,
by Gregory Krieg, Eric Bradner and Eugene Scott, *CNN*, July 19, 2016

Source : <http://edition.cnn.com/2016/07/19/politics/melania-trump-michelle-obama-speech/>

Document 3 : document iconographique

“I have a dream...”, by Steve Sack, (*Minneapolis*) *Star Tribune*
The Denver Post, July 20, 2016

Source :

<http://www.denverpost.com/2016/07/20/cartoons-of-the-day-melania-trumps-convention-speech/>

Document 4 : document vidéo

Titre : “Fallout Continues Over Melania Trump’s Speech” – *ABC, The View*, July 20, 2016

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

MSP11

Document 1 : “The Women’s March Defines Protest in the Facebook Age”, by Issie Lapowsky

WIRED, 21 January 2017

Source : <https://www.wired.com/2017/01/womens-march-defines-protest-facebook-age/>

Document 2 : “Women’s march in DC an echo of the past”, by Nancy Benac, *The Associated Press*,
16 January 2017 (this article appeared in *The Boston Herald*, *The Philadelphia Tribune*,
The Detroit News, *The Denver Post*, *The Salt Lake Tribune*, *The Telegraph Herald*, etc.)

Source :

http://www.apnewsarchive.com/2017/Women%27s_march_in_DC_an_echo_of_the_past/id-5761cbc0d4f5452abc31fe2bcc80a22a

Document 3 : document iconographique

“Women’s March in Washington, D.C., January 21, 2017”

Source :

<http://www.cbsnews.com/pictures/womens-march-on-washington-across-the-us-around-the-world/4/>

Document 4 : document vidéo

Titre : “Donald Trump protests: Washington leads global rallies”

BBC News, January 21, 2017

Source : <https://www.youtube.com/watch?v=t32KxpvkUzM>

MSP12

Document 1 : “Now is the time to talk about what we are really talking about”,

by Chimamanda Ngozi Adichie

The New Yorker, December 2, 2016

Source : <http://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/now-is-the-time-to-talk-about-what-we-are-actually-talking-about>

Document 2 : extrait de *Americanah*, Chimamanda Ngozi Adichie, 2013

Document 3 : document iconographique

Steve Bell on Donald Trump's transition to power – cartoon

The Guardian, 16 November 2016

Source : <https://www.theguardian.com/commentisfree/picture/2016/nov/16/steve-bell-on-donald-trumps-transition-to-power-cartoon>

Document 4 : document vidéo

Titre : “Chimamanda Ngozi Adichie: Black Lives Matter is doing something really important”, *Channel 4 News*, 8 August 2016

Source : <https://www.youtube.com/watch?v=FwQgHj8r4UU>

MSP13

Document 1 : “A Hard Rain’s A-Gonna Fall”, Bob Dylan, from the album *The Freewheelin’ Bob Dylan*, 1963

Source : <http://www.bobdylan.com/songs/hard-rains-gonna-fall/>

(lyrics at Bob Dylan’s official website)

Document 2 : “*Bob Dylan on Tour*”, Angela Carter, *London Magazine*, 1966

reprinted in *Shaking a Leg: Collected Journalism and Writings*, Vintage, 1997

Documents 3 et 4 : documents iconographiques

3. *Suckcess*, screenshot from the official music video for Bob Dylan’s “Subterranean Homesick Blues”, from the album *Bringing It All Back Home*, 1965

Source : <https://www.youtube.com/watch?v=MGxjIBEvx0>

4. “How does it feel?”, Miguel Villalba Sánchez (Elchicotriste)

Cartoon Movement, October 13, 2016

Source : <https://www.cartoonmovement.com/cartoon/33877>

Document 5 : document audio

“Does Bob Dylan deserve the Nobel Prize?” *Rolling Stone Music Now*, October 18, 2016

Source : <http://www.rollingstone.com/music/news/rolling-stone-music-now-podcast-bob-dylans-nobel-prize-w445389>

MSP15

Document 1 : “Artificial Intelligence, Real Emotion? ”, by Joelle Renstrom, *Slate*, April 9, 2015

Source :

http://www.slate.com/articles/technology/future_tense/2015/04/ex_machina_can_robots_artificial_intelligence_have_emotions.html

Document 2 : “The A.I. Anxiety”, by Joel Achenbach, *The Washington Post*, December 27, 2015

Source :

http://www.washingtonpost.com/sf/national/2015/12/27/ai-anxiety/?utm_term=.1712e77e2978

Document 3 : document iconographique

“2045, The Year Man Becomes Immortal”, *Time* cover, February 11th, 2011

Source : <http://content.time.com/time/covers/asia/0,16641,20110221,00.html>

Document 4 : document audio

Titre : “Babies With Genes From 3 People Could Be Ethical, Panel Says”, *NPR*, February 3, 2016

Source : <http://www.npr.org/sections/health-shots/2016/02/03/465319186/babies-with-genes-from-three-people-could-be-ethical-panel-says>

MSP16

Document 1 : “Journalism and PR: News Media and Public Relations in the Digital Age”,
by Sina Odugbemi, “People, Spaces, Deliberation” (blog), *The World Bank*, February 19,
2015

Source : <https://blogs.worldbank.org/publicsphere/journalism-and-pr-news-media-and-public-relations-digital-age>

Document 2 : “What News-Writing Bots Mean for the Future of Journalism”,
by Joe Keohane, *WIRED*, February 16, 2017

Source : <https://www.wired.com/2017/02/robots-wrote-this-story/>

Document 3 : document iconographique

“How Social Media is Replacing Traditional Journalism as a News Source [Infographic]”
SocialMediaToday.com, June 28, 2012

Source :

<http://www.socialmediatoday.com/content/how-social-media-replacing-traditional-journalism-news-source-infographic>

Document 4 : document vidéo

Titre : Interview with Nick Davies (*The Guardian*)

Source : <https://www.youtube.com/watch?v=7ySZ-48-V0I>

Épreuve à partir d'un dossier²⁶

Première partie de l'épreuve : présentation et analyse d'un document vidéo

La consigne donnée aux candidats est rédigée comme suit : « *Le candidat présente en anglais le document et en analyse l'intérêt. Il dispose de 15 minutes pour cet exposé, suivi d'un entretien en anglais d'une durée de 15 minutes.* »

En préambule, il est important de rappeler que le terme de compréhension est à prendre au sens large : compréhension de l'explicite et de l'implicite, compréhension de l'importance de la source, de la date, compréhension de la mise en images, compréhension de la mise en musique, s'il y a lieu. Le jury a été dans l'ensemble satisfait de la préparation des candidats à cette partie de l'épreuve. Pour ce qui est de la restitution du contenu des vidéos, les contresens ou faux-sens se sont révélés assez rares.

Les candidats, dans leur immense majorité, évitent l'écueil de la restitution linéaire et paraphrastique du document et s'attachent à structurer leur présentation autour d'une **problématique et/ou un plan**. L'annonce d'un plan facilite l'écoute et montre que le candidat futur enseignant est conscient qu'il doit être écouté et compris. Mais encore faut-il que le plan annoncé soit suivi, ce qui n'a pas toujours été le cas. Il est par ailleurs souhaitable de marquer la progression au sein de ce plan en ménageant dans son propos des transitions claires et explicites. C'est là une règle élémentaire dans la pratique de l'exposé, quel que soit l'objet et le contexte de cet exposé.

De très bonnes analyses ont été conduites, souvent articulées autour d'un plan dynamique démontrant les capacités du candidat à entrer dans l'implicite et à proposer une mise en perspective sur le plan culturel. Ces candidats ont une **culture d'angliciste** suffisamment large pour donner sens à leur analyse : à titre d'exemple, on signale l'excellente prestation d'un candidat sur le sujet du racisme dans le sport en Grande-Bretagne ; ce candidat a su non seulement présenter une analyse complète et très fine de la vidéo mais aussi prendre de la distance et élargir son propos à la politique et à la législation (*Race Relations Act 1965, 1968*), parler du hooliganisme, de Mohamed Ali et des Jeux olympiques de Mexico en 1968, ainsi que de l'utilisation des réseaux sociaux pour lutter contre le racisme. Il est nécessaire d'avoir une culture générale suffisante afin de ne pas se sentir limité et contraint à une simple redite du contenu de la vidéo. Sur ce point et de manière plus marquée que lors des sessions précédentes, le jury a été parfois étonné de constater – constat qui rejoint celui fait dans le cadre de l'autre épreuve – l'existence chez certains candidats de lacunes culturelles inquiétantes à ce niveau de recrutement : ignorance des institutions politiques, du système électoral et des modes de scrutin au Royaume-Uni et aux États-Unis, méconnaissance de personnalités diverses (Abraham Lincoln, Margaret Thatcher, Bernie Sanders, Leonardo Di Caprio, etc.), ignorance des grands mouvements de l'histoire américaine (confusion entre Grande Dépression et Prohibition, par exemple), méconnaissance de sigles ou acronymes incontournables (OECD, NATO, DNA, WWF, etc.). Compte tenu de la diversité des sujets abordés dans le cadre des épreuves des divers concours, on engage les futurs candidats à faire preuve de curiosité intellectuelle et à se tenir sans cesse informés de l'actualité du monde anglo-saxon.

Une distinction très nette apparaît dans la qualité de la prestation des candidats lorsqu'ils intègrent **l'analyse de l'image** dans la compréhension du document. Certains candidats reformulent, racontent la

²⁶ NB. À compter de la session de 2018, cette épreuve s'intitulera « épreuve de mise en situation professionnelle ».

vidéo en suivant pas à pas la chronologie des « images », sans regard global ni moindre recul, tant par rapport au montage des reportages qu'au fond du propos. Il en résulte un plan et une analyse plutôt superficiels. Les meilleurs candidats intègrent à leur analyse des remarques sur les couleurs, les sons, les attitudes, les choix effectués par le réalisateur, etc. ce qui leur permet en général de dégager l'implicite et de définir clairement la visée du document. Par exemple, une vue de loin de Donald Trump au pied de la gigantesque statue de Lincoln au Lincoln Memorial appelait un commentaire sur le sens donné au contraste entre les deux présidents.

Les candidats les mieux préparés n'omettent pas de faire une place au **ton employé** et à la **source du document** : un reportage sur la politique américaine diffusé sur une chaîne anglaise, pour un public britannique, a nécessairement des spécificités. Or, de nombreux candidats n'identifient pas clairement des chaînes aussi connues que Sky News ou CBS News, ce qui peut les conduire à un malentendu voire à un contresens sur l'intérêt de la vidéo. Exemple : la mise en image dramatisée et le parti pris d'un reportage (et de sa présentatrice) en faveur de la cause des immigrés licenciés pour avoir participé à la journée sans immigrés²⁷ n'ont pas toujours été perçus comme des évidences. De manière générale, le candidat doit poser un regard critique sur le document proposé et, le cas échéant, identifier et commenter les positions, opinions, points de vue exprimés ou perceptibles dans le document, avant de proposer ensuite sa propre analyse.

D'un point de vue méthodologique, pendant leur préparation, les candidats ne doivent pas perdre du temps à noter, partiellement ou *in extenso*, le script de la vidéo. Leurs notes devraient comporter :

- les informations et idées principales du document, réorganisées pour éviter les répétitions ;
- quelques citations de mots clés ou formules clés, qui permettront d'étayer ou illustrer le propos ;
- des pistes d'analyse de l'image, de l'implicite ;
- des pistes d'ouverture, d'éclairage qui montreront que l'on est capable de mettre en perspective les idées et les points de vue développés dans le document.

Enfin, un bon entraînement à cette partie de l'épreuve devrait prévoir l'écoute régulière de documents de types et de sources différents permettant une exposition à une langue authentique et à une variété d'accents.

Seconde partie de l'épreuve : analyse de productions d'élèves

Dans la seconde partie de l'épreuve, le candidat doit analyser (en français) des productions d'élèves authentiques, orales et/ou écrites. Les travaux proposés sont en lien avec la thématique du document vidéo sur lequel porte la première partie de l'épreuve. Comparativement aux sessions précédentes, le jury a constaté une confusion moins fréquente entre cette partie de l'épreuve et la seconde partie de l'épreuve de mise en situation professionnelle (qui, à partir de la session de 2018, s'appellera « épreuve sur dossier »). Voici la consigne qui figure sur tous les sujets proposés aux candidats :

Vous analyserez et présenterez :

- la nature et le degré de l'implication 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 ;

²⁷ <http://www.wltx.com/news/21-people-fired-after-taking-part-in-a-day-without-immigrants/409472952>

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

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

Le travail d'analyse des productions a été mené de manière satisfaisante par la plupart des candidats. Nombre d'entre eux ont eu un regard et un discours bienveillants sur les productions des élèves et ont correctement mesuré et qualifié l'implication de ces derniers dans la tâche demandée. « La nature et le degré » de cette implication ont en effet été mieux perçus et pris en compte par les candidats, qui ont su repérer les efforts accomplis par les élèves, tant en ce qui concerne la prononciation, le débit, la capacité à se reprendre dans une production orale qu'en ce qui concerne la graphie et le soin apporté dans la présentation d'un écrit.

L'un des premiers critères d'évaluation de la prestation du candidat est sa capacité à repérer, analyser et évaluer les acquis et les besoins des élèves en se référant au programme d'enseignement des langues vivantes au lycée professionnel et aux niveaux du CECRL. Un certain nombre de candidats a fait preuve d'une bonne connaissance du CECRL, ce qui leur permet non seulement de procéder à une identification correcte du niveau atteint, par rapport au niveau visé, mais également de fournir des éléments pertinents quant à la justification des positionnements qu'ils proposent. D'autres candidats ont en revanche de réelles difficultés à déterminer si l'élève, de par sa production, a atteint le niveau visé ou s'il l'a dépassé. Outre la maîtrise des données certificatives relatives aux épreuves de langue vivante au lycée professionnel et des différents niveaux visés, on conseille aux futurs candidats d'effectuer une lecture fine et approfondie du CECRL, en la croisant avec celle du programme, sans quoi il s'avère compliqué d'identifier le niveau auquel se situe telle ou telle production. Enfin, il est utile de rappeler l'importance d'une maîtrise *a minima* des concepts clés liés à la didactique des langues vivantes (compétence, stratégie d'apprentissage, entraînement/évaluation, tâche, démarche actionnelle).

Les candidats mettent assez facilement en avant les erreurs commises par les élèves mais ont parfois du mal à percevoir et dégager leurs réussites, aussi modestes soient-elles. L'analyse ne peut se résumer à un relevé de « fautes », surtout si ce relevé ne mène à aucune interprétation. Si la prononciation est souvent citée comme étant « problématique », le rapport graphie-phonie, qui explique souvent les difficultés des élèves, et la nécessité d'un travail sur la phonologie et la prosodie sont rarement soulignés.

Des activités de remédiation sont proposées mais elles sont souvent envisagées sous un angle trop général et parfois directement externalisées hors la classe (dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, par exemple). Certaines propositions sont trop floues, trop peu étayées ou non détaillées : « *Il faut revoir V-ED* », « *il y a un travail à faire en phonologie* ». Le constat doit être nécessairement suivi de quelques pistes de remédiation, même simples mais concrètes. Quelques candidats sont parfois restés très « scolaires » dans leur analyse en proposant des « recettes » (notamment celle de l'apprentissage de listes « par cœur ») quand d'autres proposent des solutions un peu plus originales pour aider les élèves, en essayant de les mettre en activité de façon un peu plus autonome : recours à l'assistant d'anglais, utilisation de tel ou tel logiciel d'auto-apprentissage, de dictionnaires en ligne, etc. Au-delà de la connaissance fine des objectifs et contenus de l'apprentissage de l'anglais en lycée professionnel, on attend des candidats qu'ils fassent preuve de bon sens et de logique en envisageant des propositions réalistes et constructives.

Dans certains cas, on constate une démarche assez descriptive et énumérative au détriment du fond. Les candidats se reposent sur une simple énumération des acquis linguistiques, qui peut s'avérer fastidieuse et sans relief. Il faut préférer une approche réflexive et, pourquoi pas, une mise en relation, une confrontation des productions en se focalisant sur les besoins et les possibilités de remédiation. Des analyses très pertinentes ont été proposées alliant réflexion sur le travail en amont, les besoins des élèves, les acquis et les prérequis et reposant sur une connaissance solide des programmes du lycée professionnel. Les bons candidats s'appuient certes sur les consignes du sujet mais proposent une analyse cohérente et fluide, sans découper leur présentation point par point : 1. implication de l'élève ; 2. ses acquis et besoins linguistiques ; 3. ses savoirs et savoir-faire pragmatiques et culturels ; 4. objectifs pédagogiques et éducatifs autres que linguistiques. L'ordre dans lequel ces quatre points sont énumérés dans la consigne ne constitue aucunement un plan imposé pour l'exposé. Pour organiser cet exposé et y mettre en valeur ce qui mérite de l'être, il est bien plus habile et plus logique de tenir compte de la nature, de la finalité et du contenu des productions et, bien sûr, des spécificités et caractéristiques premières de leur réalisation.

La mobilisation des savoirs et des savoir-faire dans leur dimension culturelle est appréhendée de manière correcte par les candidats. La dimension pragmatique semble plus difficile à identifier pour certains d'entre eux. On rappelle qu'il s'agit d'analyser l'adéquation de la production de l'élève à la consigne donnée sous le prisme de la dimension fonctionnelle et discursive de la langue.

Les candidats parviennent souvent à mettre en avant la dimension citoyenne des dossiers. Pour autant, la dernière partie de la consigne – « *les objectifs éducatifs plus larges que ceux d'un apprentissage strictement linguistique* » – n'est parfois pas traitée, ce qui, pendant l'entretien, conduit les membres du jury à questionner le candidat tout particulièrement sur cet aspect. L'attention des futurs candidats est ainsi attirée sur la nécessité qu'il y a à envisager un lien entre le travail proposé par le professeur de langue vivante et l'action de l'équipe éducative. Une réflexion en amont sur tout ce qui peut être fait au sein d'une équipe pédagogique et/ou éducative permettra d'élargir le champ des possibles. Cela passe inévitablement par la connaissance des spécificités du lycée professionnel, notamment dans sa fonction professionnalisante (existence des PFMP, filières, niveaux de formation).

L'entretien permet ensuite d'amener les candidats à prendre du recul par rapport à leurs propositions et, si besoin, de justifier leurs choix. Dans ce cadre, le jury a apprécié l'émergence de questionnements intéressants relatifs, par exemple, à la part que joue l'écrit dans la réalisation de tâches orales.

Voir, ci-après, deux exemples de sujets : **PLPEXT17ESD04** et **PLPEXT17ESD07**



CAPLP

CONCOURS EXTERNE ET CAFEP

Section : langues vivantes – lettres

Option : anglais

Épreuve orale d'admission

ÉPREUVE SUR DOSSIER

Session 2017

Le sujet comporte 3 documents (A, B et C).

Première partie de l'épreuve : compréhension et analyse d'un document 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

Titre: *U.K. Parliament clears way for Brexit* (4'03)

Source: Fox Business, March 14, 2017

<http://video.foxbusiness.com/v/5359212740001/?#sp=show-clips>

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 B 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.

Document B. Production écrite

Extrait du carnet de bord de l'enseignant :

Domaine : S'informer et comprendre
Travail individuel
Niveau visé : B1

Cette production écrite a été réalisée en devoir à la maison à l'aide du cahier et de l'accès à internet.

Consigne donnée par le professeur : *In view of what you have learnt about Europe and Brexit, how does this front cover inspire you? (a minimum of 10 lines)*



Source: The Spectator - front page, 18th June, 2016

Travail réalisé par l'élève :

In view of what you have learnt about Europe and Brexit, how does this front cover inspire you?

So this picture is the front cover of an English magazine who is "The Spectator" is the oldest. The Spectator is the oldest English news magazine because it was founded in 1828. I think the date is very important because it is June 18, 2016 just before the vote and the referendum. The newspaper recommended to go out and leave the European Union. For the readers, it is a message clear.

There is a British butterfly who is out of the box. In my view, the box represents Europe because there is many stars in yellow and the box is blue. The butterfly is free and is flying in the air for freedom and the box is small and represents like a jail. The butterfly is bigger than the box: it means that England is great like Britain like Great Britain. The box is small and restrictive. The butterfly is happy to be free and the box symbolizes restrictions and unhappiness.

The newspaper says that the British butterfly fly the world because perhaps there are trade agreements with other countries around the world and the future is bright for the English butterfly because in the background is white. According to me, the white color symbolizes purity and hope.

Document C. Production orale d'élève, accessible sur votre poste informatique (6'10)

<https://drive.google.com/file/d/1ZFWmF6DS9FtX-sEY9gntx39JHF8bBkEa/view?usp=sharing>

Extrait du carnet de bord de l'enseignant :

Domaine : S'informer et comprendre

Travail individuel

Niveau visé : B1

L'élève dispose d'un temps de 5 minutes de préparation. Il n'a pas le droit de rédiger mais peut inscrire des idées et/ou des notions sur sa fiche de brouillon.

Consigne donnée par le professeur :

Britain has decided to leave the European Union. In light of your recent school visit to the European parliament what do you think is at stake?



CAPLP

CONCOURS EXTERNE ET CAFEP

Section : langues vivantes – lettres

Option : anglais

Épreuve orale d'admission

ÉPREUVE SUR DOSSIER

Session 2017

Le sujet comporte 4 documents (A, B, C 1 et C2).

Première partie de l'épreuve : compréhension et analyse d'un document 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

Titre : "Trump hours away from world's most powerful job" – durée : 3'09

Source : *Sky News*, 20 January 2017

<http://news.sky.com/story/trump-hours-away-from-worlds-most-powerful-job-10735058>

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 B, 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.

Document B. Production écrite

Extrait du carnet de bord de l'enseignant :

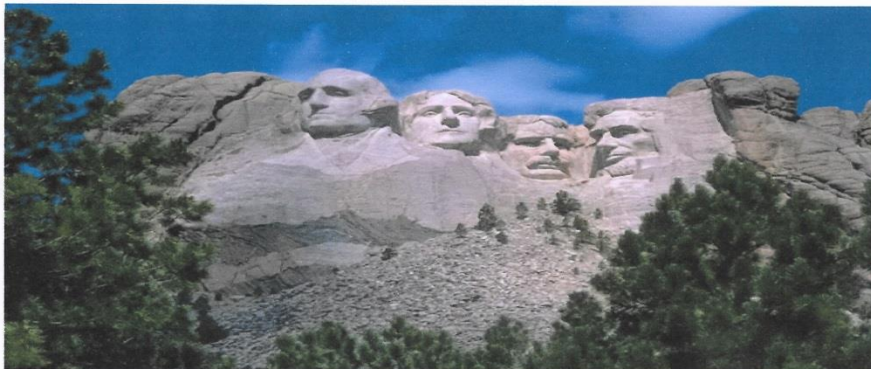
Domaine : s'informer et comprendre
Travail individuel
Niveau visé : B1

Consigne donnée par le professeur :

You are a ranger working for the NPS: you must guide the visitors at Mount Rushmore National Memorial and promote the Park. Create a poster to present and promote Mount Rushmore National Memorial.

Travail réalisé par l'élève :

**WELCOME TO
MOUNT RUSHMORE NATIONAL MEMORIAL
the most famous park of USA**



SITUATION : Black Hills, highway 244 , Keystone, South Dakota

BET YOU DIDN'T KNOW :

- The material of the mountain is in granite
- The carving lasting 14 years from 1927 to 1941
- Money was a problem because it cost 1 million dollar
- There was 400 workers and no death
- Gutzon Borglum is the sculptor and he is American
- Mount Rushmore is in South Dakota because they wanted to develop tourism
- The face is 60 feet x 60 feet
- There is 2 millions visitors every year
- The National Park service to manage Mount Rushmore

THANK YOU FOR YOUR VISIT !

Documents C1 et C2. Productions orales d'élèves, accessibles sur votre poste informatique

Extrait du carnet de bord de l'enseignant :

Domaine : s'informer et comprendre

Travail individuel

Niveau visé : B1

Consigne donnée par le professeur :

You are a ranger working for the NPS: you must guide the visitors at Mount Rushmore National Memorial and promote the Park. Record an audio guide to present and promote Mount Rushmore National Memorial.

Document C1. Production orale, élève 1 (durée : 2'48)

<https://drive.google.com/file/d/1RmEwHJmZhTjGRfVMj9Gx3hEyiYSDJnMj/view?usp=sharing>

Document C2. Production orale, élève 2 (durée : 1'34)

<https://drive.google.com/file/d/1i9ECBuW00Atq7AkuHmc1El6UJvF15nZO/view?usp=sharing>

Anglais parlé : des niveaux de compétence extrêmement contrastés

La langue parlée est maîtrisée à des degrés très divers, depuis l'authenticité parfaite ou proche de la perfection jusqu'à une maîtrise insuffisante pour que le propos soit aisément et continûment compris. Le stress lié à l'épreuve peut certes expliquer quelques défaillances ponctuelles mais la préselection des épreuves écrites n'a pas empêché que le jury entende des candidats dont l'anglais *oral et parlé* ne pourrait en aucun cas servir de référence, encore moins de modèle, à des élèves. La ligne de partage, entre ces deux extrêmes, est bien évidemment celle que trace le degré d'exposition à la langue et d'immersion dans cette langue.

On ne saurait dresser ici une liste exhaustive des erreurs qui ont été relevées par les interrogateurs. Le jury tient simplement à signaler quelques erreurs de base qui reviennent systématiquement. Et c'est pour aider les candidats les plus faibles à sortir, justement, du **système d'erreurs** dans lequel ils sont installés que sont rappelés ci-après quelques points élémentaires, qui sont autant de pistes pour le travail prioritaire qu'ils ont à entreprendre. Ce système d'erreurs, tout comme celui des élèves devant lesquels ils sont censés se trouver à l'issue du concours, est très largement celui qui résulte de la *prégnance du français*.

Prononciation

C'est dans le domaine de prononciation que les efforts des candidats les plus faibles doivent porter tout d'abord. L'intonation est très souvent montante et la prononciation francisée. Certaines prestations se caractérisent par une lecture monocorde et hachée des notes ; on est loin, très loin du débit et des qualités prosodiques et phonologiques d'une langue un tant soit peu authentique.

Exemples d'erreurs récurrentes, relevées par de très nombreuses commissions d'interrogation :

- problèmes de diphtongaison

confusion entre le phonème /əʊ/ et le phonème /ɒ/, pouvant prêter à confusion : *most, focus, alone, poster, hope* ≠ *hop*

confusion entre /əʊ/ et /ɔ:/ : *low* ≠ *law, flows* ≠ *flaws, pose* ≠ *pause*

prononciation diphtonguée du verbe *say* alors que *says* se prononce /sez/ et *said* /sed/

même problème pour la distinction entre *laid* et *led*

prononciation de *alien*, de *no* et de *now*, de *written*, de *migrants* ?

- distinction entre voyelles brèves et voyelles longues, notamment dans les paires minimales

sick ≠ *seek, rich* ≠ *reach, wheel* ≠ *will, etc.*

- distinction woman ≠ women

- distinction *were* ≠ *where*

- distinction entre /s/ et /z/ : *to use* (v.) et *the use of* (n.), *increase*, etc.

- prononciation de *clothes*

- prononciation de consonnes écrites qui s'effacent à l'oral

pseudo /'sju:dəʊ/, *talk*, *would*, *could*

- incapacité à réduire les voyelles inaccentuées et à recourir au schwa /ə/, même dans un mot aussi courant qu'*America* [ə'merikə], que de nombreux candidats prononcent en faisant entendre un /æ/, voire... deux

- mauvaise prononciation des auxiliaires à la forme négative contractée : *aren't* /ɑ:nt/, *weren't* /wə(r)nt/

- prononciation ou non du [h] initial ? intrusion de [h] parasites

hearing ≠ *earring, art* ≠ *heart, Harlem, how, honour, etc.*

- prononciation/omission de la désinence *-ed* :

to be *unify, is *compose of, it was *publish, it is *entitle, naked

- noms propres pourtant courants mal prononcés :

Thames /tɛmz/, *Roosevelt* /'rəʊzəvɛlt/, *Lincoln* /'lɪŋkən/, *Daniel* /'dænjəl/, *Robinson Crusoe* /'rɒbɪnsən 'kru:zəʊ/, *Calvin Klein* /klaɪn/ → à propos de la prononciation, notamment, des noms propres ou des termes rares, on rappelle que les candidats ont à leur disposition en salle de préparation des dictionnaires de prononciation ; y recourir davantage leur permettrait d'éviter bien des erreurs.

- mots simples ou très courants mal prononcés, avec, notamment, francisation de la prononciation des mots transparents et/ou accent mal placé dans ces mots → quelles sont les quelques règles auxquelles se fier, notamment celles qui sont liées au mécanisme de la suffixation²⁸ ?

adaptation, advertise/advertisement, available/availability, artificial, author, believe, Britain, caricature, chaotic, comparison, democracy, develop, difficulties, discrimination, economic/economical/economy, emphasis, emphasise, epitome, event, evolution, fantastic, favourite, financial, government, history/historic, idea, imagine/imagination, important, independent, inspiring, intelligence, interpret, intimacy, italics, journal/journalist/journalism, machine, married, moreover, newspaper, ordinary, particular/particularly, passage, photo/photograph/photographer/photography, policy/politics/political/politician, racism, a rebel (n.) ≠ to rebel (n.), a record (n.) ≠ to record (v.), relevant, second, situation, special/specific, terrific, video, etc.

Lexique

Pour ce qui est du vocabulaire, les interrogateurs ont noté les erreurs récurrentes suivantes :

- confusions entre verbes et substantifs :

*applaud ≠ applause (they can be heard *applauding) ; analyze ≠ analysis/analyses (after my *analyze of the documents, I will...) ; emphasize ≠ emphasis ; threat ≠ threaten (the speech is intended to *threat his opponents) ; product ≠ produce (they don't *product good quality products)*

- confusions entre nom et adjectif :

*need ≠ needy (people in *needy) ; hunger ≠ hungry (people die of *hungry)*

- confusions entre *-ing* et *-ed* :

disappointing ≠ disappointed ; inspiring ≠ inspired

- calques et gallicismes lexicaux (faux-amis) :

*a manifestation (demonstration?) pour « une manifestation » ; the manifestants (demonstrators ?) pour « les manifestants » ; the protestators (obs.) ou the protestants (!) pour « les protestataires » ; *a photography pour « une photographie » ; the photograph (the photographer?) pour « le photographe » ; actually pour « actuellement » ; eventually pour « éventuellement » ; experiences (pour « expériences ») au lieu de *experiments* ; *frontiers* (pour « frontières ») au lieu de *borders* ; *electors* (pour « électeurs ») au lieu de *voters* ; *strangers* (pour « étrangers ») au lieu de *foreigners* ; *in order to *sensibilise the public to the question of... (to alert the general public to the question of? raise the awareness of the general public? make the general public more aware of?)* ; *engagement* pour « engagement » et *engaged* pour « engagé » au lieu de *commitment/committed (the tone of his speech shows that he is very *engaged)* ; *a positive issue* pour dire « une issue positive » ; *to *be agree* pour dire « être d'accord » ; *it *permitted people/them to...* au lieu de *it enabled them to* ; etc.*

²⁸ Et quelles sont les exceptions à ces règles ? Accentuation de *rhetoric, Catholic, politics* ?

- calques aboutissant au barbarisme :

**narcissic* → *narcissistic* ; **energic* → *energetic* ; **inpopular/*inpopularity* → *unpopular/unpopularity* ; *the *opposants* → *the opponents* ; etc.

Grammaire/syntaxe

La correction grammaticale et syntaxique fluctue énormément selon les candidats, mais elle peut également fluctuer à l'intérieur de la même prestation. Alors que certains candidats parviennent à s'auto-corriger, d'autres voient leurs performances linguistiques s'appauvrir au fur et à mesure que l'on avance dans l'épreuve. Certaines erreurs peuvent être liées à la situation de stress mais leur récurrence laisse perplexes. La maîtrise approximative des temps et des aspects, l'alternance entre prétérit et présent simple dans une même phrase ou encore l'incapacité à construire correctement les questions indirectes posent problème par rapport au niveau attendu à un concours de recrutement de professeurs d'anglais.

Parmi les erreurs relevées de façon récurrente, on signale :

- les confusions et désaccords singulier/pluriel :

**many business* ; *the news *are* ; *each person/everyone *are* ; *each *states* ; *their *knowledges* ; *we get/it gives some *informations on* ; *a lot of people *doesn't see* ; *they are *victim of* ; *one of the most important *event* ; etc.

- les erreurs sur le degré de détermination (*the?/Ø ?*) :

*with *the global warming, the earth will...* ; **the document 1* ; **the president Obama* ; *since *1960s*

- les erreurs dans le choix des pronoms relatifs :

*the planet *who...* ; *Japan, *who is a developed country...* ; *the president *which has made...*

- absence très fréquente du –s à la troisième personne du singulier au présent simple mais, à l'inverse, intrusion d'un –s à des personnes du pluriel ou à la fin des infinitifs :

*this document *show* ; *she *don't know* ; *he *want to know* ; *it *highlight* ; *the man *declare* ; *he accept*

*The Republicans *defends property ownership, the Democrats *defends health and education* ; *we *knows* ; *how does it *proves* ; etc.

- accord *did* ou *didn't* + BV non respecté / utilisation du prétérit

*he didn't *stole* ; *how did she *met the painter?* ; *why did he *felt?*

*it *is written in 2015* ; *it *has *been made in 2009*

- les erreurs dans l'usage des prépositions ou les erreurs de locutions :

*as we can read *on line 12* ; *interested *by* ; *extracted *of* ; **in the one hand / *in the other hand* ; *except *of* ; *a way *for* ; *it depends *of* ; *the country was *in war* ; *in order that** ; etc.

C'est ainsi que les candidats les moins compétents, au plan linguistique, se trouvent dans une situation parfois paradoxale lors de l'exercice d'analyse de productions d'élèves : les erreurs ou maladresses contenues dans ces productions relèvent du même système et ont les mêmes origines et causes que celles qu'ils commettent eux-mêmes.

B.2 Lettres

Mise en situation professionnelle

Définition et déroulé de l'épreuve

L'épreuve consiste « en lettres, en l'étude d'un texte en vue de son inscription dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP, puis à partir du texte, en l'étude d'un point de langue (lexique, grammaire, orthographe) en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale. » Cette année, par exemple, il a été proposé à des candidats de travailler sur un extrait de *Candide* de Voltaire. Pour l'étude du point de langue, le sujet précisait : *En vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale, vous ferez toutes les remarques nécessaires sur les discours rapportés dans le texte.*

L'intitulé de l'épreuve « mise en situation professionnelle » témoigne de l'ancrage de cette épreuve dans les pratiques quotidiennes du métier de professeur de français. L'épreuve cherche à mesurer la compétence des candidats à faire preuve de leurs qualités dans l'analyse d'un texte littéraire ainsi que de leur capacité à traiter d'un point d'étude de la langue. L'épreuve n'est malheureusement pas toujours maîtrisée par les candidats. Le jury n'attend ni un exposé généraliste ni la présentation d'une séance pédagogique.

Le candidat dispose de deux heures trente minutes de préparation. Il possède une copie de l'extrait à étudier, l'œuvre intégrale dont cet extrait est tiré ainsi que le libellé du sujet. Le candidat peut consulter dans la salle de préparation des usuels (dictionnaires, grammaires, etc.) qui peuvent s'avérer d'une aide précieuse, à condition de les utiliser de manière pertinente. Certains candidats ont tendance à plaquer sur le texte des éléments plus ou moins généraux trouvés dans les usuels mis à leur disposition, mais qui sont parfois très éloignés du passage à analyser. Toutefois, la mise à disposition de l'ouvrage dont est extrait le passage à commenter reste précieuse : ne pas consulter les pages qui entourent le texte est préjudiciable mais proposer un long et fastidieux résumé est une perte de temps. Le candidat doit, grâce à l'opportunité qui lui est offerte, s'interroger par exemple sur la place d'un poème dans un recueil, sur la situation du passage dans un roman, sur la permanence ou non des personnages sur scène dans la pièce, etc. On peut saluer les candidats qui ont su, lors de leur préparation, exploiter de façon pertinente l'œuvre en lisant par exemple la préface de *La Chartreuse de Parme* ou encore le renvoi aux notes pour le poème *Initium* de Verlaine. Il est à noter que les programmes ne sont pas disponibles durant la préparation de cette épreuve mais que le candidat est tenu de les connaître.

Au terme de sa préparation, le candidat dispose de trente minutes pour lire le texte (le jury pourra circonscrire le passage consacré à la lecture s'il estime que c'est nécessaire), en proposer une analyse et présenter son traitement du point de langue. L'entretien avec le jury dure trente minutes maximum. L'épreuve est affectée d'un coefficient 4.

Les attentes

L'épreuve exige du candidat :

- un commentaire problématisé avec au moins deux axes de lecture : problématique et annonce du plan clairement formulées ;

- la connaissance et l'utilisation pertinente des outils grammaticaux et des outils d'analyse littéraire : une simple mention des champs lexicaux ne saurait suffire, par exemple ;
- l'inscription et la justification d'un texte et d'un point de langue dans une situation d'enseignement s'inscrivant dans les programmes de lycée professionnel.

Ce travail n'est effectivement possible que si le candidat connaît l'histoire littéraire (mouvements, contextes) et les principaux outils littéraires indispensables à une étude experte. Le jury déplore que de trop nombreux candidats aient une connaissance bien trop parcellaire de la littérature française et de la grammaire française.

Le choix des textes

Les œuvres proposées font partie de la culture générale attendue en fin de lycée professionnel et les textes s'inscrivent dans les champs littéraires définis dans les objets d'étude au programme du baccalauréat professionnel. Cela correspond à une période allant du XVI^e siècle au XXI^e siècle. Des auteurs contemporains tels Maylis de Kerangal ou Mathias Enard sont proposés au même titre que des auteurs classiques tels Molière, Verlaine ou Voltaire. Tous les genres sont évidemment convoqués : théâtral, poétique, épistolaire, argumentatif, narratif.

Si les candidats ne peuvent avoir lu l'intégralité des œuvres dont des extraits sont proposés à leur étude, le jury rappelle qu'ils doivent cependant connaître les auteurs, les œuvres et les grands mouvements de l'histoire littéraire (Ronsard n'est pas un écrivain du XIX^e siècle et *Candide* n'est pas un roman). Sinon comment peut-on contextualiser l'extrait à étudier, en saisir les caractéristiques génériques mais aussi parvenir à développer un projet de lecture solide en le problématisant de manière cohérente ? Comment analyser un extrait de *En attendant Godot* de Beckett sans rien savoir sur le théâtre de l'absurde ? Il paraît intéressant à ce titre de relire les anthologies de textes littéraires à destination des classes de l'enseignement secondaire mais aussi d'entretenir une véritable curiosité littéraire en découvrant à titre personnel de nouveaux auteurs. Il est toujours apprécié, lors de cette épreuve, que le candidat témoigne d'une certaine culture littéraire par ses références personnelles, y compris anglo-saxonnes. Les candidats devront cependant prendre garde à ne pas s'éloigner du texte au profit d'un exposé interminable sur l'auteur ou sur le courant littéraire auquel appartient l'extrait proposé à l'analyse.

La longueur du texte, définie par le seul principe de « cohérence », est quant à elle variable, d'un sonnet à une page de roman ou deux pages d'une scène de théâtre.

L'étude du texte

La formulation de la consigne stipule clairement au candidat de « proposer l'étude [du] texte en vue de son inscription dans un objet d'étude de cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP ».

Le jury rappelle tout d'abord qu'il s'agit d'une épreuve orale et que la lecture *in extenso* d'un exposé rédigé ne correspond pas à l'exercice attendu. Il peut également être utile de numéroter ses pages pour éviter de perdre le fil de son exposé mais aussi pour faciliter la reprise de ces notes lors de l'entretien.

Il ne paraît pas inutile de préciser, cette année encore, que l'épreuve exige de mener une lecture *littéraire*

de l'extrait proposé. L'interprétation renvoie à une expérience de lecteur cultivé capable de croiser sa sensibilité littéraire et ses connaissances. Le jury n'attend pas du candidat qu'il plaque une somme de connaissances sur le texte ni qu'il en force l'interprétation pour entrer dans telle ou telle « case ». Le jury met également en garde les candidats qui font une lecture trop rapide du texte au point de ne pas établir la compréhension littérale de l'extrait proposé. Pour exemple, cette candidate qui a échafaudé une analyse sur la relation triangulaire entre César Birotteau, sa femme et sa maîtresse. Lecture aberrante puisque le texte ne fait nullement mention d'une maîtresse. Le fait que le texte de Balzac dénomme la femme de Birotteau par son nom, puis son prénom, puis son statut d'épouse explique un fourvoiement qui ne fut pas sans plonger le jury dans une certaine perplexité. Les études trop descriptives voire paraphrastiques (« on a... », « il y a... », « l'auteur dit que... », etc.) ne sont pas plus satisfaisantes.

Les candidats doivent également veiller à proposer un exposé construit, structuré. On déconseille, pour que le propos garde une certaine teneur, d'utiliser moins des deux tiers du temps d'exposé alloué. Les exposés trop courts sont rarement gage d'un travail réussi.

La lecture de tout ou partie du texte, qui est obligatoire, constitue une étape dont il convient de ne pas négliger l'importance. Le candidat doit prendre le temps de préparer sa lecture car elle permet au jury d'apprécier la capacité du candidat à appréhender le texte, une bonne lecture permettant bien souvent de se rendre compte si le candidat a ou non compris l'extrait. Un ton inadapté (monocorde ou tonitruant) mais aussi le non-respect des diérèses, de la ponctuation, des liaisons, du rythme des alexandrins sont le signe de lacunes qui peuvent nuire à la compréhension globale quand elles n'entraînent pas des contresens. En outre, devant des élèves, cette lecture juste, sensible, devient captivante et facilite l'entrée dans le texte puisqu'elle dégage déjà une interprétation.

La lecture littéraire implique que le candidat expose une problématique de lecture ainsi que l'annonce d'un plan, qu'il soit synthétique ou linéaire (c'est au candidat de déterminer quelle est la démarche la plus appropriée). Le candidat doit prendre le temps de réfléchir à sa problématique qui montre qu'il a compris le sens du texte et qu'il va procéder à une véritable analyse. Certains candidats proposent des problématiques avec des intitulés vides de sens – « en quoi le roman épistolaire est-il moderne ? », « comment survivre aux horreurs de la guerre ? » – avec parfois des parties agencées très artificiellement. Le jury regrette également que certains candidats oublient parfois leur plan en chemin. Il n'est donc pas inutile, au fil de l'exposé, d'indiquer que l'on passe d'une partie à une autre.

Les candidats doivent absolument comprendre que la connaissance des outils d'analyse et, notamment, d'analyse grammaticale, demeure indispensable à condition évidemment que les relevés soient mis au service du sens. Il est inutile de proposer un catalogue de figures de style en tout genre. Certaines notions méritent par ailleurs d'être revues et précisées : point de vue/focalisation, ironie, registres, double énonciation, par exemple.

Si certains procédés sont correctement identifiés, l'effet produit n'est pas toujours explicité en vue de dépasser une simple lecture littérale du texte. Ils doivent également être au service de la sensibilité littéraire du candidat, seule capable de distinguer la singularité de chaque texte. Il n'est pas inutile de rappeler l'importance de cette notion de « sensibilité littéraire » dont certains candidats font preuve et qui donne l'occasion de belles rencontres entre un jury, un candidat et une œuvre.

Il ne devrait pas être nécessaire de préciser que la qualité de l'expression orale doit être irréprochable. Il est

regrettable d'entendre parfois des expressions trop familières et peu appropriées dans le cadre d'un concours : « OK ! », « Bah, voilà... ». Lorsque l'on se destine à l'enseignement du français, la langue utilisée doit être correcte, précise et pertinente.

Les prestations réussies sont celles qui déroulent un fil conducteur, en lien avec un projet d'étude clairement identifié et suivi tout au long de l'exposé, et qui s'appuient sur des procédés d'écriture variés et réellement analysés. Le jury attend avant tout une lecture intelligente, organisée voire personnelle. L'exercice vise à évaluer la capacité des candidats – et futurs professeurs – à comprendre un texte littéraire et à en proposer une interprétation éclairante et structurée.

Une réflexion pédagogique adaptée au cycle de formation du baccalauréat professionnel ou à une séquence de CAP

Le candidat doit inscrire l'extrait étudié dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP afin de démontrer de quelle manière ce texte pourrait permettre de travailler les finalités de l'enseignement du français au lycée professionnel et de faire acquérir aux élèves les capacités, connaissances et attitudes des programmes. Il va de soi que les programmes et leurs finalités doivent être maîtrisés avec précision or, même s'ils se font rares, certains candidats n'en ont encore qu'une connaissance incomplète voire totalement superficielle. À cet égard, la problématique de lecture proposée par le candidat pour l'étude littéraire du texte va bien entendu devoir s'articuler avec les enjeux du programme.

Si le jury n'attend pas le développement complet d'une séance, l'exploitation pédagogique ne peut se contenter de citer approximativement un objet d'étude de baccalauréat professionnel ou une finalité de séquence de CAP. Le jury attend du candidat une réflexion pertinente qui fasse sens et qui montre sa capacité à articuler l'extrait avec les objets d'étude et/ou les finalités. De très bonnes notes ont été attribuées à des candidats capables d'inscrire le texte de plusieurs manières dans les programmes. « La parole en spectacle » n'est pas l'unique objet d'étude dans lequel peut s'inscrire un texte théâtral. Ainsi, une candidate a proposé une excellente étude d'un extrait du *Jeu de l'amour et du hasard* en l'inscrivant dans l'objet d'étude « Parcours de personnages », en s'appuyant sur la question « les valeurs qu'incarnent le personnage étudié sont-elles celles de l'auteur, celles d'une époque ? » et en démontrant que chaque personnage restait finalement « très à sa place », respectant ainsi les convenances.

Le point de langue

Cette partie de l'épreuve consiste à étudier « un point de langue (lexique, grammaire, orthographe) en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale ». Le temps pour la traiter est laissé à la discrétion du candidat. Cette question est un moment important de l'exposé et ne doit pas, comme c'est parfois le cas, être ignorée ou considérée comme secondaire.

Enseigner le français suppose de maîtriser la langue française pour communiquer à l'écrit comme à l'oral, de veiller à la qualité de la langue chez les élèves et de leur donner les moyens d'améliorer leurs compétences langagières en compréhension écrite et orale, en production écrite et orale. Le jury est donc conduit à vérifier les connaissances lexicales, grammaticales et syntaxiques des candidats et à s'assurer de leur capacité à élucider les difficultés grammaticales d'un texte en vue d'en construire le sens avec les élèves et de pouvoir les faire réfléchir sur la langue.

Le point de langue est donc une partie essentielle de l'épreuve, la compréhension approfondie d'un texte littéraire étant indissociable de la compréhension de son fonctionnement grammatical.

Cette question de réflexion grammaticale peut porter sur l'ensemble du texte, un passage ou une phrase. Ce n'est pas une question de grammaire théorique, décontextualisée. Elle s'inscrit dans l'analyse du texte donné à l'étude et fait appel à des notions grammaticales fondamentales et enseignées en lycée professionnel : les discours rapportés, la construction des phrases, les phrases interrogatives, le système des temps, le mode impératif, les pronoms, etc.

Il s'agit donc aussi de vérifier la capacité du candidat à transmettre ces notions, à aider les élèves dans leur perfectionnement de l'usage de la langue à l'écrit comme à l'oral et à présenter une lecture fine où l'usage de la langue participe de la construction voire de l'esthétique du texte.

Cette partie de l'épreuve ne peut être traitée sans préparation car le candidat doit pouvoir montrer qu'il possède une maîtrise sûre de la langue qui le rend capable de mener une analyse grammaticale claire et précise. Comment sinon apporter des éléments de réponses appropriés aux problèmes de langue que les élèves rencontrent en classe ? Le jury déplore chaque année le manque de connaissances élémentaires qui donne lieu parfois à des approximations ou des confusions inadmissibles à ce niveau d'exigence et pour un futur enseignant de lettres : une phrase ne contient pas forcément un verbe conjugué, une phrase longue avec des virgules est tout simplement une phrase complexe, etc.

Il est donc indispensable de :

- maîtriser le vocabulaire grammatical et de pouvoir identifier la nature et la fonction d'un mot ;
- savoir repérer les compléments et les nommer ;
- savoir relever et identifier les temps et les modes verbaux ;
- savoir relever et classer les déterminants ;
- savoir identifier la construction d'une phrase complexe et distinguer les propositions coordonnées et subordonnées.

Seul un entraînement régulier et progressif permet de se préparer de manière efficace à la question du point de langue. Il nécessite de lire de la grammaire et de se constituer des fiches en se référant à des manuels ainsi qu'à des ouvrages universitaires plus élaborés. Encore trop de candidats se mettent en difficulté faute d'une préparation suffisante.

Enfin, il ne faut pas perdre de vue que la question posée vise à mettre en place un travail en lecture, en écriture ou en expression orale. À cet égard, le candidat ne devra pas tomber dans le piège du simple relevé, de l'étiquetage qui n'a pas grand intérêt. Cette approche essentiellement descriptive ne correspond pas à ce qui est demandé et n'est en aucun cas satisfaisante. Ainsi, les candidats ont parfois de grandes difficultés à mettre en relation le point de langue avec une séance d'enseignement en lycée professionnel. Les faits de langue relevés doivent permettre de mieux comprendre le texte. Tout en démontrant ses compétences grammaticales, le candidat doit relier ses observations non seulement au sens global du texte afin de l'éclairer mais aussi aux choix esthétiques d'un auteur.

L'entretien

L'entretien d'une durée maximum de trente minutes peut avoir deux orientations : approfondir la réflexion du candidat par la justification de ses choix ou réorienter un propos jugé erroné. Dans les deux cas, au-delà des critères didactiques, c'est la capacité du candidat à justifier son propos, à entrer dans un dialogue constructif, à infléchir une pensée qui est aussi évaluée. Le candidat a l'occasion de compléter sa lecture, sa pensée, son interprétation. Il ne s'agit pas de simplement reformuler un propos qui s'est révélé lacunaire ou erroné et que l'on pense devoir répéter pour être bien compris.

Il convient de conserver un niveau de langue adapté tout au long de l'épreuve. Le jury a constaté parfois un relâchement de la langue, sans doute lié au fait que l'échange est plus spontané, qui ne convient pas pour un concours qui recrute des professeurs qui devront être capables de faire acquérir à leurs élèves une langue correcte.

Le jury est sensible aux candidats qui sont à même d'ajuster leurs choix et de rectifier les contresens initiaux. Pour ce faire, ils doivent être très attentifs aux questions du jury qui visent à les aider et non à les déstabiliser. Des candidats ont su faire de l'entretien un véritable moment d'échange et de réflexion partagé avec le jury, d'autres, hélas, s'enferment dans leurs propos, cherchent à gagner du temps et s'écoutent parler, passant à côté des objectifs de l'épreuve.

Les candidats doivent adopter une attitude constructive et ne pas rester sur la défensive. Il est tout à fait inacceptable de s'agacer des questions posées par le jury ou de se montrer agressif. L'entretien n'a pas pour but de piéger les candidats, qui doivent certes faire preuve de conviction mais également reconnaître ponctuellement leurs manques. Un professeur ne cesse d'apprendre tout au long de sa carrière. Il maîtrise ce qu'il sait mais accepte de ne pas tout savoir et, surtout, montre qu'il a envie d'apprendre et de communiquer son enthousiasme pour l'apprentissage.

Épreuve à partir d'un dossier

Rappel de la définition de l'épreuve

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

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

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

L'épreuve est affectée d'un coefficient 4.

Bilan de la session

La plupart des candidats donnent l'impression d'avoir préparé l'épreuve, ce qui est plutôt un signe encourageant qui laisse penser que les rapports de jury sont lus. Ils respectent la forme attendue : présentation des documents, puis de la séquence. Cependant, si la présence de ces deux parties est systématique, celles-ci ne sont pas toujours judicieusement proportionnées. Le jury a constaté des déséquilibres, avec une présentation du corpus beaucoup trop longue – quelquefois plus de vingt minutes – au détriment de la partie didactique. En outre, cette présentation tient trop souvent du commentaire de surface qui saute d'un document à l'autre sans en dégager les liens, les écarts, les aspects saillants.

La présentation du corpus est indispensable, mais elle ne doit pas occulter l'objectif principal qui est la présentation d'un projet de séquence. Présenter les éléments du corpus de manière savante est essentiel parce que c'est le premier pas intellectuel qui va conduire à l'élaboration sinon d'une problématique, au moins d'un fil conducteur, d'un questionnement du corpus référé à un objet d'étude. Pour ce faire, les candidats sont invités à mettre à profit leur temps de préparation en pratiquant une lecture complète et structurante des textes et documents du corpus, malgré le contexte émotionnel du concours ; beaucoup de textes paraissent survolés et pour certains d'entre eux non lus. Le jury rappelle qu'il n'y a pas de hiérarchie au sein des corpus et qu'un document iconographique doit bénéficier d'une analyse aussi approfondie qu'un texte.

La partie didactique est toujours présente et en général cohérente avec l'objet ou le domaine d'étude proposé. Néanmoins, faute de problématique et d'objectifs clairs, elle ne fait pas apparaître le sens des apprentissages, se limitant le plus souvent à l'énumération d'une succession d'activités placées sur le même plan. Un effort est attendu des candidats pour détailler plus avant une ou deux activités d'apprentissage (lire et/ou dire et/ou écrire) et ce, du point de vue des élèves dans leur diversité.

Dans l'ensemble, le point de langue est peu développé et artificiellement rattaché à la séquence. Il n'est trop souvent qu'un catalogue de ce qu'il serait possible de faire, sans justification du choix de l'une ou l'autre des propositions. En outre, le jury déplore de nombreuses lacunes chez plusieurs candidats, difficilement acceptables pour un futur enseignant de français, d'autant plus que les programmes cernent clairement les points de langue à enseigner.

Enfin, un futur professeur de lettres doit être capable de rattacher un texte à son contexte historique global afin de mieux le décoder. Il faut dire et redire que posséder une large culture littéraire qui dépasserait les clivages des départements universitaires, les frontières géographiques et nationales et celles de genres (opéra, cinéma, spectacle vivant) est, tant pour le concours que pour la perspective d'une carrière épanouie dans la voie professionnelle, un atout puissant, gage de capacités de rebond, d'adaptation et d'inventivité pédagogique. Ainsi, si ne pas connaître la Guerre de 1870 peut être un handicap pour analyser un extrait de *Boule de suif*, mettre en relation un extrait de *Petit Pays* de Gaël Faye avec le film de Roman Polanski *Le pianiste* (même construction, même rapport au génocide) est une façon judicieuse de mobiliser sa culture.

Les attentes

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

- savoir s'exprimer avec clarté et précision ;

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

Même si l'émotion en début d'épreuve est compréhensible, il est attendu des candidats une bonne maîtrise de soi, mesurable dans la prise en compte de la situation de concours. De même, le vocabulaire employé, l'élocution et le niveau de langue sont des critères largement pris en compte par le jury. Dans ce cadre, il faut veiller à ne pas relâcher son langage pendant l'entretien.

Avoir une connaissance réfléchie des programmes est indispensable pour proposer un projet pédagogique convaincant. Si ceux-ci sont consultables en salle de préparation (baccalauréat professionnel et CAP), leur maîtrise est parfois trop superficielle, se limitant à plaquer les objets d'étude ou les finalités sur le projet. Trop de candidats font encore l'impasse sur le CAP.

Le jury conseille fortement aux candidats de se référer aux documents ressources en lien avec les programmes (disponibles sur [Eduscol](#)) pour approfondir leur réflexion didactique (notamment pour appréhender les modalités de lecture et d'écriture propres au français), et d'acquérir des connaissances littéraires indispensables pour identifier un texte, le genre et le mouvement esthétique auquel il appartient et de posséder un savoir grammatical suffisant sur les principaux faits de langue à enseigner. À ce titre, la reprise d'une grammaire scolaire est utile pour préparer le concours.

Le CAPLP anglais-lettres repose sur la bivalence et la transversalité entre les deux disciplines. Cette année encore, le jury souhaite insister sur la différence entre la didactique du français et celle de l'anglais : chacune de ces disciplines use d'une terminologie propre, avec des activités spécifiques. Beaucoup trop de candidats n'ont pas de connaissance de ce qui constitue une séquence en français et calquent des préconisations issues de l'enseignement de l'anglais. Les termes, très souvent utilisés dans la partie didactique, de « tâche finale », « tâche intermédiaire » supposent un simple décalque de la séquence d'anglais à la séquence de français et une méconnaissance de leurs différences d'élaboration. Certains candidats n'utilisent jamais les termes de « séance » et de « dominante ».

Certains exposés, très courts, peuvent ne pas dépasser une dizaine de minutes. Le jury rappelle que si la durée de l'exposé est de trente minutes, c'est parce que ce cadre temporel est jugé nécessaire à la présentation d'un projet pédagogique étayé, cohérent et développé ; il convient donc de s'efforcer d'utiliser ce temps dans son intégralité.

La démarche

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

La formulation de la consigne est générique :

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

Cette formulation impose donc au candidat d'employer tout ou partie du corpus de documents pour proposer un projet de séquence d'enseignement dans lequel un point d'étude de la langue doit être obligatoirement traité. Il convient d'envisager la globalité des deux programmes (baccalauréat professionnel et CAP), avant de choisir un des objets ou domaines d'étude dans lequel s'inscrira la séquence proposée et de prendre en compte les quatre compétences communes aux programmes de français dans la voie professionnelle.

Les points qui suivent doivent guider la réflexion du candidat en vue d'une présentation construite d'un projet de séquence au jury.

Procéder à une lecture attentive du corpus proposé

Il est attendu du candidat qu'il adopte une véritable posture de lecteur par une lecture critique et littéraire préalable, indispensable pour dégager les axes de lecture et proposer des activités qui aient du sens, puis qu'il mette en relation les documents les uns par rapport aux autres.

Le jury rappelle qu'il est impossible d'élaborer un projet didactique à partir d'un corpus sans maîtriser d'abord les supports qui le constituent. Ainsi, présenter plusieurs séries de photos des artistes allemands Bernd et Hilda Becher comme de simples témoignages de l'évolution et de la dégradation de sites industriels, et non comme les œuvres d'art qu'elles sont, témoigne d'une mauvaise lecture du document, pourtant explicite à cet égard. Au moment de l'entretien, c'est grâce à une lecture attentive des textes que le candidat peut revenir sur une problématique peu satisfaisante et ainsi améliorer sa prestation.

Présenter une analyse du corpus problématisée

Les bons candidats présentent un corpus en signalant ce qui fait son unité (classement typologique, générique, thématique), éventuellement en pointant des écarts. Ils réussissent, à partir de cette lecture critique, à dégager une problématique. Chacun des documents composant le corpus doit être présenté à partir d'une lecture critique qui s'appuie sur la nature du texte, ses caractéristiques littéraires ou formelles et son inscription dans l'histoire littéraire. Les candidats ne doivent pas omettre d'interroger le paratexte.

Il convient également de rappeler que le fait qu'un texte soit « trop long » ne suffit pas à justifier sa mise à l'écart, y compris pour une classe de CAP. Le texte peut être abordé de manières très variées (lecture orale par l'enseignant, audition de la lecture par un comédien, lecture cursive, lecture analytique). On peut également envisager d'adapter la difficulté du texte au niveau individuel des élèves : texte à lire plus ou moins long pour chacun, appareil de notes plus ou moins développé, etc. Les candidats ont la possibilité d'enrichir le corpus en fonction de la problématique qu'ils ont définie. Le jury rappelle que les documents iconographiques ou les photomontages constituent des documents à part entière. Les candidats doivent, après lecture attentive des supports proposés dans le dossier, se poser les questions suivantes : Qu'est-ce qui a déterminé le choix des supports ? Quel lien entretiennent-ils ?

Proposer une véritable problématique

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

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

Les candidats doivent accorder un soin particulier à la formulation de la problématique puisqu'elle fonde le sens de la proposition didactique. Simple dans sa formulation – elle doit être accessible aux élèves – mais complexe dans les enjeux qu'elle porte, elle doit permettre de s'interroger sur une question fondamentale en lien avec les interrogations de l'objet ou du domaine d'étude dans lequel s'inscrit la séquence. Certains candidats proposent un exposé sur le modèle universitaire (plan en trois parties, problématique) laissant peu de place à la réflexion didactique attendue où une vraie question porteuse de sens et clé de voûte de la séquence est dès lors absente. D'autres candidats se contentent de reprendre une des questions du programme pour problématique.

La problématique met donc en jeu une argumentation qui se construit dans une démarche évolutive de va-et-vient entre une question et les recherches documentaires pour tenter d'apporter des réponses. Ainsi, dans le cadre de l'objet d'étude « Construction de l'information », la problématique « La communication de l'information doit-elle avoir des limites ? » peut par exemple être envisagée.

Esquisser un projet de séquence

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

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

- l'organisation du corpus, en explicitant l'élaboration progressive de la réponse à donner à la problématique posée ;
- les modalités mises en œuvre pour travailler les compétences articulant capacités, connaissances et attitudes (dont il ne suffit pas de donner une liste) qui aboutissent à l'évaluation finale.

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

Il n'est pas nécessairement attendu que tous les documents soient présents dans la séquence proposée, l'adjonction d'un document n'apparaissant pas dans le corpus peut être envisagée. Par contre, les choix effectués doivent être cohérents, s'inscrire logiquement dans le projet présenté et être explicités. Les activités présentées doivent se justifier sur le plan pédagogique. Il faut également prendre garde à ne pas découper des textes sur plusieurs séances et d'y mêler travail de lecture, activité d'écriture, point de langue et pratique de l'oral. En didactique du français, les séances se structurent autour de dominantes.

Le candidat doit se demander pour quelles raisons il propose telle activité (Quels sont les objectifs ? Un «débat», pourquoi ? Une «écriture longue», pourquoi ?), le but étant bien sûr de faire avancer le projet de séquence vers l'élaboration d'une réflexion complexe.

Une réelle réflexion didactique invite à se poser les questions suivantes : Quels savoirs, quelles notions les éléments du dossier convoquent-ils ? Pour quel niveau ? Pour quelles compétences ? Les candidats doivent donc connaître les démarches didactiques liées à la discipline et actualiser leurs connaissances, en particulier en ce qui concerne les modalités de lecture et d'écriture. Par exemple : que signifie un parcours de lecture dans une œuvre ? Qu'est-ce qui distingue la lecture analytique de la lecture cursive ? En quoi l'écriture longue constitue-t-elle une démarche d'apprentissage de l'écriture, au-delà de son emploi dans la première situation d'évaluation du contrôle en cours de formation (CCF) en CAP ?

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

Les candidats bien préparés ont montré une réelle capacité à intégrer les usages du numérique dans leur projet de séquence et pas seulement dans le cadre de la recherche documentaire au CDI : l'utilisation du vidéoprojecteur, celle d'un traitement de textes ou une recherche sur internet ne présentant pas de plus-values didactiques si elles ne sont pas explicitées au regard des objectifs d'apprentissage.

Prendre en compte l'étude de la langue

Le point de langue qui fait l'objet d'une étude est forcément motivé par le projet pédagogique, les connaissances à intégrer et les capacités à travailler. Or, il est souvent négligé par le candidat. Pour mener à bien cette étude, il faut impérativement posséder un savoir grammatical minimal et maîtriser les connaissances fondamentales. Il faut proscrire le relevé ne conduisant pas à une interprétation et ne pas reprendre de façon mécanique ou exhaustive l'ensemble des points du « champ linguistique » de l'objet d'étude ou des contenus grammaticaux en CAP. Proposer un relevé des « je » et de leurs valeurs dans un texte ne peut se suffire à soi-même ou au seul prétexte que cela... « correspond au BO ».

La nécessité de donner du sens est primordiale : proposer une séance d'étude de la langue sur les procédés de la caractérisation se justifie avant de faire rédiger le portrait d'un personnage. Il faut également veiller à réinvestir les acquisitions du point d'étude de la langue dans une activité de production écrite ou orale et, notamment, dans l'évaluation, en particulier si elle prépare à l'examen.

Tirer parti de l'entretien

D'une durée maximale de trente minutes, l'entretien est un moment d'échange et d'approfondissement qui poursuit la construction du sens et du projet pédagogique mené dans l'exposé. Les candidats doivent se montrer attentifs aux questions du jury car celles-ci visent à corriger ou approfondir l'analyse proposée, éventuellement à faire évoluer la réflexion en développant et présentant d'autres arguments. Il ne faut pas chercher l'approbation du jury lors de la formulation d'une réponse à une question. En effet, elle n'a pas pour but de mettre en doute mais peut simplement suggérer une modification.

Le jury a apprécié chez les candidats la capacité à établir un dialogue ouvert avec le jury. Une réflexion souple et mobile augure bien de la capacité à se projeter dans un dialogue professionnel.

Il ne faut pas oublier la dimension éducative du métier d'enseignant. Les propositions de problématiques et d'activité doivent montrer que le candidat a anticipé leur impact sur la classe. Ainsi doit-on se poser la question de l'effet que pourrait avoir l'activité d'écriture suivante : « rédiger le portrait d'une prostituée », même si elle est liée à l'étude de *Boule de suif*. L'entretien doit donc être vu comme une discussion dynamique, et non comme une agression, conduisant une relecture des propositions parfois fragiles de l'exposé. L'écoute et l'attitude coopérative du candidat contribuent à la réussite de l'épreuve. Les meilleurs candidats ont su dialoguer avec finesse et pertinence dans un échange fécond avec le jury.

Exemples de dossiers

DOSSIER A - Textes et documents

1. Olivier Hodasava, dreamlands-virtual-tour.blogspot.fr
2. Notice de présentation du blog d'Olivier Hodasava, revuedeblog.com/blog.php?nblog=3257
3. Luis Sepulveda, Daniel Mordzinski, « La dame aux miracles » in *Dernières nouvelles du Sud*, éditions Métailié, 2012

DOSSIER B - Textes et documents

1. Stanislas Nordley, entretien autour de la mise en scène de la pièce de théâtre *Incendies* de Wajdi Mouawad, dossier SCEREN n°55, octobre 2008 <http://crdp.ac-paris.fr/piece-demontee/pdf/incendies>
2. Wajdi Mouawad, *Incendies*, 2003 (extraits)
3. Denis Villeneuve, *Incendies*, 2010, fiche élève *Lycéens et apprentis au cinéma* (extraits)

DOSSIER C - Textes et documents

1. Aldous Huxley, *Le Meilleur des Mondes*, 1932
2. Serge Kaganski, « "Her", à la frontière entre la chair et le virtuel », lesinrocks.com, 18 mars 2014
3. Lars Lundström, photographes de la série *Real Humans*, Saison 2, épisode 4, 2014
4. Mary Shelley, *Frankenstein ou Le Moderne Prométhée*, 1831
5. Marie-Laure Théodule, « Un tétraplégique peut à nouveau bouger son bras », lemonde.fr, 13 avril 2016

DOSSIER D - Textes et documents

1. Honoré de Balzac, *Le Colonel Chabert*, 1832
2. Victor Hugo, « La bataille d'Eylau » in *La Légende des siècles*, 1859
3. Jean-Paul Kauffmann, *Outre-terre*, éditions Équateurs Littérature, 2016
4. Jean-Paul Kauffmann, *Outre-terre*, éditions Équateurs Littérature, 2016
5. Marielle Macé, *Façons de lire, manières d'être*, Paris, édition électronique, Collection NRF Essais, Gallimard, 2011
6. Capture d'écran d'un travail composé par une élève sur Padlet. Consulté en février 2017.