



## **Concours de recrutement du second degré**

### **Rapport de jury**

---

**Concours : CAPLP externe et CAFEP-CAPLP**

**Section : langues vivantes-lettres**

**Option : anglais**

**Session 2019**

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

## Sommaire

<b>Avant-propos</b>	<b>p. 2</b>
<b>Bilans comparés de l'admissibilité et de l'admission (sessions 2019, 2018 et 2017)</b>	<b>p. 5</b>
<b>Les épreuves du concours : leur définition réglementaire</b>	<b>p. 6</b>
<b>A. Épreuves écrites d'admissibilité</b>	<b>p. 9</b>
<b>A.1 Anglais</b>	<b>p. 9</b>
<b>Composition en langue étrangère portant sur l'étude d'un dossier</b>	<b>p. 9</b>
<b>Traduction</b>	<b>p. 22</b>
<b>A.2. Lettres</b>	<b>p. 30</b>
<b>Commentaire d'un texte littéraire</b>	<b>p. 30</b>
<b>Traitement d'une question de grammaire</b>	<b>p. 35</b>
<b>B. Épreuves orales d'admission</b>	<b>p. 39</b>
<b>B.1 Anglais</b>	<b>p. 39</b>
<b>Épreuve à partir d'un dossier</b>	<b>p. 39</b>
<b>Mise en situation professionnelle</b>	<b>p. 51</b>
<b>Anglais parlé</b>	<b>p. 76</b>
<b>B.2 Lettres</b>	<b>p. 79</b>
<b>Épreuve à partir d'un dossier</b>	<b>p. 79</b>
<b>Mise en situation professionnelle</b>	<b>p. 93</b>

## Avant-propos

Comme chaque année, on commencera par rappeler une évidence : la première spécificité du CAPLP externe et CAFEP-CAPLP anglais-lettres est son caractère bivalent. Il est vivement recommandé aux futur-e-s candidat-e-s<sup>1</sup> qui s'inscrivent à ce concours de veiller à organiser leur préparation en tenant compte de la nature de leur parcours de formation universitaire. Leurs efforts doivent bien évidemment porter sur les deux valences mais il leur appartient de déterminer – notamment sur la base de leur lecture des rapports du jury – laquelle de ces deux valences mérite peut-être un surcroît d'attention et de travail de leur part. Cette lecture des rapports (non seulement celui de cette session de 2019 mais également ceux des sessions précédentes) devrait les aider à identifier les points sur lesquels ils ont tout prioritairement besoin de consolider leurs connaissances, compétences et savoir-faire : il y a fort à parier qu'ils découvriront que ces points sont plus nombreux dans la valence qui n'a pas été la dominante de leur parcours universitaire, à savoir pour l'immense majorité d'entre eux, la valence lettres. À cet égard, deux chiffres sont tout à fait parlants : 08,22/20, la moyenne générale à l'épreuve écrite d'admissibilité en anglais à cette session de 2019, contre 06,81/20, la moyenne générale à l'épreuve écrite d'admissibilité en lettres, soit un écart de près d'un point et demi.

Comme chaque année, on redira également que la juxtaposition des quatre épreuves du concours – à l'écrit, une épreuve en anglais et une épreuve en lettres, puis, à l'oral, de nouveau une épreuve en anglais et une épreuve en lettres – a certes pour objet et effet d'indiquer clairement que les deux disciplines sont placées sur un pied d'égalité et qu'elles ont le même poids dans le processus de sélection des candidats, mais cette distribution ne doit pas être perçue comme un cloisonnement. On engage tout au contraire les candidats à prendre conscience du caractère fondamentalement transversal des compétences évaluées dans les épreuves de l'une et l'autre valence, compétences au premier rang desquelles figure la capacité à lire un texte et à s'exprimer clairement. Dans leur lecture des rapports du jury, si cette lecture est suffisamment attentive, ils ne manqueront pas de noter à quel point les attentes du jury convergent et s'expriment souvent dans les mêmes termes, qu'il s'agisse des épreuves d'anglais ou de celles de lettres.

Comme pour tout concours, il est non seulement légitime mais également nécessaire que les candidats soient informés des conditions de sélectivité dans lesquelles ils doivent s'apprêter à concourir. Sur ce point, ils sont invités à consulter le tableau statistique comparatif qui figure ci-après, en page 5.

On y note tout d'abord qu'à la session de 2019, le nombre de postes à pourvoir au concours de l'enseignement public était de 50 % inférieur à celui de la session de 2018 : 65 au lieu de 130, ce qui a bien évidemment eu des incidences sur les seuils de performance fixés par les deux barres, seuils nettement supérieurs, notamment à l'admission (09,56/20 au lieu de 08,30/20). Au concours de l'enseignement privé sous contrat (CAFEP) le nombre de contrats offerts était, quant à lui, stable à une unité près (17 en 2019 au lieu de 18 en 2018) : d'une session à l'autre, les barres du CAFEP sont ainsi tout à fait comparables. La réduction du nombre de postes offerts au concours de l'enseignement public a également et tout naturellement eu pour conséquence un resserrement de l'écart entre les barres d'admission de chacun des deux concours : celle du CAFEP ne devance plus celle du CAPLP que de 0,65 point, contre 1,74 point en 2018.

---

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

On note ensuite, au concours de l'enseignement public, une diminution de 10 % du nombre d'inscriptions initiales. Pour la première fois, ce nombre (941) se situe en deçà de la barre du millier, qui était régulièrement dépassée ces dernières années. Sur ce point comme sur d'autres, le CAFEP, lui, se démarque de cette tendance à la baisse par une remarquable stabilité : 210 inscriptions en 2019 pour 208 en 2018.

Pour ce qui est de la proportion de candidats effectivement présents au deux épreuves d'admissibilité (et qui n'ont ni rendu de copie blanche ni obtenu une note de zéro), la chute se poursuit au concours de l'enseignement public. Alors qu'en 2016 (session non prise en compte dans le tableau statistique en page 5), cette proportion était de 48,14 % (506 sur les 1 051 candidats inscrits), les candidats inscrits au CAPLP en 2019 et présents et non éliminés à l'écrit ne sont plus que 39,96 % (376 sur 941). Au CAFEP, en revanche, le nombre de présents et non éliminés (77 sur 210) repart à la hausse (+ 2 %).

Au CAFEP, le taux de sélectivité à l'admissibilité est, à 1 % près, quasiment identique d'une année sur l'autre (54,55 % contre 55,56 % des présents et non éliminés). Au CAPLP, il va sans dire qu'il était nettement plus difficile d'être admissible en 2019 qu'à la session précédente : les 194 admissibles convoqués à l'oral cette année représentaient 51,86 % des présents et non éliminés à l'écrit, alors que leurs 294 prédécesseurs de la session de 2018 (soit une centaine de plus) représentaient, eux, 67,43 % des présents et non éliminés.

Pour ce qui est de la sélectivité à l'admission, alors que la proportion des admis par rapport aux admissibles présents et non éliminés à l'oral avait jusqu'ici toujours été supérieure à un sur deux (au CAPLP comme au CAFEP), en 2019, cette proportion se situe nettement en dessous des 50 % : 44,74 % au CAFEP, 40,37 % au CAPLP.

Au CAPLP, la proportion de candidats admissibles qui vont jusqu'au bout de la procédure de sélection en venant concourir à l'oral et en participant aux deux épreuves poursuit malheureusement sa progression, pour atteindre cette année 17,44 %. Ces renoncements sont majoritairement le fait de candidats qui sont également admissibles au CAPES d'anglais.

Figurait dans l'avant-propos du rapport du jury pour la session de 2018 une analyse détaillée des chiffres relatifs aux bi-admissibilités et bi-admissions au sein des cinq concours concernés. On se contentera cette année d'indiquer que :

- sur les 195 admissibles au CAPLP anglais-lettres, 69 étaient parallèlement admissibles au CAPES d'anglais et 8 étaient admissibles au CAPES de lettres modernes ;
- sur les 42 admissibles au CAPLP-CAFEP anglais-lettres, 15 étaient admissibles au CAPES-CAFEP d'anglais et 2 au CAPES-CAFEP de lettres-modernes.

Pour ce qui est des résultats finaux, sur les 65 candidats admis au CAPLP anglais-lettres, 23 étaient simultanément admis au CAPES d'anglais et 3 au CAPES de lettres modernes. Sur les 17 candidats admis au CAPLP-CAFEP anglais-lettres, 6 étaient simultanément admis au CAPES-CAFEP d'anglais et 1 au CAPES-CAFEP de lettres modernes.

Ces diverses « bi-admissions » ont justifié l'ouverture de deux listes complémentaires, de 10 postes au CAPLP et 3 contrats au CAFEP.

Compte tenu de la proximité des définitions de certaines des épreuves des deux concours, il va sans dire qu'une bonne préparation au CAPES est un atout pour aborder efficacement les épreuves du CAPLP. On attire toutefois l'attention des candidats qui s'inscrivent et se présentent aux deux concours sur les spécificités de ces épreuves par rapport à celles du CAPES. Les futurs candidats sont invités à se pencher attentivement sur la définition de chacune des quatre épreuves du concours, définition présentée ci-après en pages 6 à 8. Pour concrétiser et donner tout leur sens à ces définitions, s'agissant des épreuves orales d'admission, les candidats trouveront à leur disposition

dans ce rapport (comme dans les rapports des sessions précédentes) tout un échantillon d'**exemples de sujets** utilisés cette année.

Le fait que le vivier de candidats du CAPLP externe et CAFEP-CAPLP anglais-lettres soit partiellement commun avec celui du CAPES et CAFEP-CAPES d'anglais et de lettres modernes conduit par ailleurs à faire, comme chaque année, la recommandation suivante : si l'on décide de se présenter au CAPLP ou au CAFEP-CAPLP, il faut s'informer sur les caractéristiques de l'enseignement en lycée professionnel, sur son organisation générale et sur ses objectifs dans les *deux* valences du concours. Notamment, si l'on prétend à un recrutement en qualité de PLP anglais-lettres, il est indispensable de connaître les programmes de langues vivantes et de français-lettres des classes de C.A.P. et de baccalauréat professionnel, ainsi que les modalités d'évaluation des candidats à ces deux examens. Il est également indispensable de connaître l'actualité de la voie professionnelle, entrée en transformation à la rentrée de septembre 2019 :

- <https://www.education.gouv.fr/cid130792/transformer-le-lycee-professionnel-former-les-talents-aux-metiers-de-demain.html>
- <https://www.education.gouv.fr/cid2573/la-voie-professionnelle-au-lycee.html>
- <https://eduscol.education.fr/cid133260/transformer-le-lycee-professionnel.html>
- <https://eduscol.education.fr/pid39039/programmes-et-ressources-voie-professionnelle.html>

La proportion de candidats admissibles qui renoncent à se présenter aux épreuves d'admission a été évoquée plus haut mais il y a, à l'inverse, un autre chiffre proportionnel qui mérite d'être signalé : 27 %<sup>2</sup>, le pourcentage de candidats accueillis cette année à l'oral et qui avaient été admissibles à une ou plusieurs sessions antérieures du concours. Le jury tient à saluer la persévérance de ces candidats-là, tout particulièrement ceux qui enseignent déjà et attestent, par leur participation au concours, leur détermination à se former et à se doter des conditions favorables à un plein développement professionnel.

L'ensemble du jury souhaite bon courage et bonne chance aux candidats de la session de 2020.

---

<sup>2</sup> 54 candidats sur les 199 présents à l'oral (CAPLP et CAFEP confondus).

## Bilans comparés de l'admissibilité et de l'admission pour les trois dernières sessions (2019, 2018 et 2017)

	CAPLP externe anglais-lettres			CAFEP-CAPLP anglais-lettres		
	2019	2018	2017	2019	2018	2017
Nombre de postes	65	130	175	17 contrats	18 contrats	23 contrats
Nombre de candidats inscrits	941	1 049	1 012	210	208	158
Nombre de candidats non éliminés <sup>3</sup>	376 soit 39,96 % des inscrits	436 soit 42,66 % des inscrits	437 soit 43 % des inscrits	77 soit 36,67 % des inscrits	72 soit 34,62 % des inscrits	62 soit 39 % des inscrits
Nombre de candidats admissibles	195 soit 51,86 % des non éliminés	294 soit 67,43 % des non éliminés	346 soit 79 % des non éliminés	42 soit 54,55 % des non éliminés	40 soit 55,56 % des non éliminés	46 soit 74 % des non éliminés
<b>Barre de l'admissibilité</b>	<b>29,20</b> <b>soit</b> <b>07,30/20</b>	<b>25,62</b> <b>soit</b> <b>06,40/20</b>	<b>25</b> <b>soit</b> <b>06,25/20</b>	<b>28,10</b> <b>soit</b> <b>07,03/20</b>	<b>27,76</b> <b>soit</b> <b>06,94/20</b>	<b>25,34</b> <b>soit</b> <b>06,34/20</b>
Nombre de candidats admissibles non éliminés <sup>4</sup>	161 soit 82,56 % des admissibles	255 soit 86,73 % des admissibles	309 soit 90,35 % des admissibles	38 soit 90,48 % des admissibles	34 soit 85 % des admissibles	42 soit 91,30 % des admissibles
Nombre de candidats admis sur liste principale	65 soit 40,37 % des non éliminés	130 soit 50,98 % des non éliminés	175 soit 56,63 % des non éliminés	17 soit 44,74 % des non éliminés	18 soit 52,94 % des non éliminés	23 soit 54,76 % des non éliminés
<b>Barre de l'admission sur la liste principale</b>	<b>114,66</b> <b>soit</b> <b>09,56/20</b>	<b>99,62</b> <b>soit</b> <b>08,30/20</b>	<b>98,34</b> <b>soit</b> <b>08,20/20</b>	<b>122,50</b> <b>soit</b> <b>10,21/20</b>	<b>120,50</b> <b>soit</b> <b>10,04/20</b>	<b>103,34</b> <b>soit</b> <b>08,61/20</b>
Nombre de candidats admis sur liste complémentaire	10	<i>Pas de liste complémentaire</i>	7	3	<i>Pas de liste complémentaire</i>	<i>Pas de liste complémentaire</i>
<b>Barre de l'admission sur la liste complémentaire</b>	<b>109,06</b> <b>soit</b> <b>09,09/20</b>		<b>96</b> <b>soit</b> <b>08/20</b>	<b>111,48</b> <b>soit</b> <b>09,29/20</b>		

<sup>3</sup> « candidats non éliminés » : candidats présents aux deux épreuves écrites d'admissibilité et auxquels aucune note éliminatoire n'a été attribuée (copie blanche ou 00)

<sup>4</sup> « candidats admissibles non éliminés » : candidats présents aux deux épreuves orales d'admission et auxquels aucune note éliminatoire (00) n'a été attribuée

## Les épreuves du concours : leur définition réglementaire

Références : arrêtés du 19 avril 2013<sup>5</sup>, du 27 mars 2017<sup>6</sup> et du 24 avril 2018<sup>7</sup>

### Épreuves écrites d'admissibilité

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

### Épreuves orales d'admission

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

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

### Cas de figure n° 1

Épreuve de mise en situation professionnelle dans la valence langue vivante étrangère	
Durée de la préparation : deux heures trente minutes	L'épreuve porte : – d'une part, sur un document de compréhension fourni par le jury, document audio ou vidéo authentique en langue étrangère, se rapportant aux réalités et aux faits culturels du ou des pays dont on étudie la langue, en lien avec le programme d'enseignement de langues vivantes étrangères pour les classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle et pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel ; – d'autre part, sur un dossier fourni par le jury
Durée de l'épreuve : une heure	
Pour chaque partie : - exposé, quinze minutes - entretien, quinze minutes	
Coefficient : 4	

<sup>5</sup> Journal officiel du 27 avril 2013 :

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

<sup>6</sup> Journal officiel du 2 mai 2017 : [https://www.legifrance.gouv.fr/jo\\_pdf.do?id=JORFTEXT000034519151](https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000034519151)

<sup>7</sup> Journal officiel du 15 juin 2018 : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2018/4/24/MENH1806766A/jo/texte/fr>

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

## Cas de figure n° 2

<b>Épreuve de mise en situation dans la valence lettres</b>	
<p>Durée de la préparation : deux heures trente minutes</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</p>



<p>Durée de l'épreuve : une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes)</p> <p>Coefficient : 4</p>	<p>dans une séquence de C.A.P., puis à partir du texte, en l'étude d'un point de langue (lexique, grammaire, orthographe) en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale.</p> <p>Le texte est extrait d'un programme d'œuvres d'auteurs de langue française, périodiquement renouvelé et publié sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale.<sup>8</sup></p>
<b>Épreuve à partir d'un dossier dans la valence langue vivante étrangère</b>	
<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"> <li>- exposé : quinze minutes</li> <li>- entretien : quinze minutes</li> </ul> <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"> <li>– 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 ;</li> <li>– 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.</li> </ul>

<sup>8</sup> **Session 2020 :**

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

- Joachim du Bellay, *Les Regrets*
- Jean de La Fontaine, *Fables*, livres VII à XII
- Pierre-Augustin Caron de Beaumarchais, *Le Mariage de Figaro*
- Émile Zola, *Nana*
- Jean-Paul Sartre, *Huis-clos*
- Colette, *Sido*

[http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/caplp\\_externe/00/5/p2020\\_caplp\\_ext\\_langues\\_lettres\\_1119005.pdf](http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/caplp_externe/00/5/p2020_caplp_ext_langues_lettres_1119005.pdf)

# A. Épreuves écrites d'admissibilité

## A.1 Épreuve n° 1 : anglais

Le jury tient une fois de plus à attirer l'attention des futurs candidats sur le fait que cette *unique* épreuve écrite d'anglais (l'autre épreuve écrite étant consacrée à la valence lettres) est également une épreuve *double*, puisqu'elle comporte à la fois une « composition en langue vivante étrangère portant sur l'étude d'un dossier constitué de documents » et un exercice de traduction, version ou thème. Dans et par leur pratique régulière voire quotidienne de l'anglais écrit, les candidats devraient s'efforcer d'acquérir un bon rythme de lecture et une certaine rapidité dans la rédaction. Seul un entraînement à la réalisation des 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.

L'épreuve est riche et dense et elle exige tout d'abord des candidats qu'ils sachent organiser leur temps de travail. 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) est essentielle. C'est elle qui leur permet non seulement d'estimer le temps qu'ils consacreront à chacun des deux exercices, au sein des cinq heures dont ils disposent, mais également de choisir l'ordre dans lequel ils vont traiter ces exercices, cet ordre n'étant bien évidemment pas imposé par la présentation du sujet dans sa globalité.

Si, lors de l'élaboration du sujet, le jury tient compte des contraintes de temps imposées par la définition de l'épreuve, il en tient également compte pour fixer ses attentes quant à la longueur des compositions produites. Cette année encore, certaines des meilleures compositions ne comportaient que six ou sept pages. Le jury ne saurait attendre des candidats qu'ils remettent des compositions dont la longueur serait équivalente à celle d'une composition rédigée en cinq heures (ce qui est la durée de l'épreuve analogue, mais sans traduction, du CAPES/CAFEP-CAPES d'anglais).

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

**Sujet de la session de 2019, consultable et téléchargeable sur le site « Devenir enseignant », à l'adresse suivante :**

[http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/caplp\\_externe/56/0/s2019\\_caplp\\_externe\\_iv\\_lettres\\_anglais\\_1\\_1115560.pdf](http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/caplp_externe/56/0/s2019_caplp_externe_iv_lettres_anglais_1_1115560.pdf)

#### ➤ **Remarques (techniques) préliminaires**

Le dossier proposé cette année pour la sous-épreuve de composition en langue étrangère reprenait la formule utilisée à la session de 2018, à savoir deux textes assortis d'un document iconographique. Il va sans dire que cette option retenue par le jury n'est nullement figée et que l'expression générique de « dossier constitué de documents » (arrêté du 27 mars 2017) permet bien d'autres combinaisons.

Il faut manifestement le redire, le texte proposé pour la seconde partie de l'épreuve, la sous-épreuve de traduction (texte en anglais, s'il s'agit d'une version, texte en français, s'il s'agit, comme à cette session de 2019, d'un thème), ne fait pas partie du « dossier » susmentionné. Il s'est encore trouvé quelques candidats pour commettre l'erreur d'englober ou, plus exactement, de... tenter d'englober le bref extrait du livre de Dominique Rankin et Marie-Josée Tardif dans le corpus examiné pour leur composition en anglais.

Il faut également le redire, pour cette sous-épreuve de composition, la capacité à organiser et à gérer son temps de travail de manière efficace est essentielle, notamment en ce qui concerne le temps qu'il faut impérativement parvenir à ménager pour la **relecture finale**. En effet, trop de copies semblent avoir été rendues sans avoir été soumises à cette relecture : étourderies orthographiques, ponctuation incohérente ou absente, mots effacés ou raturés et non remplacés, erreurs de recopiage dans les citations, dans l'orthographe des noms propres (\*Walmart), dans les titres des œuvres (*Before \*he was here*), etc.

En comparaison des sessions précédentes, les correcteurs ont constaté cette année que la proportion de copies mal présentées, à la graphie difficilement déchiffrable et à la pagination confuse était moindre. Par ailleurs, les mises en garde des précédents rapports quant aux « fioritures, fantaisies et autres effets graphiques (astérisques, étoiles, puces, encadrés, etc.) » semblent avoir été entendues. Attention, en revanche, à une tendance qui a fait son apparition à cette session 2019 : l'utilisation d'abréviations, de flèches ou de symboles (le signe mathématique « égale », par exemple) qui relèvent de la prise de notes personnelle et informelle et n'ont pas leur place dans un texte rédigé et destiné à un lecteur, quel qu'il soit. Les futurs candidats sont bien évidemment engagés à ne pas négliger ces questions d'écriture et de présentation et, en cas de problème en ce domaine, à se garder de tout commentaire direct à l'attention des correcteurs, comme, par exemple, « Désolé pour les ratures » ou « Je n'ai pas eu le temps de recopier, je vous mets mon brouillon » ou '*Sorry, I'm not finished.*'

Pour conclure ces remarques d'ordre technique, signalons que, cette année encore, quelques candidats ont confondu la définition et la nature de cette sous-épreuve de composition avec celles, certes proches, de l'épreuve de composition du CAPES d'anglais : au CAPLP, la composition écrite ne demande pas au candidat de se pencher sur la question d'une exploitation pédagogique des documents. L'épreuve étant, traduction comprise, d'une durée globale de cinq heures, il est uniquement demandé aux candidats d'analyser les documents du dossier pour en effectuer un commentaire croisé, non pas pour en faire le matériau d'une séquence ou séance devant élèves. En conséquence, les références à la notion « Mémoire : héritages et ruptures » (notion du programme de 2010 pour la classe de seconde générale et technologique), à la notion « L'idée de progrès » (notion du programme de 2010 pour le cycle terminal du lycée général et technologique), au thème culturel « Rencontres avec d'autres cultures » (programme de 2015 du cycle 4) ou encore au domaine « Vivre et agir au quotidien » (programme de 2009 des classes de lycée professionnel) étaient superflues et elles devenaient bien inutilement chronophages lorsqu'elles s'assortissaient de développements explicatifs ou justificatifs.

### ➤ **Les cinq principales recommandations des correcteurs**

Pour ce qui est du contenu et de la méthode, quelles sont les caractéristiques et les qualités des meilleures compositions ?

Ce sont celles :

1. qui savent entrer directement dans le vif du sujet, annoncent clairement une problématique et, en réponse à cette problématique, proposent un plan effectivement suivi dans le développement et qui, de ce fait, parviennent en général à une vraie conclusion ;
2. qui portent un regard attentif et également réparti sur tous les documents du dossier (documents au nombre de trois, donc, cette année), regard dont les observations et les constats se retrouvent dans chaque partie du développement ;
3. qui comportent, sur les points qui le nécessitent, les éclairages, les mises en contexte, les mises en perspective que peuvent fournir l'évocation de tel ou tel fait d'actualité ou telle ou telle référence culturelle (historique, littéraire, artistique, cinématographique, etc.) extérieure aux documents ;

4. qui évitent le remplissage, le délayage, les digressions et autres manœuvres de contournement ou d'évitement face au premier objet de l'exercice, à savoir l'analyse des documents ;
5. qui font l'effort de croiser les documents.

À propos du premier point, celui de l'**entrée en matière** et de la **construction générale du propos**, les correcteurs notent un fréquent manque d'habileté, qui va souvent de pair avec une absence de direction. De nombreuses compositions commencent et/ou se terminent par des platitudes, voire des propos ineptes : *'We are all humans but...'*, *'How can we stop war in the world?'*, *'War is really bad'*, *'Nothing justifies brutality, hatred'*, *'The USA are an interesting country for a lot of reasons...'*, *'In America, Blacks are not the only ones to suffer'*, *'The disaster concerning the Indians is unnamable'*, *'Native Americans are real heroes'*, *'American society is gangrened with segregation and the recent [?] president encourages it instead of stomping it'*, *'Fortunately everybody is not \*racist'*, *'Language is important to make oneself understood'*, *'To conclude, we can note several things. Firstly, Indians can live together with White men. Secondly, White men are not friends for Indians. And thirdly, there are a lot of sad memories and pain between Indians and Americans. But the USA is a melting pot, where these nations can live together'*, *'In a nutshell, it is more a salad bowl than a melting pot'*, *'And maybe they will live together happily'*, etc.

Dans de nombreuses compositions, l'introduction (ou ce qui en tient lieu) est souvent trop longue et occupe parfois jusqu'à une page et demie pour une production globale qui n'en compte que cinq ou six. Ces introductions trop longues sont en général celles dans lesquelles les candidats présentent, les uns après les autres, les documents du dossier, selon un schéma purement énumératif : *'The dossier is composed of three documents. Document A is an extract from... It was written in... by... Document B is...'*, etc. Ce type de présentation n'a aucun intérêt : les correcteurs, qui, comme les candidats, ont bien évidemment le dossier-sujet sous les yeux, n'ont pas besoin qu'on leur dresse la liste de ses composants.

Les correcteurs rappellent que les introductions qui partent d'une brève citation ou d'une formule extraite d'un des textes du dossier sont souvent les plus efficaces. Pour ce qui est de la construction des compositions, ils font le même constat que l'an dernier : la majorité des candidats s'efforce de proposer une problématique et annonce un plan mais, trop fréquemment, il ne s'agit que d'une annonce sans suite, le plan en question n'étant pas respecté et la problématique oubliée au-delà de l'introduction, au profit d'une suite de remarques plus ou moins juxtaposées et qui portent successivement sur chacun des trois documents, pris individuellement et isolément, dans l'ordre de leur présentation dans le sujet (A... puis B... puis C). Même dans le cas des compositions construites, les transitions sont rarement soignées ou suffisamment marquées. Tout au long de sa démarche, le rédacteur doit garder le souci de ne pas perdre son lecteur et de lui rappeler où l'on en est dans les étapes du développement annoncé : mieux vaut pécher par excès que par défaut de pédagogie. Les correcteurs ont également observé que très peu de conclusions (pour les compositions qui en comportaient une) ouvraient sur une nouvelle perspective ou interrogation.

À propos du deuxième point, celui de la **prise en compte de tous les éléments du dossier**, ils ont noté que certains candidats ont totalement laissé de côté un des trois documents, notamment le document C. D'autres n'ont quasiment rien dit de ce tableau, en en proposant une plate et simple description de quelques lignes (les couleurs, le nombre et la position des personnages), sans la moindre analyse. Alors qu'il était de toute évidence le plus riche (et parce qu'il était le plus complexe ?), le texte B a quant à lui été sous-exploité par une proportion non négligeable des candidats qui, en revanche et comparativement, ont surexploité le texte A, narrativement plus abordable et globalement plus explicite.

À propos du troisième point, celui des **références**, on rappelle que cette épreuve de composition n'est pas une « épreuve de civilisation ». Les documents du dossier doivent rester le matériau de réflexion

et de travail et, en aucun cas, ils ne sauraient être abordés et considérés comme de simples prétextes à se lancer dans des développements ou exposés à caractère historique ou civilisationniste. Mais les dérives ou digressions de ce type furent un peu moins nombreuses que celles constatées lors des sessions précédentes : en effet, on ne peut pas dire que les candidats de cette année aient fait assaut de connaissances sur les *Native Americans*. Sur une question aussi fondatrice et aussi centrale dans l'histoire américaine, on aurait pu s'attendre à des éclairages et apports personnels plus fréquents et conséquents.

À propos du quatrième point, celui des « **stratégies d'évitement** », largement évoquées dans les rapports des sessions précédentes, les correcteurs souhaitent insister cette année sur les diverses formes que le subterfuge de remplissage peut prendre. Démunis face à l'exercice de lecture et d'explication qui leur est demandé, de très, très nombreux candidats tentent de dissimuler les carences de leur analyse (ou leur incapacité à entreprendre cette analyse) :

- en détournant de son objet la pratique de la **citation** ; il y a manifestement chez les candidats une tendance croissante qui consiste à purement et simplement recopier, sans réel commentaire ni mise en valeur, des lignes entières des textes du dossier ; alors que citer, c'est choisir, sélectionner et extraire, avec parcimonie et pertinence, tel ou tel élément éclairant, ces litanies de citations pléthoriques (et souvent redondantes) sont clairement le signe d'une réflexion absente ou d'une réflexion que l'on ne sait pas formuler ;
- en se contentant, pour toute explication de texte, de pratiquer le **relevé de tel ou tel champ lexical**, sur le seul mode de la liste de vocabulaire et du constat ('*The text is very... because there are many words belonging to the lexical field of... :*' + inventaire) ;
- en dérivant vers la **digression**, notamment pour pallier ou masquer un manque de connaissances ; ainsi, cette année, probablement par peur d'écrire des choses erronées à propos des Amérindiens et de leur place dans l'histoire, la culture et la société américaines, de nombreux candidats ont proposé des « comparaisons » avec les Aborigènes australiens ou, surtout, avec les Afro-américains ou les Hispano-Américains, minorités qu'ils ont manifestement davantage rencontrées au fil de leur scolarité et/ou études d'anglais ;
- en se laissant aller, parfois au mépris du positionnement qu'un candidat à un concours de recrutement de la fonction public se doit de conserver, à des **propos subjectifs**, à des **impressions personnelles**, à des souvenirs touristiques de voyages aux États-Unis, etc., sans parler de certains appels directs à l'indulgence des correcteurs ('*Doc A is a very touching one...*', '*The message of this document is very nice...*', '*The third document is less sad...*', '*It's as if I was watching a film*', '*I don't have the impression that he is scared*', '*I remember when I visited a reservation in the late 90s...*', '*For the tourists, it's like a zoo...*', '*The first and second texts were very hard for me to read, especially the first one.*').

À propos du cinquième point, le **croisement des documents**, tous les correcteurs le répètent et le soulignent, une présentation fractionnée de l'étude successive de chaque document (A..., B..., C...) est à proscrire, tant elle contredit l'esprit même de l'exercice. Il faut circuler entre les documents et s'efforcer de les confronter, tant pour les rapprocher que pour les opposer. Mais, avant de procéder à cette confrontation et pour pouvoir l'entreprendre, il faut bien évidemment lire, annoter, étudier chacun des composants du dossier.

➤ **Lecture et compréhension des documents : quels éléments méritaient d'être mis en valeur ?**

Du fait du temps imparti, du fait, également, du contenu et du volume du dossier proposé, cet exercice de composition ne saurait exiger une explication détaillée, linéaire et exhaustive de chaque document. Pour autant, il ne s'agit pas d'en effectuer un simple survol. Les documents doivent être lus, observés, analysés et interrogés avec attention. Ensuite, là aussi, tout est question de **choix** : quels éléments

saillants et particulièrement significatifs méritent d'être retenus et mis en valeur ? Quels échos, quelles nuances, quelles oppositions se dégagent d'un document à l'autre, d'un document aux autres ?

*First things first*, la lecture et la compréhension d'un document, quel qu'il soit, impliquent que l'on prenne en compte son **origine** et sa **nature**. S'agissant des **titres** et des **sources** des documents du corpus, on a dit plus haut combien il est inutile d'en faire une présentation relevant du recopiage – avec simple et « scolaire » mise en phrase(s) – des indications fournies par le sujet. Il est en revanche utile de puiser dans ces titres et sources les indications susceptibles d'étayer une interprétation ou d'y repérer les indices permettant d'émettre des hypothèses. Ainsi, quelques candidats ont judicieusement remarqué que, dans le double nom<sup>9</sup> de l'auteur du texte A, l'abréviation *aka* (*also known as*) pouvait être vue comme un signe de dualité identitaire. D'autres ont également noté l'appartenance de l'artiste Bunky Echo-Hawk (document C) à deux nations indiennes, la nation Pawnee et la nation Yakama. Mais les candidats attentifs ont surtout entendu résonner, dans les titres des documents B et C, le fort écho entre les répétitions des adverbes *There/There*<sup>10</sup> et *Here/Here*, écho qui appelait bien évidemment commentaire. À l'opposé de ces candidats attentifs, il s'en est trouvé un certain nombre pour situer la scène décrite dans le texte A ailleurs que sous le toit d'une institution scolaire<sup>11</sup>, alors que les indications de source incluaient le titre du chapitre auquel le passage était emprunté, à savoir '*The School Days of an Indian Girl*'. Sans parler de ceux qui ont fait de la narratrice un narrateur et de la petite fille un petit garçon.

Pour ce qui est du **document A**, le jury ne s'attendait pas à ce que les candidats connaissent Zitkala-Sa, écrivaine Sioux et militante de la cause amérindienne. Il n'était pas nécessaire non plus de savoir qu'à l'âge de huit ans, avec d'autres enfants de la réserve où elle avait vécu et grandi jusque-là, elle fut emmenée par des missionnaires pour être confiée au White's Manual Labor Institute (Wabash, Indiana)<sup>12</sup>, établissement tenu par des Quakers. Les éléments présents dans le passage et la situation décrite se suffisaient à eux-mêmes, tant était explicite le caractère brutal de cette scène d'assimilation forcée.

Dès la première phrase de l'extrait, *All were seated [...] and I had to...*, la grammaire et la syntaxe de ce récit autobiographique posent, dans une opposition du « je » isolé face à ce « tous », le schéma de l'acte de coercition dont le jeune personnage féminin va être victime. On pouvait noter, dans l'ensemble de la page, la prépondérance des propositions – indépendantes, principales ou subordonnées – qui commencent par le pronom '*I*'. La voix narrative assume explicitement son rôle de remémoration (*I remember being...*, l. 27) et de reconstitution, pas à pas, minute après minute, de cet épisode traumatisant.

Confrontée à la découverte de nouveaux lieux, de comportements et de codes sociaux qui lui sont inconnus et à une langue étrangère qu'elle ne comprend pas, l'écolière commence (l. 1-7) par tenter de décrypter les gestes, les signes, les règles, les rituels d'une communauté anonyme : '*a man... all the others... the man... a paleface woman...*'. Elle s'interroge – de quoi va-t-elle être la proie ? – sur le sens du regard que cette dernière cible, littéralement, sur elle : '*wondering why I was so keenly watched by the strange woman*' (l. 4). Cette première occurrence de la voix passive préfigure celles dans lesquelles sera exprimée la contrainte physique finale : '*dragged out... carried downstairs and tied fast to a chair*' (l. 27-28).

<sup>9</sup> Il s'agit même d'un triple nom. Voir [Zitkala-Sa - Encyclopaedia Britannica](#).

<sup>10</sup> Tommy Orange a emprunté le titre de son roman à la formule de Gertrude Stein '*There is no there there*' (à propos d'un retour à Oakland, ville de son enfance – *Everybody's Biography*, 1937). Voir '*Gertrude Stein's Oakland*', *HuffPost*, 5 mai 2012, ou '*Why Gertrude's Stein's No There There is everywhere*', *The Wall Street Journal*, 2 février 2018.

<sup>11</sup> Parmi les contresens relevés par les correcteurs, on peut citer : '*the little girl is in a white family*', '*she describes the white family eating*', '*she is an immigrant [!?] raised by a white family*', '*she is surrounded by white students who bully her for being different*', etc.

<sup>12</sup> [An Indian School - White's Indiana Manual Labor Institute](#)

Grâce à l'interprétation assurée par Judéwin (seul personnage identifié par son nom, elle connaît quelques mots d'anglais, l. 8), l'énigme du regard de la femme étrange trouve sa réponse dans le '*terrible warning*' du deuxième paragraphe. Alors que ce deuxième paragraphe était celui du retour de la communication verbale, certains candidats n'ont pas compris que Judéwin<sup>13</sup>, compagne d'infortunée de la narratrice, était elle aussi indienne et très probablement originaire de la même tribu puisque les deux petites filles parlent la même langue. Sur ce point, les occurrences de la première personne du pluriel étaient pourtant on ne peut plus claires : '*... our long, heavy hair. Our mothers had taught us... Among our people... We discussed our fate...*'

Face au sort commun qui les attend, les deux jeunes indiennes se dissocient de part et d'autre de la ligne de partage entre soumission ('*submit*' l. 12) et rébellion ('*rebelled*' l. 13). Mais il fallait surtout voir que l'entrée en rébellion du personnage principal contenait sa propre fin et intériorisait le constat d'impuissance immédiatement exprimé par Judéwin : '*We have to submit, because they are strong.*' En effet, dans l'affirmation '*No, I will not submit! I will struggle first!*', le dernier mot, '*first*' (sous-entendu '*and then – only then – submit*' ?), dit à quel point la rebelle sait que le combat est perdu d'avance. Perdu d'avance tout comme il l'était et l'a été, historiquement, pour toutes les nations indiennes ? Placée en position pivot, au centre même du passage, cette exclamation méritait d'être relevée et commentée. Auteur d'une des meilleures compositions lues cette année, un candidat n'a pas hésité à voir dans ce '*I will struggle first!*' tout le désespoir des causes perdues, leur dignité et leur héroïsme.

Ce qui s'ensuit alors ne peut être qu'une partie de cache-cache ('*my hiding place*', l. 21) qui tourne à la partie de chasse, l'une comme l'autre aboutissant inévitablement, par définition et par nature, à un dénichage, à une capture. Dans sa fuite et dans sa recherche d'une cachette, la jeune indienne est gênée par les '*squeaking shoes*' qu'elle est désormais contrainte de porter : rares ont été les candidats qui ont relevé le détail (qui n'en était pas un) de ce regret des mocassins ('*moccasins*', l. 16) qui, eux, auraient été les alliés naturels d'une progression furtive et d'une dissimulation silencieuse. Entre ce remplacement ('*exchanged for*') d'un élément d'habillement et la coupe des nattes, il y avait bien sûr un lien mais surtout une gradation. Dans ces deux spoliations qui visent l'effacement des origines et de l'appartenance, la seconde s'apparente, elle, à une mutilation et est vécue comme telle. L'instrument de cette mutilation – la paire de ciseaux – n'est pas loin, lors du contact de ses lames froides avec la peau de la victime, d'être celui d'une décapitation : '*I felt the cold blades of the scissors against my neck*' (l. 29). Et, à l'instant du supplice ultime, celui du sectionnement des nattes, le choix du verbe '*gnaw off*' (l. 30) transforme les lames de la paire de ciseaux en mâchoires animales. L'expression de la résignation – '*Then I lost my spirit.*' – sonne alors comme un écho inversé du cri de résistance – '*I will struggle first!*' – confirmant ainsi, d'un adverbe à l'autre, l'inéluctabilité du mécanisme de domination.

Dans la toute dernière ligne de l'extrait, avec la métaphore du troupeau, la narratrice a de nouveau recours à l'animalisation, mais cette fois-ci pour inscrire le récit de cette expérience individuelle dans le flux de l'histoire collective de tout un peuple : '*for now I was only one of many little animals driven by a herder.*' Comment ne pas voir alors surgir les images, les visages<sup>14</sup> de ces dizaines<sup>15</sup> de milliers de

---

<sup>13</sup> De surcroît prise, elle aussi, pour... un garçon, en dépit du pronom pourtant très clair dans la phrase '*... and she had overheard the paleface woman* (l. 8-9).' C'est là le genre d'erreurs qui signe les lectures hâtives et inattentives.

<sup>14</sup> [Pupils at Carlisle Indian School, Pennsylvania, c. 1900](#)

[Before education](#)

[After education](#)

[Analyzing before-and-after photographs](#)

[Unspoken - America's Native American Boarding Schools](#) PBS (Public Broadcasting Service) documentary –

aired 06/16/16

<sup>15</sup> Voir centaines de milliers, selon les sources.

jeunes Amérindiens qui, dans le dernier tiers du XIX<sup>e</sup> et la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, passèrent par ces établissements dont le plus connu est la Carlisle Indian Industrial School<sup>16</sup> ?

Le **document B**, extrait du prologue de *There There*, retentissant premier roman de Tommy Orange<sup>17</sup> paru en 2018, plonge le lecteur *in medias res* au cœur de problématiques à la fois anciennes et brûlantes pour les Amérindiens : questions d'identité, d'appartenance (*sense of belonging*), de réappropriation de soi, de son espace et de son histoire.

Le texte, placé d'emblée sous les auspices d'une inextinguible violence et d'un rythme haletant (*Hard, Fast*), présente une autre<sup>18</sup> phase, une autre forme historique de la politique d'assimilation des *Native Americans*, celle de l'assimilation par leur **urbanisation** : '*Getting us to cities was supposed to be...*' Au seuil du passage, cet énoncé, avec sa construction passive modalisante, contient l'annonce d'un démenti que l'on attend tout de suite. Après cette mise en question d'un présupposé ('*was supposed to*'), il faut forcément un « mais », un *but* adversatif. La deuxième phrase – '*But the city made us new, and we made it ours.*' – donne toute la mesure du renversement : le projet/programme/plan en question a été contrecarré au point de conduire à un effet inverse de celui qui était escompté. Loin d'aboutir à l'absorption, à l'effacement recherchés, l'urbanisation des Amérindiens a été le point de départ et l'occasion d'un renouveau et d'une appropriation. Ainsi, ces deux premières phrases, pour peu qu'on les analysât attentivement, contenaient le protocole de lecture de l'ensemble de la page : y était décelable une bonne part de sa problématique et de son argumentaire.

La majorité des candidats a soigneusement évité d'évoquer les deux marqueurs historiques et chronologiques que fournissait la phrase '*This was part of the Indian Relocation Act, which was part of the Indian Termination Policy, which was and is exactly what it sounds like*' (l. 11-12). Si l'on ne savait pas exactement à quoi faisaient référence les termes *Indian Relocation Act* et *Indian Termination Policy*<sup>19</sup>, il était certes préférable de ne pas s'aventurer à vouloir les expliciter précisément, mais cela n'empêchait aucunement de percevoir l'ironie exprimée par la construction même de cette phrase : avec son ricochet de relatives explicatives apposées ('*This was part of..., which was part of..., which was and [which] is exactly what...*'), l'emboîtement de la syntaxe calque celui du mécanisme et des rouages de décisions politiques fédérales successives. Même sans connaître le détail des législations gigognes auxquelles il est ici fait allusion, on pouvait comprendre que ces législations ou ces mesures étaient d'énormes tentatives pour répondre à la question, toujours non résolue, de la **place** – place au sens propre et au sens figuré – des *Native Americans*, non seulement dans la société américaine mais aussi et tout d'abord sur le **territoire** américain.

On ne pouvait passer à côté de la violence du texte de Tommy Orange, palpable et audible de bout en bout via le lexique, bien sûr, mais aussi via la cadence heurtée de certaines phrases. Les indices témoignant des exactions commises et de la souffrance pluriséculaire des Indiens d'Amérique abondaient, notamment dans le troisième paragraphe, avec ses rafales de balles ('*bullets*'<sup>20</sup>). À propos de cette violence, un candidat a astucieusement cité la formule tristement proverbiale, attribuée au général Sheridan : '*The only good Indian is a dead Indian.*' Paradoxalement, la

<sup>16</sup> Fondée en 1879 par le général Richard Henry Pratt, célèbre pour la formule '*Kill the Indian, save the man*'.

<sup>17</sup> [There There by Tommy Orange - Pulitzer Prize Finalist Nomination](#)

<sup>18</sup> Autre que celle de la phase d'assimilation par l'éducation (*assimilation through education*) dont le texte A relève clairement.

<sup>19</sup> [Indian Termination Policy](#) : loi votée en 1953 et 1954 par le Congrès américain, l'*Indian Termination Act* avait pour but de libérer les Indiens de la tutelle fédérale. Rompant avec la loi de Réorganisation Indienne de 1934, elle visait à mettre fin ('*terminate*') à l'existence des réserves et des tribus indiennes, afin de fondre ces dernières dans la société américaine.

[Indian Relocation Act](#) : votée en 1956, cette loi fédérale de « réinstallation des Indiens » encourage les Amérindiens qui vivent sur ou à proximité d'une réserve à déménager vers des zones urbaines pour de meilleures possibilités d'embauche.

[The relocation of Native Americans](#), PBS Media Learning

<sup>20</sup> Comme l'ont fait certains candidats, on pouvait effectivement en dénombrer les occurrences, soit huit dans l'ensemble du passage.



sécheresse de la plume et l'absence d'emphase de l'auteur donnent d'autant plus de force à son propos : les successions de phrases courtes, sans appel, elliptiques ou tronquées forment un *pattern* qui contribue fortement à la dimension agonistique de l'extrait. Combien de phrases martelées tranquillement sur le ton du constat objectif alors qu'elles renvoient à des épisodes pourtant fort brutaux ?

L'histoire de la domination condensée dans cette page appelait un peu de prudence, au plan terminologique. À propos de ce document B comme à propos des documents A et C, de nombreux candidats ont en effet employé, de façon indistincte, et parfois tantôt l'un, tantôt l'autre, les termes *assimilation* et *integration*, sur lesquels on reviendra un peu plus loin.

Avec le même souci de la nuance, il était souhaitable de se pencher sur la série de contrastes et d'oppositions à l'œuvre dans le texte, et les écarts qu'il renfermait : entre les apparences et la réalité (*'but it wasn't just like that'*), entre douleur persistante et bonheur manifeste de pouvoir perpétuer certaines pratiques et traditions dans le contexte urbain, la ville devenant simultanément lieu d'invisibilisation et d'émancipation pour des *Natives* partagés entre deux mondes (*'go back and forth between reservation and city'*), deux générations (*'our ancestors'* vs. *'Plenty of us are urban now'*), deux identités. Il fallait bien évidemment noter au passage l'usage des pronoms *us*, *we*, *our*, opposé à celui de *they*. Cette ville ambiguë, hier étrangère aux Américains, aujourd'hui partiellement convoitée et conquise par eux est à l'image des aspirations complexes des Amérindiens d'aujourd'hui. Dans cette complexité et cette ambiguïté, la présence et le rôle des symboles et des outils de la modernité dont ils ont su s'emparer – *'we live on the internet. Inside the high-rise of multiple browser windows'* – n'étaient pas un détail, d'autant moins un détail qu'ils avaient leur pendant dans un des signaux émis par le document C, la tablette numérique utilisée par la jeune Indienne.

Les questions classiques de temps et de récit devaient également retenir l'attention du lecteur : le précipité de quatre siècles d'histoire qui lui est offert donne à voir une oppression non encore révolue mais dont les formes n'ont cessé et ne cessent d'évoluer. D'où l'importance, dans le passage, de la ré-écriture d'une histoire jusqu'ici *'written wrong'* (l. 37) en tenant compte de la dimension mémorielle, des ancêtres et des anciens, fardeau et viatique tout à la fois. Mémoire du temps passé inséparable d'une mémoire des espaces et des lieux : c'est bien cette conjugaison des deux mémoires, temporelle et spatiale, qu'expriment les titres *There There* (document A) et *Before Here Was Here* (document C).

Trop peu de candidats se sont penchés sur le passage situé aux lignes 22 à 24 et dans lequel était posée, sur un mode éminemment ironique, l'éternelle question du nom des « Indiens ». Comment nommer l'Indien, lui qui incarne une des mauvaises consciences de l'Amérique et rappelle les crimes de la confiscation originelle ? Comment le qualifier ? Comment le mettre à sa place et suffisamment à distance ?

Les meilleures copies sont parvenues à exploiter avec discernement le potentiel métaphorique des termes clés qui scandaient cet extrait de *There There* : la mémoire, donc, mais aussi le sang, les balles, les drapeaux, la poudre à canon, le territoire ou encore la/les frontière(s). Il n'était pas inutile non plus, au moins par endroits, d'explicitier les références sous-jacentes et d'éclairer le sous-texte : chasse à l'homme et aux primes (*'a bounty'*), participation des Amérindiens à la Seconde Guerre mondiale et à celle du Vietnam<sup>21</sup>, étapes politiques et législatives majeures mentionnées aux lignes 11-12.

C'est en définitive l'impossible retour au monde originaire que Tommy Orange dépeint dans cet extrait du prologue à son roman, soulignant en même temps l'appréhension des siens devant les défis et les dangers du monde citadin, pas forcément moindres que ceux des grandes plaines d'autrefois. C'est

---

<sup>21</sup> Notons au passage que de nombreux candidats ont commis l'erreur de faire du narrateur un ancien soldat (*'A former soldier in speaking'*, *'The narrator is a Vietnam War veteran'*, etc.), ce que rien n'indiquait dans le texte.

en tout cas dans cet univers radicalement étrange et étranger – la ville – que les Amérindiens semblent désormais devoir se réapproprier leur existence et leur histoire. Car tel était bien le cœur de ce document B : la recomposition incertaine d'une identité brisée.

Le **document C** comportait, lui aussi, sa part d'incertitudes. *Before Here Was Here*, tableau récent du peintre amérindien Bunky Echo-Hawk<sup>22</sup>, pouvait difficilement ne pas être vu comme offrant un prolongement thématique du document B puisqu'il révèle dans sa dimension métaphorique cet impossible retour au monde originel. Par rapport à la violence des textes de Zitkala-Sa et de Tommy Orange, ce tableau pouvait être vu, dans un premier temps, comme ce qu'un candidat a appelé 'a *peaceful representation of co-existence*'. Mais on ne pouvait pas ne pas noter simultanément le caractère inattendu, voire énigmatique de ce portrait de famille, avec sa forte impression de juxtaposition et superposition de deux espaces et deux mondes.

Dans un deuxième temps, il n'était pas inutile de s'attarder sur la construction du tableau, qui donne à voir de multiples oppositions ou plus précisément de multiples dualités. Cette construction est simple et très efficace dans sa stratégie.



Une ligne horizontale divise clairement le tableau entre un premier et un second plans, matérialisant ainsi l'opposition entre les deux mondes avec, en position centrale, la présentation en pyramide d'un groupe d'individus. La partie supérieure du tableau réunit, dans le chromatisme froid d'une palette où prédominent les bleus, des éléments associés à la « civilisation », à un monde urbain ou péri-urbain, asphalté et bétonné mais, surtout, vide de toute présence humaine visible. Dans la partie inférieure, où les couleurs chaudes sont en revanche majoritaires, l'herbe dans laquelle les personnages sont assis n'a pas subi le recouvrement de la macadamisation : s'agit-il d'un bout de pelouse mal tondeuse aux abords de ce centre commercial ou est-ce le début des grandes plaines et de leur vaste prairie originelle ? Ce contraste entre les deux parties du tableau, tout autant que le titre de ce dernier, invitent d'emblée à considérer l'espace et son occupation comme enjeux essentiels du message de l'artiste. *Before Here Was Here* – qui se veut clairement titre d'un **récit** (celui que fait le personnage paternel central ?) – est, lui aussi, l'histoire d'une spoliation et de la tentative de réappropriation, à travers ce récit mémoriel, de l'espace et des lieux confisqués.

De manière explicite, le peintre associe la modernité, la civilisation à la société de consommation (le supermarché Walmart) et, plus généralement, à une forme de désertification et de déshumanisation. Les candidats ont en général noté que l'arbre qui se dresse dans ce parking de supermarché semble mort, symbole d'une nature asphyxiée. D'autres ont vu que l'asphalte se craquelait et que, surtout, les *non natives* sont totalement absents du paysage ou représentés métaphoriquement par leurs véhicules vides stationnés sur le parking. En contraste, le groupe d'Amérindiens constituant

<sup>22</sup> [Bunky Echo-Hawk](#), Native Arts and Cultures Foundation

probablement une famille, est représenté groupé et uni, dos tourné au supermarché. Sont-ils là pour y faire (ensuite) des courses, se sont demandé certains candidats, quelques-uns faisant l'hypothèse que c'est là qu'a été achetée la tablette numérique utilisé par la petite fille ? Étrangement, alors qu'il s'agissait d'un des détails les plus signifiants du tableau, la présence et le signal donné par cette tablette numérique semblent avoir échappé à l'observation de certains candidats. D'autres, plus attentifs et plus perspicaces, ont très justement remarqué que le bleu de l'écran de cette tablette était, dans cette partie inférieure du tableau, le seul élément qui reprenait et empruntait, comme en incrustation, la couleur froide dominante de la partie supérieure, renforçant ainsi l'effet d'intrusion de cet objet de la modernité de la civilisation dominante. Ils ont parfois également noté que la petite fille porte des écouteurs, ce qui semble l'isoler du groupe familial et la couper du récit paternel. En tout état de cause, il y a, dans ce détail de la tablette numérique (ainsi que dans celui du cartable d'écolier posé dans l'herbe), le signe d'un croisement entre les deux cultures et d'une forme d'intégration qui s'oppose nettement à l'expérience de la jeune indienne du texte A. Dans le document C, mocassins et nattes sont bien là, ainsi que tous les attributs du costume traditionnel et la langue indigène, réduite au silence dans le texte A, est quasiment audible dans le tableau de Bunky Echo-Hawk : les lèvres de la figure centrale du conteur (conteur ancestral ?) sont en mouvement et son doigt dressé vers le ciel, suivi par les regards ascendants des deux personnages de gauche, semble ouvrir son discours vers une dimension spirituelle qui dépasse le cadre du tableau. Le message, finalement, pourrait être tout simplement celui-ci : les Indiens sont toujours et encore là, assis en tailleur à même le sol, avec la même force de survivance que celle exprimée dans le texte de Tommy Orange (document B, lignes 24 à 26).

C'est en ces termes, particulièrement éclairants, qu'une critique d'art a défini la spécificité de l'œuvre de Bunky Echo-Hawk :

*An effort to reposition Native bodies in a way, which allows Indians to establish their real identity in between the 'authentic' and the over-assimilated, can be found in Native American artist Bunky Echo-Hawk's art, especially in his paintings. His images show a curious mixture of modern and traditional symbols, of 'authentic' Indians and modernity. Through this mixture, Bunky Echo-Hawk not only criticizes the narrow framework used for defining 'real' Indians, but he also makes an effort to translate this 'authentic' Indian, as it has been portrayed in so many pictures and movies, into modernity and to unveil to the world the continuing Native struggle for the right to be modern and 'Indian' at the same time.<sup>23</sup> [NDLR : c'est nous qui soulignons.]*

### ➤ **La mise en relation des documents et la question des références**

De quoi *absorption* et *erasure* (document B, lignes 1-2) étaient-ils, en définitive, le nom ? On l'a dit, il était souhaitable de faire la distinction entre les termes d'« assimilation » et d'« intégration ». S'ils surgissent chaque fois que deux cultures entrent en contact, ce contact peut avoir des modalités et des conséquences fort différentes. Là où l'intégration admet que certains traits originels puissent subsister, l'assimilation nommée dès la première ligne du document B impose la disparition et l'oubli progressifs de toutes les spécificités culturelles initiales. À la lumière de ce qu'ils savaient et de ce que les trois documents suggéraient, les candidats pouvaient ainsi faire fond sur la dialectique de la culture minoritaire absorbée, jusqu'à un certain point, par la culture majoritaire.

Dans les lectures qui viennent d'être proposées, les points de contact et de contraste entre les trois documents ne manquent pas. Ces lectures ont également montré à quel point étaient centrales les thématiques de l'espace et du territoire, tout aussi centrales qu'elles le sont dans l'histoire des Amérindiens. On l'a dit, pour réaliser la composition attendue sur les trois documents, il n'était aucunement exigé de connaître les moindres dates et détails de cette histoire. Il était toutefois nécessaire d'avoir à l'esprit les mouvements de balancier qui l'ont marquée, entre déplacement,

---

<sup>23</sup> [Translating 'Indians' into Modernity: the Art of Bunky Echo-Hawk](#), Sonja Rothfischer

déportation, relégation (la politique des réserves), assimilation forcée ou encouragée et, finalement, abandon de la politique de détribalisation (*Termination Policy*) au profit de la politique et de la loi d'auto-détermination (*Indian Self-Determination and Education Assistance Act*, 1975).

Dans les meilleures copies, les correcteurs ont trouvé un nombre non négligeable de références convoquées à bon escient : expédition de Lewis et Clark (1804-1806) ; création du Bureau des affaires indiennes (1824) ; *The Last of the Mohicans* (James Fenimore Cooper, 1826) ; *Indian Removal Act* (1830) ; *Manifest Destiny* et *American Progress* (1872, allégorie de la Destinée manifeste, de John Gast) ; *Trail of Tears* (1838-1839) ; *Dawes Act* (1887) ; *The Significance of the Frontier in American History* (Frederick Jackson Turner, 1893) ; massacre de Wounded Knee (1890) ; « fermeture » de la frontière de l'Ouest (1890) ; *Indian Citizenship Act* (1924) ; *Red Power Movement* et AIM (*American Indian Movement*, fondé en 1968) ; occupation d'Alcatraz (1969) ; références cinématographiques<sup>24</sup> à *Soldier Blue* (dir. Ralph Nelson, 1970), à *Dances with Wolves* (dir. Kevin Costner, 1990) ; *Lakota Woman* (Mary Crow Dog, 1990) ; polémique actuelle sur la célébration de *Columbus Day*, etc.

À l'inverse et de façon extrêmement contrastée, dans les copies les plus faibles, les poncifs, les affirmations naïves, les incongruités, voire les absurdités suivantes ont pu être relevées :

- les Indiens sont des immigrants [!] qui veulent prendre part au rêve américain ;
- *\*Whites found [?] them and took care of them, placing them in reservations ;*
- dans certaines copies, des propos très manichéens ont été tenus (les méchants Blancs contre les gentils Indiens).

C'est en général dans ces mêmes copies que figuraient des développements parfaitement inutiles (et parfois ineptes) autour de la découverte de l'Amérique :

- *The three documents we are going to deal with \*concerns the first population of America. They had been called Indians because of a historical mistake when the first \*western explorers thought they had been in front of the \*inhabitant of India at the end of their quest.*
- *When Christopher Columbus arrived in America, it took him a long time to live in harmony with the Indians...*
- *America was discovered by Columbus in 1493 [!] but how can you 'discover' a country if some people already live over there?*
- *At first when the \*colons came to the New World – as they called it – America was already occupied by what we call Indians, but we call now Native Americans because this is who they are.*
- *\*From the discovery of America by Christopher Columbus in 1496 [!], America has been inhabited by Native Americans...*

Pour revenir à des constats positifs, voici quelques exemples de problématiques et/ou de formulations pertinentes que les correcteurs ont rencontrées dans les copies :

- *'The city is welcome as a place of violence, the battlefield of a new Indian war in which the Indians could at last be the winners' ;*
- *'This set of documents presents a triple interrogation on indianness' ;*
- *'American Indian history has long been marked by movements of dislocation and relocation' ;*
- *'The main thrust of this dossier is the ambivalence of assimilation, torn between forced assimilation and accepted assimilation' ;*
- *'Writing (in the dominant language) and painting are used to denounce and explain one's history but also to forge and come to terms with one's own new hybrid identity' ;*
- *'We will try and study how different forms of systemic violence are portrayed in the three documents, how the tensions between powerlessness/resignation and rebellion are expressed and how the struggle for survival in a hostile environment provides evidence of the resilience of Native Americans' ;*

---

<sup>24</sup> De loin préférables à une allusion à Pocahontas de Disney ou à des affirmations du type : *Everyone knows that Indians have got long hair. Indeed we rarely watch movies without seeing them with long hair.*

Parmi les quelques exemples de plans efficaces et convaincants recensés par les correcteurs on peut citer celui-ci :

Introduction

*Far from the White gaze on 'Red Indians': three Native American activists looking at the "Indian" experience*

1. *Words, images and bodies in a long and unfinished history of clashing cultures*

2. *'We are the memories we don't remember': Native American art and literature as a tool for reviving the legacy of indigenous culture*

Conclusion

*Is cautious, wary acculturation the price to pay for resilience and survival?*

### ➤ **Qualité de la langue écrite**

On rappelle que cette épreuve a également et bien évidemment pour objet d'évaluer les compétences des candidats en expression écrite. Si le jury a été heureux de lire quelques copies dans lesquelles la langue ne manquait ni de fluidité ni de style, force est de constater que la forme et l'expression sont, pour la majorité des candidats, un obstacle encore infranchissable.

La typologie des erreurs recensées cette année est strictement identique à celle des sessions antérieures. On invite les futurs candidats à se reporter aux rapports de ces sessions, notamment aux pages 18 à 20 du rapport de la session de 2018.

Cette année, le jury tient à sonner l'alarme plus particulièrement sur les quelques points suivants :

- les participes passés fantaisistes (*have \*became, has \*showed, as it is \*showed, had \*went, \*cutted, \*foughted, she is \*caughed, \*choosed, \*chosed, has \*took over, \*shrinked, she was \*borned, \*drawned, they are \*outcasted, etc.*) ;
- '*an Indian girl who doesn't want to cut her hair*' (au lieu de '*doesn't want her hair to be cut*'), erreur de formulation qui aboutissait à un contresens majeur ;
- répétition, profusion de '*we can see... we can see...*', '*we can notice...*' (ou pire, '*we can \*noticed*') ;
- le choix et l'utilisation des prépositions (*\*on the last paragraph, \*on document B, he looks \*at the left, \*on the background, \*on the foreground, \*at the foreground, \*in what extent, \*on the same time, \*in the same time, \*at the contrary, to be \*in war, she is listening (\*?) music, she probably attends \*to school, an extract/ excerpt \*of, afraid \*by, the girl \*at his left, despite \*of everything, he looks very interested \*to his father's speech, etc.*).

Autre point sur lequel le bilan du jury est extrêmement négatif : le vocabulaire. Les connaissances lexicales de très, très nombreux candidats sont incontestablement insuffisantes par rapport aux exigences d'un concours de recrutement de professeurs d'anglais. Ils ont, dans ce domaine, un gros travail d'apprentissage de base à faire. Quelques exemples dans la longue liste de fautes répertoriées par les correcteurs :

- confusion *live / life (they \*life in cities)*
- confusion *lost / loss (their \*lost of identity, the \*lost of memories)*
- confusion *loose* (prononciation de cet adjectif ?) / *lose (they loose their identity)*
- confusion *succeed / success (she did not \*success)*
- confusion *extend / extent ('to what \*extend Indians have been marginalized')*
- confusion *remember / remind (it \*remembers the film...)*
- confusion *tribute / tribe (Indian \*tributes are parked in \*reserves)*
- confusion *colon / colonist (First, the \*colons tried to make friends with the natives...)*
- confusion *hair / hairs* (rappel : *they cut her hairs* veut dire « ils/elles lui coupent les poils »)
- '*the young girl has a tabloid*' [!] (pour *tablet*, tout simplement)

- gallicismes / calques (*this has to \*see with...*, *actual* pour, 'Indians live \*in \*reserves' (non ! 'they live(d) on reservations' – il y avait pourtant trois occurrences de ce mot dans le texte B, lignes 9, 15 et 18), \*feminity pour femininity, \*desillusioned pour *disillusioned*, *the society of \*consumption*, *the \*changement of*, etc.)
- *to \*explorate* pour *to explore*, *to \*preservate* pour *to preserve*
- *the document is \*intitled* ou *\*untitled* pour *entitled*
- etc.

On mesure ce que la majorité de ces erreurs doivent au manque de rigueur et d'attention. Dans le domaine de l'étourderie orthographique, on se contentera de rappeler cette année :

- qu'en anglais, les adjectifs de nationalité prennent une majuscule : American, Indian, Native American, etc.
- que le doublement des consonnes ne se fait pas au hasard et peut avoir des conséquences sur la prononciation (\**writen*, \**writter*, \**hidding*, \**runing*, \**abble*, \**affraid* \**transmited*, \**comming*, \**wipped out*, \**ennemy*, \**traditionnal*, \**dinning room*, etc.).

**Établi sur la base des observations de l'ensemble des correcteurs**, avec les contributions particulières de Véronique Carteron, Malika Saïdi et Thibault Roques

## Traduction

Cette année, le jury a fait le choix de proposer un thème<sup>25</sup> sensiblement plus court que ceux proposés lors des sessions précédentes. L'un des objectifs de ce choix était de permettre aux candidats de mieux gérer leur temps pendant l'épreuve pour qu'ils puissent consacrer le temps nécessaire à l'exercice de composition tout en soignant leur réalisation de la traduction. Les candidats sont évidemment libres de commencer par cette dernière ou par la composition mais, pour ceux qui ont commencé par la composition, le jury a constaté que le thème était parfois bâclé ou inabouti par manque de temps.

Le texte était extrait de *On nous appelait les sauvages – Souvenirs et espoirs d'un chef héréditaire algonquin*, récit en partie autobiographique écrit en 2012 par Dominique Rankin, en collaboration avec la journaliste Marie-Josée Tardif. Dominique Rankin, né au Canada en 1947 sous le nom algonquin de Kapiteotak, est destiné à succéder à son père pour le titre de chef héréditaire, mais l'invasion des territoires autochtones par les Blancs et l'intégration forcée à leur société change radicalement le cours de son existence. De son apprentissage qui débuta dès l'âge de sept ans jusqu'à son intronisation au sein du Cercle des Anciens lorsqu'il est devenu adulte, ce chef héréditaire amérindien raconte notamment comment il a survécu à la terrible épreuve des « pensionnats des petits Sauvages », instaurés par les gouvernements et les communautés religieuses du siècle dernier. Ainsi, cet extrait fait écho aux autres documents du sujet de cette année mais – rappel important – il n'avait pas à être pris en compte pour l'exercice de composition.

Son lexique et sa syntaxe ne comportant aucune ambiguïté, l'extrait à traduire n'a donné lieu, dans sa lecture en français, qu'à de très rares incompréhensions. C'est donc avant tout dans sa mise en anglais que se sont situées, pour les candidats, les éventuelles difficultés. À commencer par le parti pris de l'auteur d'utiliser le présent de narration en français, ce qui oblige le traducteur à opérer un premier choix : soit celui de garder le présent en anglais à l'image du texte en français, soit de privilégier les formes du passé, *a priori* préférables pour le récit en anglais. Comme indiqué dans le rapport du jury pour la session de 2018, l'emploi du présent de narration dans la littérature anglo-saxonne est une tendance relativement récente bien que quelques grands auteurs du dix-neuvième siècle aient utilisé ce présent pour des effets de style dans des textes par ailleurs rédigés au passé. Aujourd'hui, de nombreux auteurs anglophones très en vue utilisent volontiers le présent de narration, ce qui est parfois source de polémique dans certains cercles littéraires. La traduction proposée *infra* est rédigée au passé mais le jury n'a en aucun cas pénalisé les candidats qui ont opté pour le présent en anglais. Dans les deux cas, il était surtout indispensable de respecter la cohérence interne du texte à partir du premier verbe proposé et de veiller à respecter cette logique tout en tenant compte des exigences du temps ou de l'aspect des verbes.

Au-delà de cette première considération, l'un des principaux problèmes rencontrés dans de nombreuses copies tenait à la difficulté qu'ont leurs auteurs à respecter les énoncés du texte source. Malgré la relative rareté des contresens commis cette année, quelques passages du texte ont fréquemment été « traduits » de façon très infidèle ou ont été carrément omis. Certains candidats ont choisi d'apporter au texte des modifications personnelles, manifestement dans le but d'en contourner tel ou tel obstacle dans sa mise en anglais. Dans un nombre relativement important de copies, des segments étaient été réorganisés ou faisaient l'objet de périphrases injustifiées, voire de réécritures. S'agissant des omissions (qu'elles soient masquées ou matérialisées par des « blancs »), on rappelle qu'elles donnent lieu à la sanction maximale, à savoir l'application – pour le terme ou fragment omis – du nombre de points-fautes attribués à l'erreur la plus lourde rencontrée dans les copies concurrentes. À l'inverse, d'autres candidats, sans doute dans un souci de bien faire, ont proposé et fait apparaître dans leur copie plusieurs propositions de traduction pour le même segment du texte.

---

<sup>25</sup> Rappel : la définition de l'épreuve dit « une traduction ». En conséquence, il pourrait tout aussi bien s'agir d'une version, exercice auquel les candidats doivent également se préparer et s'entraîner.

Or, il ne faut jamais laisser ce choix au correcteur : ce dernier est en effet dans l'obligation de retenir (et de comptabiliser) la moins bonne voire la plus fautive des solutions proposées.

La répétition ayant des vertus pédagogiques, on insiste sur le fait que certains éléments du rapport de la session de 2018 se retrouvent dans les remarques qui suivent. Un futur candidat a non seulement besoin de s'entraîner régulièrement aux différents exercices du concours, il a également tout intérêt à prendre connaissance des rapports des années précédentes. Ce rapport de 2019 doit être lu en parallèle avec celui de 2018 puisqu'il reprend non seulement certains points de lexique qui se trouvaient être communs aux textes donnés à traduire à l'une et l'autre session mais également quelques principes de base quant à la nature, relativement proche, des deux textes en question.

### ➤ **Les points forts des traductions les plus réussies**

Beaucoup de candidats ont très bien su respecter l'esprit du texte et ont proposé des traductions intéressantes et de bonne qualité. Ainsi, certains candidats ont fait preuve d'habileté dans leur restitution du bref **dialogue** au début du texte, en veillant à lui donner un aspect dynamique, authentique et suffisamment idiomatique, grâce à des tournures de phrase bien choisies et naturelles. Il était important de comprendre les éléments implicites de ce court dialogue, apparemment simple. « *Il paraît que vous êtes des sauvages ? ...* » n'est pas une véritable affirmation mais davantage une boutade provocatrice et la difficulté était de faire en sorte que l'interrogation finale soit maintenue et restituée. Ces candidats ont échappé à une lecture trop littérale du texte et évité les premiers « réflexes » qui, pour la traduction de « *Il paraît que...* », ont conduit bon nombre de leurs concurrents à proposer, de façon plutôt terne ou maladroite : '*it appears that*', '*they say that*', '*as we have heard*', etc. Ils ont su faire commencer la première phrase du dialogue par un '*So*' et/ou la terminer par un '*then*' qui permettaient de tenir compte de cette tonalité de plaisanterie facétieuse. Une amorce comme '*Rumour has it that ...*' (malgré la différence de registre) ou, pour la traduction de « *sornettes* », des propositions comme '*jibberish*', '*baloney*' (qui correspond bien à une langue informelle utilisée à l'époque du texte) ou '*balderdash*' (quoique sans doute davantage britannique) étaient des tentatives intéressantes et le jury les a valorisées, même si elles pouvaient se discuter.

On a par ailleurs apprécié le souci de précision de certains candidats : alors que c'était manifestement un détail négligé par certains, ils ont bien veillé à reproduire les points d'ellipse entre crochets pour la coupe qui avait été pratiquée après « *personnes ouvertes d'esprit [...]* ». Ce sont en général les mêmes candidats qui ont pris soin d'utiliser une ponctuation appropriée, à l'anglo-saxonne, pour la présentation du dialogue. Ce sont là aussi des éléments qui, par rapport aux copies moins rigoureuses, ont été valorisés.

**Le passé ou le présent ?** On ne prétendra pas résoudre ici une polémique qui anime le monde littéraire anglophone contemporain et l'un et l'autre choix ont été acceptés lorsque la logique interne du texte était respectée à partir de l'option initiale retenue par le candidat. Ceux qui ont opté pour les formes du passé ont peut être pris davantage de risques mais ils ont également fait preuve d'une certaine maturité linguistique. Dans les meilleures copies, la **cohérence grammaticale** du texte a été maintenue et la concordance des temps des verbes a été respectée tout au long de la traduction pour que l'antériorité soit respectée lorsque que cela s'imposait. Ainsi, avec le choix du passé, certains des derniers verbes appelaient le *past perfect* : '*we had had the right to vote...*' '*The former exclusions had been lifted ...*' '*after I had left boarding school...*' '*I had ordered a 15-cent orangeade.*' Les candidats qui ont osé utiliser le passé ont souvent su mettre en œuvre cette logique temporelle avec en général une grande efficacité. Ces mêmes candidats ont de surcroît manifesté une bonne maîtrise de l'utilisation des déterminants en anglais, avec des choix qui indiquaient qu'ils avaient bien lu et bien compris le texte source en français.

De nombreux candidats ont su montrer qu'ils disposent de **connaissances lexicales** satisfaisantes, notamment en évitant les calques les plus simplistes et en cherchant à sélectionner les termes à la fois les plus appropriés et les plus idiomatiques. Ils ont également démontré des **connaissances culturelles** suffisantes lorsqu'il était question de traduire les phrases faisant référence à des



musiciens (ainsi qu'à une danse) en vogue « *au début des années 1960* ». Ils ont ainsi évité quelques graves contresens, présents dans d'autres copies. Bien évidemment, la scène se situe très clairement dans un contexte nord-américain et, de ce fait, il était logique de privilégier une orthographe ou un lexique américains et de ne pas mélanger les tournures et graphies américaines et britanniques. En ce domaine, les choix lexicaux et orthographiques pertinents sont le signe de lectures diversifiées et attentives, d'une certaine curiosité quant à la langue anglaise dans ses deux grandes variantes et d'un contact suffisamment proche avec le monde anglophone.

➤ **Les problèmes de nature grammaticale**

On rappelle une fois de plus à quel point il est important, pour les candidats, de s'efforcer d'avoir une vue d'ensemble de leur traduction afin qu'elle ne se présente pas comme une série de segments sans lien les uns avec les autres mais comme un texte cohérent dans la langue cible. Il manque très souvent à trop de thèmes cette unité lexicale ou grammaticale qui donne à une traduction tout son sens. Cela indique en général que le travail de relecture n'est pas été effectué correctement par les candidats ou qu'il a été sacrifié faute de temps. Mais est-ce seulement par manque de relecture que des candidats (relativement nombreux) ont laissé passer dans leur traduction l'énoncé suivant : *'I still remember when I \*have \*been able to ...' ?*

C'est dans le domaine des **formes verbales** et du **système des temps** que se situent les erreurs les plus fréquentes et les plus graves. Un futur enseignant qui sera amené à corriger l'expression de ses élèves doit être en mesure d'identifier les incorrections suivantes, toutes irrecevables :

- *'since 1960, we \*have the right to vote',*
- *'at the beginning of the 60s... we \*are \*being taught how to...',*
- *'I could have \*enter in...',*
- etc.

En ce qui concerne la conjugaison du verbe, un autre problème récurrent constaté par le jury est la méconnaissance de certains des **verbes irréguliers** les plus courants : *'it \*costed', 'we were \*tached', 'we are \*drived', 'what was once \*forbade', 'the old bans were \*raisen', 'comfortably \*sitten',* etc. Les auteurs de ce type de fautes devraient certes se relire plus attentivement mais ils devraient surtout faire en sorte que l'utilisation de la forme verbale correcte devienne chez eux un réflexe.

Le thème de cette année a mis en évidence des défaillances fréquentes en ce qui concerne l'utilisation de la **voix passive**. La majorité des candidats semble savoir que le pronom français « *on* » se traduit presque systématiquement par la voix passive en anglais (le fameux « *passif anglais* »). Les phrases « *On nous initie à la musique de Ray Charles... On nous apprend à danser...* » ont posé beaucoup de problèmes à certains candidats. Certes, le pronom personnel indéfini '*one*' existe en anglais mais sa valeur de généralité gnominique (dictons, proverbes, maximes, etc.) ne convient pas dans ce contexte. Des propositions telles que '*they / people initiate us / someone initiates us / they teach us / they taught us / they made us discover*' ou, pire, '*they \*learn us*' ou, pire encore, '*we learn \*us*' montrent à quel point certains candidats sont déroutés par ce point de grammaire élémentaire. Les candidats qui ont employé les tournures passives '*to be initiated into*' ou '*to be introduced to*' – le bon choix ici – ont finalement été minoritaires. Des complications comparables se retrouvaient dans les tentatives de traduction de la phrase « *Les interdictions d'autrefois sont levées...* » De toute évidence, l'utilisation de la voix passive reste mal maîtrisée et l'existence de ces erreurs montre surtout que les candidats en question ne sont pas suffisamment exposés à la langue anglaise.

Comme chaque année, le jury a constaté que beaucoup de candidats ne perçoivent malheureusement pas très bien le fonctionnement de la **détermination** en anglais. C'est sans doute l'un des points grammaticaux les plus subtils en anglais qui, en traduction, fait appel à une certaine finesse dans la compréhension du texte de départ. À titre d'exemple, dans le segment « *Grâce aux*

*jeunes générations et aux personnes ouvertes d'esprit [...] »*, ce sont bien les jeunes générations de l'époque qui sont fléchées, ce qui impose le choix de *'the'*, et le deuxième groupe de personnes est plutôt générique. C'est davantage dans le texte en anglais qu'en français que cette distinction se manifeste très visiblement : *'Thanks to **the** young(er) generation(s) and to Ø open-minded people...'* Le texte comportait par ailleurs des occurrences très proches les unes des autres mais dans lesquelles le choix des articles imposait vigilance et réflexion lors du passage à l'anglais : « *des sauvages / les sauvages* » et « *les jeunes Blancs / le regard des Blancs* ».

Dans certaines copies, les problèmes relatifs à la détermination (utilisation ou non de *'the'*) se sont parfois combinés avec ceux de l'emploi du **génitif-cas possessif**, « *la musique de Ray Charles* » devenant *'\*the Ray Charles's / \*the Ray Charles' music'*. En proposant ce type d'énoncés, dans lesquels ils placent un article devant un nom propre, les candidats ne se rendent pas compte qu'ils procèdent à une double détermination, qui cumule celle de l'article et celle du génitif. S'agissant de l'emploi du cas possessif, le jury a également relevé, pour l'expression « *les rues de la ville* », la fréquente traduction *'the \*town's streets'* ou *'the \*city's streets'* au lieu de *'the city streets'* (adjectivation du substantif *'city'*) ou de *'the streets of the city'*. À l'inverse, l'expression « *les sornettes des missionnaires* » ne pouvait pas être traduite par *'the stories / jokes \*of the missionaries'*, de même que « *le regard des Blancs* » ne pouvait pas devenir *'the look \*of the whites'*.

Dans la typologie des fautes de grammaire les plus répandues, il faut également et une fois de plus signaler la tendance qu'ont certains candidats à vouloir à tout prix accorder **l'adjectif en anglais** alors que, bien évidemment, les adjectifs sont toujours invariables. Relevés dans un nombre non négligeable de copies, deux exemples suffiront :

- « *les jeunes Blancs* » devenu *'the \*whites \*youngs persons / people'* avec, de surcroît, les adjectifs placés dans le mauvais ordre ;

- « *les jeunes générations* » devenu *'the \*youngs generations'*.

Toujours à propos de l'usage de l'adjectif en anglais, le segment « *une orangeade à 15 cents* » (voir *infra*) a également posé beaucoup de difficultés, de nombreux candidats ignorant la règle et le modèle de formation des adjectifs composés exprimant une mesure (distance, taille, poids, durée, âge, prix, etc.), sur le schéma « nombre + trait d'union + unité de compte ou de mesure, ce terme devant être employé au singulier puisqu'il entre en composition dans l'adjectif, globalement invariable.

➤ ***Inventaire des termes ou segments qui ont donné lieu au plus grand nombre de maladresses ou erreurs***

Les défaillances ou ignorances d'ordre lexical restent un obstacle pour une grande majorité de candidats. Il est évident que sans un vocabulaire étendu, on ne peut rester que démuni face à un exercice de traduction. Le manque de connaissance du lexique, même s'agissant de termes simples et courants, serait-il dû aux facilités immédiates que, désormais, la technologie offre au quotidien en matière de recherche ou vérification de vocabulaire ? L'utilisation des outils disponibles en ligne, qu'il s'agisse de dictionnaires ou de comparateurs de traductions, ne peut se substituer à l'indispensable travail de fixation et de mémorisation. Et il va sans dire que le discernement du traducteur reste un paramètre important qu'aucun site ne pourra garantir lorsqu'il s'agit de sélectionner le terme le plus adéquat.

La liste ci-dessous recense, dans l'ordre du texte, les maladresses ou erreurs lexicales les plus fréquentes, ainsi que quelques-unes des défaillances grammaticales ou syntaxiques répertoriées par les correcteurs.

- « *Il paraît que...* » : on l'a vu, ces premiers mots du texte ont posé beaucoup de difficultés ; n'ont pas été acceptées les solutions telles que *'It appears that...'* / *'Apparently you are'* / *'They say that...'* / *'Is it*

*true you are ...* / *'As we have heard* / *'It is said that you are...* / *'We were told that...* ; certes moins sanctionnées, les traductions *'So, you're savages, right?* ou *'Are you really savages?* n'étaient pas pleinement satisfaisantes puisqu'elles escamotaient l'allusion et la référence à un point de vue et des propos censés être extérieurs contenues dans l'expression « *il paraît que* ».

- « *des sauvages* » : il n'y avait nul besoin de s'écarter de *'savages'* pour proposer des variantes sur *'wild'* telles que *'the wild ones'*, *'the \*wildlings'*, *'the \*wilders'* ou *'the \*wilds'*, cette dernière constituant une entorse (supplémentaire ?) à la règle de l'invariabilité des adjectifs, même lorsqu'ils sont substantivés.

- « *un sourire complice* » faisait immédiatement appel à la collocation *'a knowing smile'* et ne pouvait pas être traduit par *'a \*complice smile'* ou *'a teasing smile'* ou *'a fake smile'* ou *'a benevolent smile'* ou *'a friendly grin'* ; se contenter de proposer *'with a smile'* constituait une omission caractérisée ; *'with a complicit smile'* a bien évidemment été accepté mais *'on their faces'* était un ajout non justifié.

- l'exclamation « *Mais non... !* » a trop souvent été directement calquée en un *'But no... !'* qui n'avait rien d'idiomatique.

- « *les sornettes des missionnaires* » : étrangement, beaucoup de candidats ont transformé les missionnaires en *'soldiers'* ; quant à la traduction du mot « *sornettes* », elle a donné lieu à des inexactitudes, des impriorités, voire des contresens : *'describing the actions of the missionaries'* / *'the \*missionaries absurd discourse'* / *'the missionaries' ridiculous jokes'* / *'the missionaries' stupidities'* / *'the nonsense \*from the missionaries'* / *'the stories of the missionaries'* / *'the \*missionaries stories'* / *'telling lying stories \*about the missionaries'* / *'the \*missionaries atrocities'* / etc.

- « *[Ils] nous ouvrent tout à coup la porte sur...* » : cette structure n'a pas toujours été bien rendue, *'make us realise a world of...'* / *'opened to us a door'* / *'open for us a door / a gate on'* / etc. avec, parfois, un placement tout aussi problématique de la locution adverbiale *'all at once'*.

- « *On nous initie à la musique de Ray Charles...* » : outre les remarques formulées plus haut sur le passif, le choix de la préposition a souvent posé problème ; il fallait proposer soit *'We were introduced to'* soit *'We were initiated into the music of Ray Charles...'* et surtout pas, on l'a dit, *'They / People initiate us \*to...'* ; on remarque qu'ici *'the music of...'* est tout à fait juste car suit une énumération de trois noms propres ; il ne s'agit pas uniquement de la musique de Ray Charles (qui se traduirait par *'Ray Charles' music'* <sup>26</sup>) mais également de celle des Platters et de Chubby Checker ; *'music'* étant généralement indénombrable, *'musics'* a été refusé et, par ailleurs, l'ajout *'the music played by'* constituait une manœuvre d'évitement manifeste face à la question de l'utilisation du génitif.

- « *danser le twist* » : l'omission de l'article (*'to dance \*twist'*) a été lourdement sanctionnée, les noms de danses (comme ceux des instruments de musique) réclamant la détermination.

- « *[une] décapotable* » : il se trouve que ce mot figurait dans le thème de 2018 et que les erreurs auxquelles sa traduction avait donné lieu avaient été abondamment signalées dans le rapport du jury. Faut-il voir dans la présence des mêmes erreurs dans les copies de cette année le signe que les candidats n'avaient pas lu ce rapport ou l'avaient lu avec une attention insuffisante ? Au lieu de *'in a convertible'*, les correcteurs ont trouvé le même catalogue de solutions saugrenues ou relevant du non-sens que celui qu'ils avaient relevé l'an dernier : *'a \*hood-cap'* / *'a \*hoodless car'* / *'a \*topless car'* / *'an \*unroofed car'* / *'an \*unroofed car'* / *'an \*open \*roofed car'* / *'an \*uncappable\*'* / *'a \*no-roof car'* / *'a car with a removable roof'* / *'an open car'* / *'a \*decapotable'* / *'a car without roof'* / *'an \*open roof car'* / *'a \*rooftop'*, la proposition la plus fréquente étant, cette année encore, *'a \*roofless car'*.

---

<sup>26</sup> *'Ray Charles' music'* ou *'Ray Charles's music'* ? Les deux graphies sont possibles.  
Voir : <https://www.grammarbook.com/punctuation/apostro.asp>

- « *le regard des Blancs se transforme tranquillement* » : du fait de son apparition fort récente et malgré son acception croissante dans le champ du discours et des études historiques, sociologiques, politiques et littéraires, l'expression et concept de '*White Gaze*' ne convenaient pas ici ; ce segment avait besoin d'être reformulé, au moyen d'une périphrase telle que '*the way Whites viewed us / looked at us*' ; les diverses tentatives à partir du substantif '*look*' ou du gérondif '*looking*' aboutissaient à des énoncés équivoques et/ou incorrects '*the look \*of the whites*' / '*the look \*of whites*' / '*the \*whites \*looking was slowly \*transforming*' / etc. ; le recours à d'autres substantifs – '*the \*Whites perceptions*' / '*the white people's opinion*' / '*the Whites' vision*' – constituait des inexactitudes ; ce même segment, on l'a dit plus haut (et certains des exemples qui viennent d'être cités le montrent), a été l'occasion de fréquentes erreurs dans l'emploi du cas possessif, mais également dans le placement de l'adverbe ; notons au passage que la majuscule à '*Whites*' (pour « Blancs ») était facultative.

- « *interdictions* » : plusieurs synonymes étaient possibles ('*exclusions*', '*bans*', '*restrictions*', etc.) mais le calque '*interdictions*' (sens juridique particulier) ne l'était pas et les barbarismes tels que '*\*forbiddenness*' ou '*\*forbidings*' ont été lourdement sanctionnés ; les périphrases du type '*what was forbidden before was now allowed/possible*' étaient à la fois maladroites et très inexactes.

- « *snack-bar* » : ne prend pas de trait d'union en anglais ; on s'interroge par ailleurs sur le besoin que quelques candidats ont éprouvé de recourir à des périphrases pour traduire cet emprunt à... l'anglais (comme, par exemple, '*a bar where they sold snacks*').

- « *ma sortie* » : les candidats ont, pour la plupart, eu le bon réflexe de transformer le substantif français en verbe conjugué en anglais ; ceux qui ont opté pour '*my coming out*' ont introduit une dimension étrangère au texte de départ.

- « *pensionnat* » : là encore, de nombreux candidats ont révélé leurs lacunes en matière de vocabulaire de base lorsqu'ils ont proposé '*\*pensionary school*' / '*the pension*' / '*\*pensionnat school*' / '*my internship at school*' / '*the \*internat*' / '*the \*border school*' / '*the orphanage*' / '*the nursery*' / '*the campus*' / '*the students hall*' / etc.

- « *une orangeade à 15 cents* » : on l'a signalé plus haut, pour traduire l'expression du prix, le recours à l'adjectif composé '*a fifteen-cent / a 15-cent orangeade*' s'imposait, à l'exclusion des solutions suivantes, parfois surprenantes, '*an orange juice \*of fifteen cents*' / '*a \*fifteen \*pence orange drink*' / '*a \*fifteen \*cents orange juice*' / '*an orange beverage \*for fifteen cent*' / '*a \*fifteen \*cents' orangeade*' / etc. ; quant à la traduction de « *orangeade* », on a relevé des solutions tout aussi inattendues : '*an \*orangi soft drink*' / '*a \*lìmonade*' / '*an orange lemonade*' / etc.

- « *Bien calé dans ma banquette* », expression qui n'était certes pas facile à traduire, a donné lieu à tout un ensemble d'erreurs tant de vocabulaire (au premier rang desquelles la confusion entre *sit* et *seat*, déjà signalée l'an dernier et source de fréquents barbarismes) que de construction (quelle préposition utiliser ?) : '*comfortably \*sitted*' / '*well \*sat*' / '*well \*sit*' / '*\*sitten*' / '*\*in my \*couch*' / '*\*in my \*sofa*' / '*cuddled on my couch*' / '*well snugged \*into my bench*' / etc. ; et il n'était pas indispensable de transformer ce début de phrase en proposition subordonnée ('*As I sat back in my chair*' / '*As I was sitting comfortably*' / '*As I was well seated*' / etc.).

- « *paille* » a pipe / a stick / a straw / a thraw / a tube

- « *ma boisson gazeuse en bouteille* » ne pouvait pas se traduire par '*my \*bottle soda drink*' / '*my bottled drink*' / '*my \*embottled drink*' / '*my drink \*with gas*' / '*my \*fuzzy [!] drink\**' / '*my sparkling juice*' / '*my \*pressured drink in a bottle*' / etc.

- « *j'observais* » : dans ce récit, rien ne justifiait de faire appel à la forme progressive, ce qui excluait '*I had been watching*' ou '*I was contemplating*' ; '*I looked*', par rapport à « *observer* » était une sous-

traduction qui manquait de relief et 'I \**payed attention to*' aurait été acceptable avec l'orthographe '*paid*'.

### ➤ **L'orthographe**

Parmi les étouderies qu'un œil attentif aurait dû corriger à la relecture, on peut signaler :

- '\*missionnaries' pour 'missionaries' (faute extrêmement fréquente) ;
- '\*banch' pour 'bench' ;
- '\*thoroughly\*' pour 'thoroughly' ;
- '\*orangade' pour 'orangeade' ainsi que '\*limonade\*' pour 'lemonade' ;
- '\*accross' pour 'across' ;
- l'adjectif '*surlly*' existe en anglais mais il n'a rien à voir avec l'adverbe '*surely*' (dans lequel l'oubli du « -e » est donc particulièrement problématique) ;
- '\*authorized' pour 'authorized', le « -z » étant préférable au « -s » en orthographe américaine.

### ➤ **Un dernier mot**

Le jour de l'épreuve, le temps est forcément compté. Le candidat doit s'efforcer d'organiser ce temps afin de proposer une traduction aboutie (et une composition achevée) mais l'entraînement à cette organisation se fait en amont, dès le projet d'inscription au concours. Malgré le temps limité, il faut veiller à lire le texte de départ très attentivement et ensuite à bien relire sa copie, pour laquelle il est souhaitable de privilégier une mise en page aérée, permettant une lecture fluide.

On rappelle également qu'il faut éviter :

- de s'éloigner du texte en sur-traduisant ou sous-traduisant un terme ou une expression, ou en reformulant un passage, sauf si, par absence d'équivalence directe d'une langue à l'autre, cela semble pertinent ou indispensable ;
- de faire des impasses et de pratiquer l'omission ; si la traduction d'un mot ou d'une tournure lui est inconnue ou lui échappe, le candidat a tout intérêt à tenter une traduction qui lui semble plausible.

Dans leur travail de consolidation ou d'approfondissement de leur connaissance de la langue anglaise, les futurs candidats ont tout intérêt à s'interroger sur la nature et l'origine des erreurs recensées non seulement dans le présent rapport mais également dans l'ensemble des rapports des sessions antérieures.

### ➤ **Proposition de traduction**

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

« Il paraît que vous êtes des sauvages ? demandent les jeunes Blancs avec un sourire complice.

— Mais non, vous êtes les sauvages ! », leur expliquons-nous en leur racontant les sonnettes des missionnaires.

Nos nouveaux amis nous ouvrent tout à coup la porte sur un monde de découvertes et de possibilités jusque-là totalement inaccessibles à notre peuple. Nous sommes au début des années 1960. On nous initie à la musique de Ray Charles, des Platters et de Chubby Checker. On nous apprend à danser le twist et à nous balader dans les rues de la ville en décapotable. Grâce aux jeunes générations et aux personnes ouvertes d'esprit [...], le regard des Blancs se transforme tranquillement. Depuis 1960, nous avons le droit de vote. Les interdictions d'autrefois sont levées et bientôt nous pouvons vivre un peu plus librement. Je me rappelle encore la toute première fois où j'ai pu entrer dans un snack-bar avec des amis. C'était peu de temps après ma sortie du pensionnat. J'avais commandé une orangeade à 15

cents. Bien calé dans ma banquette, sirotant à la paille ma boisson gazeuse en bouteille, j'observais tout afin de pouvoir raconter en détail mon expérience à mes parents.

"So you're supposed to be savages, then?" asked the young Whites with a knowing smile.

"No, of course not. You're the savages!" we pointed out to them, telling them about the missionaries' nonsense.

Our new friends then suddenly opened us up the door to a world of discovery and promise that had been, up to then, totally unattainable to our people. We were at the beginning of the sixties. We were introduced to the music of Ray Charles, the Platters and Chubby Checker. We were shown how to dance the twist and how to cruise down the city streets in a convertible. Thanks to the younger generation and to open-minded people [...], the way Whites viewed us gradually began to evolve. Since 1960, we had had the right to vote. The former exclusions had been lifted and we were soon able to live a bit more freely. I still remember the very first time I was able to go into a snack bar with friends. It was shortly after I had left boarding school. I had ordered a 15-cent orangeade. Sitting comfortably on my bench sipping my fizzy drink from a bottle with a straw, I took stock of everything so as to be able to tell my parents every detail of my experience.

Rapport établi par John Andrews

## A.2 Épreuve n° 2 : lettres

Sujet de la session de 2019, consultable et téléchargeable sur le site « Devenir enseignant », à l'adresse suivante :

[http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/caplp\\_externe/56/1/s2019\\_caplp\\_externe\\_lv\\_lettres\\_anglais\\_2\\_1115561.pdf](http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/caplp_externe/56/1/s2019_caplp_externe_lv_lettres_anglais_2_1115561.pdf)

### **Commentaire d'un texte littéraire**

Le rapport du jury pour la session de 2018 rappelait que « *le commentaire d'un texte littéraire consiste à proposer une interprétation, une lecture, à partir de l'analyse organisée et cohérente d'éléments précis du texte. S'il doit respecter certaines règles formelles propres à l'exercice, telles qu'une introduction présentant le projet de lecture, un développement structuré et une conclusion, le commentaire permet au candidat de montrer ses connaissances culturelles, sa rigueur d'analyse littéraire, sa précision dans l'expression ainsi que ses qualités de lecteur. Autant de compétences attendues de la part d'un futur enseignant ou d'une future enseignante de français.* »

#### **I. Les attentes du jury**

À travers le commentaire, le jury attend une proposition de lecture et d'interprétation personnelle du texte. Une lecture fine, sensible doit permettre au candidat de dépasser la seule compréhension du sens global et littéral du texte, pour en saisir la dimension symbolique, la spécificité littéraire, repérer ses mouvements, ses écarts à la norme, les intentions de l'auteur.

Le commentaire doit être composé et il se distingue donc de l'exercice de la lecture analytique linéaire. L'objectif est de montrer à l'aide d'une analyse structurée et organisée en axes de lecture ce qui fait la richesse du texte à étudier. Trois questions peuvent guider le travail préparatoire :

- De quoi le texte parle-t-il ?
- Comment en parle-t-il ?
- Qu'en dit-il ? (intentions de l'auteur, interprétations possibles)

La réponse à ces questions doit permettre l'élaboration d'une problématique et d'un plan.

Le commentaire se compose d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion. L'introduction permet tout d'abord de situer le texte à commenter puis de présenter la problématique retenue et le projet de lecture. Elle doit enfin annoncer le plan. Le développement est constitué de deux ou trois parties qui correspondent aux axes de lecture choisis. La conclusion synthétise les réponses des axes de lecture et propose une mise en perspective du texte.

#### **II. Lecture des copies**

##### **Les réussites**

##### ***... dans la présentation des copies***

Les correcteurs ont apprécié les copies qui respectent les règles élémentaires de la rédaction d'un commentaire : liens logiques pour passer d'un paragraphe à l'autre, rédaction de phrases de transition entre chaque partie, mise en page soignée, éléments qui permettent de repérer visuellement le parcours interprétatif du texte. Le respect de ces usages témoigne d'une rigueur minimale attendue de la part d'un futur enseignant.

##### ***... dans les interprétations et projets de lecture proposés***

Le jury n'attendait pas forcément une étude docte du texte de Tristan Corbière mais une proposition de lecture fine, sensible du poème et qui devait faire émerger un projet de lecture problématisé. Les approches personnelles de l'œuvre étudiée, faisant place au sujet lecteur, ont été valorisées.

Aussi, les meilleures copies sont celles dans lesquelles les interprétations ont été justifiées par une analyse rigoureuse et organisée, et qui se fondaient sur des connaissances solides mises au service du sens. L'introduction proposée ci-dessous témoigne par exemple de l'engagement du candidat dans l'étude du texte et annonce un développement prometteur : « *Ce prince des nuées, comme il est gauche et veule* ». Dans *Les Fleurs du mal*, Baudelaire décrit le poète à travers la métaphore célèbre de l'albatros, dans le poème du même nom, signifiant à la fois sa solitude, sa maladresse, et les hauteurs qu'il atteint lorsqu'il est seul monarque dans le ciel. Le poème de Tristan Corbière intitulé « *Paria* », tiré des *Amours jaunes* et publié en 1873, reprend le topos du poète maudit. Nous verrons dans cette étude comment ce texte renouvelle l'image du poète. Pour cela, nous étudierons d'abord l'image d'un poète maudit, puis la volonté qu'il a de se libérer de ce qui l'attache et nous évoquerons enfin sa relation particulière au monde. » D'autres propositions ont su nouer le sens du poème à la forme et interpréter de manière pertinente les tensions sémantiques du texte. Un candidat a ainsi consacré la dernière partie de son commentaire aux « *incertitudes de la voix poétique* » indiquées, selon lui, « *par la présence des points de suspension et par l'aspect dialogique du texte (présence de tirets)* ».

## **Les faiblesses**

### **... dans la présentation des copies**

Le jury tient à rappeler, comme dans les précédents rapports, l'importance du soin que les candidats doivent accorder à la présentation des commentaires proposés aux correcteurs. Ainsi, la lecture de certaines copies ne permet pas d'observer au premier coup d'œil une volonté d'organiser la réflexion. La proposition est alors compacte, sans alinéas, sans sauts de lignes. Par ailleurs, la graphie rend parfois la lecture difficile et la multiplication des ratures n'est pas acceptable.

Le jury attire également l'attention des futurs candidats sur la nécessité de maîtriser la langue française. En effet, il n'est pas tolérable qu'un futur enseignant de français multiplie les erreurs orthographiques ou grammaticales. Le plus souvent une simple relecture aurait permis de corriger la plupart de ces erreurs. Rappelons également que les termes anglais n'ont pas leur place dans le commentaire de l'épreuve de lettres. Ainsi, un candidat propose dans son introduction de « *décrire le setting qui entoure le personnage principal* ».

Il paraît enfin utile de rappeler que la connaissance des règles typographiques de présentation des références est appréciée. Ainsi le titre du recueil, *Les Amours jaunes*, doit être souligné lorsqu'il est reproduit manuellement, et le titre du poème « *Paria* » doit être placé entre guillemets.

### **... dans l'identification des caractéristiques du texte à étudier**

Le jury regrette en premier lieu que certains candidats n'aient pas pris le temps d'interroger la singularité du texte. Dès lors, ils ont plaqué des connaissances plus ou moins précises ou peu pertinentes sur la littérature du XIX<sup>e</sup> siècle et proposé le plus souvent une lecture qui ne leur a permis d'accéder au mieux qu'à un sens global, littéral du texte.

D'autre part, les difficultés liées à l'identification des caractéristiques génériques du texte ont engendré de nombreuses erreurs. Le jury regrette notamment que les éléments essentiels de la versification française ne soient pas mieux maîtrisés. Ainsi, un candidat écrit que la « *deuxième strophe est écrite en prose* ». Pour certains les vers sont des « *lignes* », pour d'autres, les strophes



sont des « *paragraphes* ». Nous invitons par ailleurs, les candidats à éviter les confusions ou les désignations farfelues qui ont pu les conduire à repérer des « *sextiles* », des « *sextains* », des « *sextrets* » ou autres « *vers septasyllabiques* ».

Certaines propositions n'ont pas interrogé le genre. Ainsi, on n'y retrouve pas même une seule fois les termes « poète » ou « poème ». Parfois le vocabulaire spécifique au genre narratif (récit, narrateur, narration homodiégétique, focalisation interne, lignes, etc.) remplace la terminologie attendue dans l'étude d'un poème.

### **... dans la construction du commentaire**

Certaines copies proposent une étude linéaire du poème et ne construisent pas un commentaire composé autour de deux ou trois axes de lecture. D'autres distinguent le fond de la forme dans l'élaboration du plan. Ces choix enferment les candidats dans une lecture qui peut rapidement devenir caricaturale ou erronée.

Il est par ailleurs rappelé que les correcteurs apprécient de retrouver, dans le développement, les parties et le projet de lecture annoncés dans l'introduction. Il est aussi conseillé de veiller à ce que les différentes sections du commentaire soient bien équilibrées.

### **... dans les interprétations et projets de lecture proposés**

Même si le jury, au regard de la richesse du texte, a accepté des interprétations relativement ouvertes, certaines affirmations n'étaient pas recevables, voire disqualifiaient l'ensemble de la lecture du poème proposée dans certaines copies. Ainsi, un candidat a construit son projet de lecture autour de l'hypothèse que le personnage du poème est « *un homme abandonné par son pays au lendemain de la Seconde Guerre mondiale* » alors que les sources du texte indiquent clairement qu'il s'agit d'un texte du XIX<sup>e</sup> siècle. Dans une autre copie, Tristan Corbière devient « *un poète nationaliste, au service du patriotisme* », interprétation inexacte et que rien ne légitime dans le poème.

En outre, si cette épreuve est l'occasion pour les candidats d'exploiter leur culture littéraire, nous rappelons que cette dernière doit servir le sens. Il ne s'agit pas d'impressionner le jury en plaquant des citations ou des références sans liens avec le texte étudié.

## **III. Les conseils du jury**

Ces relevés et ces observations n'ont pour but que d'insister sur l'absolue nécessité de préparer cette épreuve avec rigueur. Aussi, le jury encourage vivement les candidats à pratiquer régulièrement l'exercice du commentaire. Par ailleurs, le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation rappelle qu'on attend d'un professeur qu'il maîtrise les savoirs disciplinaires. Au cours de la préparation, il est donc conseillé de se constituer une culture littéraire qui puisse permettre de reconnaître les différents genres, de contextualiser les œuvres à étudier et de saisir en quoi elles se démarquent ou se lient à telle ou telle tradition. En outre, afin d'éviter la paraphrase, il convient d'accorder une plus grande attention à la forme des textes à commenter. De ce fait, une bonne connaissance des outils d'analyse littéraire est indispensable. Cette culture littéraire se bâtit grâce à la lecture mais aussi par la fréquentation régulière d'ouvrages consacrés à la littérature, à la stylistique et à l'histoire littéraire.

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

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

#### **IV. Axes d'étude possibles**

Les propositions qui suivent ne constituent pas un corrigé type modélisant, elles sont des pistes d'analyse possibles pour un commentaire du poème de Tristan Corbière.

##### **Quelques mots sur le poème « Paria » ...**

Tristan Corbière est l'auteur d'une œuvre unique et singulière souvent saluée pour sa modernité. En effet, il remet en question la création littéraire, propose une poésie toute en rupture, en oppositions. Elisabeth Aragon et Claude Bonnin, auteurs d'une édition commentée des *Amours jaunes* publiée par les Presses universitaires du Mirail, évoquent « une remarquable émancipation prosodique », et font remarquer que « l'opposition à l'art institutionnel [...] conduit [Tristan Corbière] au refus du drapé, du léché, de l'éloquence classique au profit du prosaïsme et de l'oralité ». Le poème « Paria » illustre parfaitement cette modernité. On y retrouve en effet une écriture syncopée, discontinue, un usage très libre des coupes, la présence d'une marginalité créatrice, ainsi qu'une tonalité sarcastique et ironique. Par ailleurs, la forme du poème ne correspond à aucune forme fixe identifiable : alternance non régulière de quatrains et de sizains, pour un total de 62 octosyllabes. Ce choix d'un vers non noble est à souligner (l'alexandrin est ici absent), l'octosyllabe retenu par Corbière étant traditionnellement réservé aux odes et aux chansons.

Le paria, selon la définition donnée par le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL), est « [dans la civilisation traditionnelle des Indes] un individu n'appartenant à aucune caste, considéré comme un être impur dont le contact est une souillure et rejeté de ce fait par l'ensemble de la société. Par analogie : personne méprisée, mise au ban de la collectivité ». Tristan Corbière met donc en scène la figure de l'exclu, du réprouvé, de celui qui se sent étranger, de celui qui remet en cause les conventions sociales. Le paria peut aussi être l'autre nom du « mal aimé », du poète incompris, représentation qui n'est pas sans rappeler celle évoquée dans « Le Crapaud », poème du même Tristan Corbière, même si, dans « Paria », comme nous le verrons plus bas, cette représentation peut être lue comme non subie, voire revendiquée.

La situation sociale, politique, ontologique du poète dans une société moderne et industrielle à la fin du Second Empire et au début de la III<sup>e</sup> République laisse peu de place à la rêverie et à l'expression d'un moi différent, d'une voix singulière. On peut ainsi lire « Paria » comme une reprise de « L'Albatros » de Baudelaire ou des *Nuits* de Musset ou encore de « El Desdichado » de Nerval. L'ironie et le sarcasme que Corbière utilise contre lui-même rappellent également le poème « L'Héautontimorouménos » de Baudelaire.

##### **Problématique possible**

La condition tragique du poète est exposée dans une posture rhétorique faite contre la société et contre lui-même. Dès lors, quelle image de la condition du poète, ce texte présente-t-il ?

##### **Plan d'un développement possible**

###### **1. Un poème politique : du paria à l'« apatride »**

- Une solitude revendiquée. Le poème se présente comme un parcours qui va du « ils » du vers 1 au dernier vers « Mon os ira bien là tout seul... » : le parcours dessiné est celui du dépouillement, de la solitude du poète, vers la mort. Cette solitude et une forme de pessimisme sont soulignées par la

présence de nombreuses négations syntaxiques et lexicales : « une femme que je n'ai pas » (vers 20), « ma parole est l'écho vide/ Qui ne dit rien » (vers 37 et 38), « je ne connais pas mon semblable » (vers 45).

- Un regard porté sur le monde : la liberté. Le poète évoque une vie d'errance construite contre la fausse *Liberté* proclamée par la III<sup>e</sup> République (vers 1-2, vers 7). En passant de « Paria » à « Patrie », Corbière joue sur la paronomase. Le lexique de la liberté est très présent, et ce thème est décliné dans de nombreux vers : « mon horizon » (vers 22), « ma route » (vers 27), « mon pavillon » (vers 29), « ma parole », « ma pensée » (vers 37) dans un effet de rapprochement géographique, du plus éloigné au plus proche.

- Un refus de tout compromis social et une rupture avec les conventions. Le paria, selon Corbière, n'est pas seulement celui qui serait exclu, mais également celui qui s'exclut de la société bourgeoise. Dans la première strophe, les « nids domestiques » des républicains, des prétendus « Hommes libres » s'opposent au « maigre coucou » qu'est le poète et dont « la patrie est par le monde ». Le paria revendique son indépendance « – Moi, ma route me suit. Sans doute Elle me suivra n'importe où. » « Moi, je suis ce que je me fais » (vers 46). Il refuse, par ailleurs, toute cérémonie religieuse « Un linceul encor : pour que faire ? » (vers 60), tout recours à un artifice social, culturel, qui viserait à faire oublier par confort, la réalité de la condition humaine. Lui, il revendique le courage de ce refus et l'inconfort qui en découle, ce qui lui permet d'accéder à la liberté.

## 2. Une forme dialogique paradoxale

- La première strophe est lancée comme un défi à ceux que le poète qualifie ironiquement d'« hommes libres » (vers 1 à 3), puis de « moutons » (vers 25). Pourtant, aucune référence explicite ni implicite à un contexte culturel ou historique n'est mentionnée.

- La présence de la ponctuation expressive (interrogations et exclamations), de l'aposiopèse (16 occurrences) et des tirets longs matérialisent l'absence de fluidité du dialogue : le poète, ontologiquement seul, parle surtout avec lui-même et peut-être avec un autre, mais avec quel « autre » ? Au vers 48, il répond à la citation erronée de Pascal, ou encore dans la pénultième strophe, il semble s'interroger ou nous interroger : « Des Dieux ?... – Par hasard j'ai pu naître ».

- Le poète paraît dialoguer non seulement avec des auteurs à travers l'intertextualité mais aussi avec le lecteur, notamment lorsqu'il transforme la citation de Pascal mise en italique : « Le moi humain est haïssable » (vers 47 – la citation de Pascal étant « Le moi est haïssable »). On peut aussi penser aux thématiques baudelairiennes (l'os du dernier vers) ou rimbaldiennes (le départ).

## 3. Sarcasmes lyriques

- Une ironie antiromantique est présente, qui amène le poète à se moquer de sa propre souffrance, loin des atermoiements du premier romantisme : nombreuses occurrences des marques de la première personne, « je, moi, mon... » ; « L'idéal à moi : c'est un songe / Creux » (vers 21-22), le rejet de l'épithète renforce l'ironie tournée vers le poète ; double sens du dernier vers ; on note enfin quelques vers aux sonorités cocasses ou incongrues qui cherchent à rompre avec le beau dire : « carcan au cou / coucou » vers 2-4, « Je ne m'aime ni ne me hais » (vers 48).

- Une vision de l'amour désenchantée traverse le texte : le titre du recueil *Les Amours jaunes*, comme on « rit jaune » ; « Et ma moitié : c'est une femme .../ Une femme que je n'ai pas » (vers 19-20) ; image grotesque et humoristique : « cœur eunuque ».

- Enfin, le poète exprime son ironie envers deux postulats de la société de son époque :

- la religion, dans la pénultième strophe, « Dieux » au pluriel renvoie au polythéisme et non au Dieu chrétien, de même que le poète privilégie le hasard contre la religion (cf. « Le Mal » de Rimbaud) ;
- le beau langage poétique, Corbière use de tournures parfois familières ou enfantines qui sonnent comme autant de provocations : « L'idéal à moi » (vers 21) ou « Ceux-là, s'ils veulent me connaître / Me trouveront bien quelque part » (vers 55, 56).

## Traitement d'une question de grammaire

**À la suite de votre commentaire, vous expliquerez comment les choix grammaticaux contribuent au sens du passage suivant.**

– Des Dieux ?... – Par hasard j'ai pu naître ;  
Peut-être en est-il – par hasard...  
Ceux-là, s'ils veulent me connaître,  
Me trouveront bien quelque part,  
– Où que je meure, ma patrie  
S'ouvrira bien, sans qu'on l'en prie,  
Assez grande pour mon linceul...  
Un linceul encor : pour que faire ?...  
Puisque ma patrie est en terre  
Mon os ira bien là tout seul...

Sous-épreuve à part entière, cette partie de l'épreuve pose une question qu'il convient de bien circonscrire afin d'en déterminer les spécificités et d'en mesurer les enjeux. En effet, s'il est demandé aux candidats d'expliquer comment les faits de langue servent le sens du passage, il ne s'agit pas de proposer (comme ce fut le cas trop souvent cette session encore) un commentaire stylistique plus approfondi, et que l'on aurait pu attendre dans l'exercice précédent. L'analyse des champs lexicaux, des figures de rhétorique ou de la versification, par exemple, n'a donc pas sa place ici. L'étude à mener doit clairement s'inscrire dans le champ de la grammaire et montrer les compétences du candidat à exploiter ses connaissances pour mettre en œuvre une réflexion grammaticale dans une démarche analytique. Il s'agit d'identifier et de nommer les éléments grammaticaux retenus, puis de les analyser avant de les mettre en perspective du sens.

Cet exercice est séparé du précédent, il ne se confond pas avec le commentaire et il prend place à sa suite, comme l'indique clairement la consigne. On attend donc que cet aspect soit pris en considération et que cela soit visible et lisible dans la présentation de la copie. Cependant, le jury attire l'attention des candidats sur le fait qu'un travail préparatoire à cette question réalisé avant la rédaction du commentaire peut ouvrir des pistes d'interprétation qu'il serait dommage de découvrir trop tard pour pouvoir les exploiter dans le premier exercice. Ici, par exemple, traiter la question de grammaire permet de découvrir la modernité de l'écriture de Tristan Corbière.

### 1. Les attendus : quelques pistes d'analyse possibles

Présenter une réponse problématisée suppose un travail préalable à l'occasion duquel il convient tout d'abord d'identifier les éléments. Pour ces deux strophes, l'analyse logique de la construction grammaticale permettrait d'identifier la structure des phrases, l'ordre des constituants, leurs natures et leurs fonctions et de voir, avant de l'expliquer, comment au sein du vers, Tristan Corbière déstructure et rédige par accros.

#### Segment 1 :

– Des Dieux ?... – Par hasard j'ai pu naître ;  
*Peut-être en est-il*

Phrase nominale interrogative dont le verbe est elliptique, composée d'un groupe nominal et d'une ponctuation interrogative doublée (interrogation et suspension).

Incise composée d'une première proposition indépendante : locution adverbiale + sujet + verbe « pouvoir » au passé composé (modalisé) suivi d'un infinitif, puis d'une seconde proposition

indépendante : locution adverbiale + pronom adverbial anaphorique + verbe suivi du pronom sujet postposé.

### **Segment 2 :**

– *par hasard...*

Locution adverbiale répétée mais complément circonstanciel de manière, et isolée du segment précédent par la ponctuation.

### **Segment 3 :**

*Ceux-là, s'ils veulent me connaître,  
Me trouveront bien quelque part,*

Reprise pronominale non proximale sujette (pronom démonstratif + clitique) isolée de son verbe (« me trouveront bien ») par une proposition subordonnée hypothétique en incise, verbe lui-même complété d'un complément circonstanciel de lieu (« quelque part » : locution adverbiale).

### **Segment 4 :**

– *Où que je meure, ma patrie  
S'ouvrira bien, sans qu'on l'en prie,  
Assez grande pour mon linceul...*

Phrase complexe composée d'une subordonnée relative introduite par « où que » (pronom et adverbe relatif) au subjonctif, puis du sujet de la principale (« ma patrie », groupe nominal) et du verbe principal au futur (modalisé par l'adverbe de manière « bien »), écartelé par une incise propositionnelle conjonctive (« sans qu'on l'en prie », subordonnée marquant que l'action exprimée par la proposition ne se produira pas), puis fin de la locution adverbiale suivie d'un groupe nominal prépositionnel.

## **Une réponse problématisée**

Il était donc nécessaire de porter une attention particulière à la formulation de la consigne qui suggérait l'élaboration d'une réponse construite autour d'une problématique. Il peut paraître judicieux, par exemple, de se demander comment (et pourquoi) le poète déploie ici une poétique de l'infraction, de l'accroc, qui s'appuie sur une syntaxe déconstruite. Cette piste invite à orienter l'analyse vers les éléments qui permettent à Corbière de déstructurer les structures. Les déplacements, la dislocation, l'éclat entre le sujet et le verbe, l'antéposition récurrente, les phrases non verbales, la ponctuation hachée faite d'accrocs et d'incises sont autant d'éléments sur lesquels pouvait porter l'examen.

Cette incontournable analyse syntaxique ouvre, en outre, les perspectives d'un questionnement relatif à la volonté manifeste du poète de mimer un dialogue (avec l'autre, avec lui-même ?) et d'affirmer une position résolument athée et libertaire face à l'assurance de sa finitude. Dans ce cadre, on pouvait évoquer l'emploi du futur à valeur prédictive, à la condition toutefois de souligner sa brutale irruption dans cette dernière strophe et de le mettre en lien avec son absence dans le reste du poème.

D'autre part, il était essentiel de s'intéresser à la modalisation du passage, en examinant les figures grammaticales du doute et de l'indéfinition. Certains candidats ont su très justement faire porter leurs analyses sur la modalisation par les adverbes (« peut-être », « par hasard »), par l'emploi de « j'ai pu », d'une ponctuation redoublée (interrogation et suspension), d'une subordonnée hypothétique (« ...s'ils veulent me connaître »), de la relative indéfinie (« où que... »), du pronom indéfini (« on »), de l'article indéfini *des* (« Des Dieux »).

Enfin, examiner la valeur péjorative du pronom démonstratif *ceux-là*, l'emploi signifiant des pronoms personnels de la première personne, le rôle du pluriel (« Des Dieux ») ou du singulier (« mon os »), pouvait également présenter un intérêt important selon l'axe retenu.

Notons qu'il est attendu du candidat qu'il sache démontrer sa capacité à distinguer ce qui est signifiant en retenant les phénomènes grammaticaux pertinents. Aussi, s'il était intéressant, par exemple, de relever que l'emploi du futur n'était signifiant qu'au regard de son absence dans les strophes précédentes, commenter la présence du subjonctif « Où que je meure » ne présentait en revanche aucun intérêt puisque son emploi s'impose ici de fait.

### **Une réponse organisée**

Une réponse problématisée commande une organisation nécessairement rigoureuse. Certains candidats ont proposé un plan pour rédiger leur réponse, qu'ils ont pris soin d'annoncer dans une introduction et de clore par un paragraphe conclusif. Le jury déplore en revanche le trop grand nombre de copies présentant une liste de relevés accompagnés ou non d'analyses et livrés de manière erratique. Faire preuve de méthode en proposant une réponse structurée est aussi l'occasion de montrer sa capacité à mener une réflexion didactique.

Si la composition d'ensemble favorise l'intelligibilité du propos, celle du paragraphe ne doit pas être négligée. Le jury a apprécié que des candidats soient soucieux de produire des paragraphes délimités et complets dans lesquels étaient présentées l'identification de l'élément grammatical, l'interprétation, ainsi que l'analyse reliée au sens et à la problématique.

Une fois mené ce travail de description, il convient d'ordonner les analyses et d'explicitier les liens entre la grammaire et le sens du texte.

### **Une réponse rédigée**

Rappelons que le jury attend une réponse rédigée, et que la copie d'un candidat qui se contenterait de recopier le passage en encadrant, entourant ou soulignant des éléments, n'est pas recevable, même avec une légende et un code couleur.

Le jury tient à insister une fois de plus sur le fait qu'un futur enseignant (de lettres, de surcroît) se doit de soigner la langue par laquelle il s'exprime et de se conformer aux codes qu'exige la situation de communication dans laquelle il s'inscrit. En effet, il arrive trop fréquemment que le niveau de langue tende à se relâcher dans cette partie de l'épreuve et que des candidats emploient des formules inappropriées (« un discours argumentatif destiné à qui veut bien l'entendre ») ou commettent des erreurs de syntaxe (« il ne semble pas adhérer à quelle croyance que ça soit »). De ce fait, le jury conseille vivement aux candidats de ne pas oublier, là aussi, l'étape de la relecture.

## **2. Une épreuve qui requiert des connaissances et une préparation rigoureuse**

Cette épreuve requiert des connaissances et de la précision. C'est pourquoi l'on ne peut qu'inciter vivement les candidats à la préparer consciencieusement. Il n'est pas acceptable qu'un futur professeur de français soit incapable de nommer les signes de ponctuation par exemple, ou se satisfasse d'employer une terminologie approximative. Il va sans dire que dans cet exercice, l'imprécision oblitère le sens du propos et que parler de « pronom » ou d'« adverbe » signifie tout autre chose que d'évoquer des « mots ».

Savoir reconnaître et nommer les types de phrases, les constituants de la phrase, leur nature et leur fonction, la classe des mots, constitue la compétence de base pour s'entraîner à mener une analyse. S'exercer régulièrement aux opérations grammaticales pratiquées dans les classes (substitution, effacement, commutation) permet de gagner en souplesse et d'économiser un temps précieux le jour de l'épreuve.

Il est fortement conseillé, pour consolider sa maîtrise des notions, de prendre pour point de départ les éléments figurant dans les parties *champs linguistiques* des connaissances inscrites aux programmes du baccalauréat professionnel et du CAP.

Les candidats sont également vivement invités à se doter des outils indispensables que sont les grammaires destinées aux enseignants et aux étudiants.

### **3. Pour conclure**

Si la grammaire peut être définie comme l'ensemble des règles qui déterminent les usages de la langue, en observer les emplois qu'en fait un auteur permet de mesurer la puissance de la langue et invite (incite) à s'en saisir.

Munir ses élèves d'une trousse à outils grammaticaux et d'un mode d'emploi qui leur permette de se les approprier, c'est leur offrir les moyens d'accéder au sens, à l'implicite, à l'interprétation raisonnée, vérifiée et validable, ainsi qu'à la possibilité d'enrichir son expression et d'affiner sa pensée, enjeux fondamentaux de l'enseignement de la grammaire.

Les candidats sont invités donc, afin de mieux cerner l'intérêt de cette sous-épreuve, à ne pas faire l'économie d'une réflexion approfondie sur les enjeux et les finalités de l'enseignement du français. À travers la réponse à cette question de grammaire, peut se dessiner la silhouette d'un futur enseignant conscient des spécificités de la discipline et d'une nécessaire réflexion sur les modalités de sa transmission, ce que le jury apprécie tout particulièrement.

Rapport établi par Franck Luchez, Jean-Eric Bonnafé et Sophie Lefèvre

## B. Épreuves orales d'admission

### B.1 Anglais

Pour ce qui est des remarques à caractère général et des conseils communs aux deux épreuves orales d'anglais, les candidats sont invités à se reporter aux pages 47 à 51 du rapport du jury pour la session de 2018.

[http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/externe/75/9/rj-2018-caplp-externe-anglais-lettres\\_1060759.pdf](http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/externe/75/9/rj-2018-caplp-externe-anglais-lettres_1060759.pdf)

#### **Épreuve à partir d'un dossier (ESD)**

Rappel : la définition complète de l'épreuve figure en page 8.

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

*[Elle] comporte deux parties :*

- une première partie en langue étrangère consistant en la présentation, l'étude et la mise en relation des documents du dossier, suivie d'un entretien en langue étrangère ;*
- une seconde partie en langue française consistant en la proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques de ces documents, en fonction des compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, phonologiques) qu'ils mobilisent et des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique, suivie d'un entretien, au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix.*

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

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

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

L'objectif de la présentation n'est pas de faire une explication linéaire et détaillée des documents mais de présenter au jury une analyse qui mettra en évidence leur sens et les liens qu'ils entretiennent afin de dégager un axe de réflexion cohérent. Cette analyse doit permettre d'aboutir à l'élaboration d'un plan construit et réfléchi. Le jury attend donc des candidats qu'ils fassent preuve de bon sens et de pertinence dans le choix de leur axe de lecture. Cette mise en perspective pourra alors être judicieusement complétée par des apports personnels et des enrichissements culturels originaux.

Nombreux sont les candidats qui se sont appliqués à présenter un plan articulé autour d'une problématisation explicite, démontrant ainsi une bonne compréhension et une mise en relation pertinente des éléments du dossier. La proposition d'une problématique (même simple) est en effet nécessaire car elle démontre également la capacité des candidats à donner du sens, à identifier un angle de lecture, à croiser et à interroger les documents pour nourrir leur propos. Dégager une problématique permet aussi d'éviter la simple juxtaposition de l'étude successive des différents documents. Le jury attend ainsi un discours clair, cohérent et pertinent des candidats qui doivent avoir conscience de la portée de leur propos, tant sur le fond que sur la forme, et de l'effet qu'ils produisent et souhaitent produire sur le jury.



Les enjeux principaux des différents éléments des dossiers ont, dans l'ensemble, été bien compris par les candidats. Cela prouve un bon niveau de compréhension et, en amont, une préparation souvent efficace à l'épreuve. Les candidats ont semblé mieux s'en sortir sur les dossiers *a priori* plutôt littéraires (ESD 01, ESD 08) que sur les sujets plus convenus de prime abord (*American patriotism*, ESD 03). Certains candidats ont su utiliser efficacement l'ensemble des documents et se sont efforcés de faire des présentations organisées, problématisées autour d'un fil conducteur cohérent et recevable avec, pour certains, des amorces intéressantes (citation ou question). On constate également que ces candidats ont saisi le sens de l'exercice et qu'ils cherchent à défendre un propos. Le jury a notamment apprécié les prestations qui proposaient une contextualisation historique et/ou culturelle parfois originale, à partir d'un plan dynamique et d'une hiérarchisation des documents autour des enjeux sous-jacents du dossier. Lors des meilleures prestations, tous les documents ont été commentés et mis en relation. Certains candidats parviennent à faire une analyse croisée des documents et à prendre le recul nécessaire pour proposer une étude structurée et complète. Les citations viennent étayer leurs propos.

Exemples de plans ayant donné lieu à des prestations de qualité :

ESD 02

1. *The fight for women's rights as part of a bigger fight*
2. *A need to be reorganized*
3. *Still a long way to go*

ESD 07

1. *Progress as a driving success*
2. *Progress: a doomed utopia?*
3. *Humans playing God*

Une excellente analyse du dossier ESD 08, à laquelle la note maximale a été attribuée, a été proposée. Le candidat a commencé par une contextualisation des documents et de leurs auteurs pour aboutir à la thématique centrale du dossier (*identity*) puis à la problématique reposant sur l'opposition entre les documents 1 et 2 (*the evolution of Black consciousness*) et les documents 3 et 4 (*the relevance of these literary works in American society today*) pour enfin annoncer sa problématique, "To what extent does this set of documents tackle the issue of Black identity as a journey from duality to unity?" et son plan en trois points :

1. *Divisions*
2. *Embarking on a journey towards identity*
3. *Black identity and the building of a common American heritage*

Le candidat a proposé une analyse pertinente du dossier non seulement en procédant à des micro-analyses de certains extraits (lien entre rimes et sens : *free/English B* ; jeu entre *I/You/Me/We* et le rôle du *I* universel au travers des documents ; procédé rhétorique et lien avec l'identité : la répétition de la question *how does it feel to be a problem?* est à juste titre mise en rapport avec le document audio et le document iconographique) mais également en proposant des apports culturels, littéraires et philosophiques qui renforçaient la maîtrise du dossier (Harlem Renaissance, négritude, notion philosophique allemande du *Zeitgeist* pour désigner et définir le climat intellectuel et culturel, les jugements, les habitudes de pensée d'une époque).

À l'inverse, le jury a retrouvé peu ou prou les mêmes défauts qu'aux sessions précédentes dans le traitement des dossiers. Certains candidats se sont contentés d'une présentation linéaire des documents, reprenant tous les détails fournis par le sujet sans discernement ni mise en perspective, et rendant ainsi impossible l'identification d'une problématique. Ces candidats restent « enfermés » dans les documents, sans pouvoir prendre de recul ni les situer dans un contexte historique ou culturel. Très rapidement, on tombe dans la paraphrase, dans une succession de citations voire une lecture de longs passages des textes. Il convient à ce sujet de rappeler – pour cette épreuve comme

pour toute autre – que citer les documents, quoique nécessaire pour justifier son interprétation, n'est pas une fin en soi : cela doit servir l'analyse proposée. Il en est de même des connaissances que d'aucuns plaquent dans leur exposé, sans faire véritablement le lien avec le dossier ou la problématique. D'autres candidats ont annoncé un plan et une problématique qu'ils n'ont pas suivis dans leur prestation, rendant le propos confus et soulignant un manque de travail approfondi. Une fois le plan annoncé, il faut bien évidemment le suivre, en ménageant des transitions claires entre chaque partie, ce qui permet au jury de mieux repérer la logique du propos et de mieux cerner les compétences du futur éducateur en ce qui concerne ses capacités à guider son public, à faciliter son travail d'écoute et à convaincre.

Quelques candidats ont rencontré des difficultés pour comprendre les documents de leur dossier et d'autres ont même écarté l'étude de certains des supports – document vidéo, document iconographique, voire texte – par manque de temps et/ou de méthode. Les documents 1 et 2 du dossier ESD 07 ont souvent été mal interprétés, les candidats en question n'étant pas parvenus à les mettre en relation. Dans le dossier portant sur l'Australie (ESD 09), le jury a regretté de voir des candidats faire l'impasse complète sur la vidéo qui donnait pourtant de précieux éclairages contextuels. Les candidats en question semblent appréhender les documents en oubliant de se poser et de répondre aux questions essentielles : qui ? à qui ? quoi ? comment ? pourquoi et pour... quoi ? dans quel but ?

La gestion du temps de préparation et du temps de passage nécessite un entraînement préalable au travail en temps limité, surtout pour éviter de laisser des documents inexploités voire inexplorés : pour répondre à une question du jury, une candidate demande à prendre un temps pour pouvoir lire deux documents qu'elle n'a eu le temps d'étudier pendant sa préparation. Il faut rappeler la nécessité de travailler sur la totalité des documents proposés. Laisser volontairement de côté un document empêche une bonne problématisation du dossier et conduit le jury à y faire référence dans l'entretien.

Au-delà des quelques erreurs de ce type, le jury remarque que les documents iconographiques ont été dans l'ensemble bien intégrés dans l'étude des dossiers. D'un point de vue méthodologique, le jury conseille de penser d'emblée à circuler entre les documents, de repérer rapidement des éléments transversaux avant d'identifier un axe fort. Pour une exploitation efficace des supports iconographiques, il convient d'entrer au préalable dans une analyse rapide en trois temps :

- 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.

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

Du côté de la lecture des textes, certains procédés littéraires n'ont pas été identifiés. Dans un concours qui réunit deux champs disciplinaires mis sur un pied d'égalité, trop rares sont ceux qui savent repérer et désigner les figures de style à l'œuvre. Il convient également de ne pas négliger, quand le document s'y prête, voire le réclame, l'analyse du ton et des procédés rhétoriques, notamment lorsqu'il s'agit d'un discours. Par exemple, dans le document 2 du dossier ESD 09, certains candidats n'ont pas vu et n'ont donc pas évoqué la répétition du groupe nominal *The Australian Dream*, alors qu'il convenait de s'interroger sur l'effet produit par cette anaphore au regard du discours et de l'intention de son auteur.

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

- Pourquoi ces documents ont-ils été réunis ?
- Quels sont les liens entre eux ?
- Quelle problématique puis-je déceler ?
- Quel est le thème principal ?
- Comment rendre compte du contenu du dossier ? Selon quelles étapes, rubriques ou catégories ?

➤ **Savoir mobiliser ses connaissances culturelles à bon escient**

Si l'épreuve n'est pas conçue comme un test de connaissances culturelles, une culture générale sûre permet aux candidats de situer leur analyse dans le contexte qui convient. Certains parviennent ainsi à faire appel à leurs connaissances personnelles au fil de leur analyse, sans les plaquer. Attention, toutefois, à veiller à ce que les références culturelles ne viennent prendre le pas sur l'étude du dossier ou carrément s'y substituer : un candidat a consacré dix minutes de sa présentation du dossier ESD 08 à l'histoire de la ségrégation, aux lois Jim Crow et à la division géographique et socio-économique entre Blancs et Noirs. Les prestations les moins abouties ont révélé un déficit évident de repères culturels, voire une méconnaissance – pour le moins inquiétante pour un candidat à un concours de recrutement de professeur d'anglais et de lettres – de l'actualité des pays du monde anglophone, et de l'actualité en règle générale.

Le jury déplore cette année encore l'absence de tout arrière-plan ou commentaire culturel dans les exposés de nombreux candidats. Les lacunes d'ordre historique, géographique, artistique, littéraire, etc. ont entravé, voire rendu impossibles bien des analyses. Certaines connaissances culturelles sont souvent parcellaires voire absentes tant du point de vue historique que de l'actualité : certains candidats ne comprennent pas le fonctionnement du gouvernement des États-Unis et méconnaissent le rôle du président ou de la Cour suprême ; les répercussions du Brexit restent encore très floues ; le geste de Colin Kaepernick ainsi que le slogan et le mouvement de contestation sociale *Black Lives Matter* apparu en 2013 suite aux violences policières contre les Afro-Américains sont pour certains totalement inconnus (ESD 03) ; etc. Certains thèmes civilisationnels sont sujets à des contresens, voire à des non-sens historiques : les *Australian settlers* sont assimilés aux *Aborigines* ! Face au même dossier (ESD 09), certains candidats n'ont pu parler de l'*Australian Dream* qu'en le transformant en *American Dream*, glissant ainsi de la souffrance des Aborigènes vers celle des Afro-Américains alors que les textes du dossier proposaient toutes les informations pour traiter le sujet. Quant au dossier ESD 06, le *New Deal* est inconnu pour certains, Roosevelt également. Un candidat a énormément de mal à expliquer en quoi le *Green New Deal* pourrait générer des emplois (document 2, ESD 06) et ignore tout des positions de Donald Trump en matière d'environnement. La composition du photomontage transformant Barack Obama en Roosevelt (document 3, ESD 06) n'est pas toujours identifiée ou est mal interprétée : un candidat y voit l'intention de « rendre Obama moins fier », ce dernier étant « probablement trop enthousiaste après son élection ». À propos du même dossier, une candidate évoque les *Roaring Twenties* alors que s'imposeraient bien davantage des références aux *Dirty Thirties*, aux *Dust Bowl Days*, aux *Raisins de la colère* de Steinbeck, etc. Certaines réponses

voire hésitations lors des entretiens n'ont pas manqué de surprendre : passe encore que le nom d'Alexandria Ocasio-Cortez ne dise rien à tel candidat (document 4, ESD 06), mais comment peut-on croire reconnaître à ses côtés, sur la photo, l'ancien président George Bush (père ou fils d'ailleurs, on ne le saura pas) ? Ne pas savoir si Trump est à ranger du côté des écologistes ou des climato-sceptiques aux États-Unis est difficilement concevable, tout comme le fait d'ignorer qui est Greta Thunberg et de n'avoir jamais entendu parler du mouvement de « grèves scolaires » qu'elle a initié.

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

<http://www.npr.org>  
<http://edition.cnn.com/cnn10>  
<http://www.telegraph.co.uk/>  
<https://www.theguardian.com>  
<http://www.bbc.com/news>  
<http://www.economist.com/>  
<https://www.irishtimes.com/>  
<https://www.theglobeandmail.com/>  
<https://www.thestar.com/>  
<https://www.nytimes.com>  
<https://www.theatlantic.com/world/>  
<http://www.latimes.com/>  
<https://www.bostonglobe.com/>  
<http://edition.cnn.com/videos>  
<https://www.voanews.com/>  
<http://www.chicagotribune.com/>  
<https://www.usatoday.com/>  
<http://www.theaustralian.com.au/>  
<http://www.smh.com.au/>  
<https://www.dailytelegraph.com.au/>  
etc.

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

Il n'est pas interdit non plus de suivre l'actualité littéraire, certains dossiers comportant des extraits ou des références directes à des œuvres littéraires.

Rappelons pour finir qu'en leur qualité de futurs professeurs, les candidats doivent montrer qu'ils sauront être des éducateurs exemplaires pour les citoyens en devenir que sont les élèves. Or, il n'est pas rare, quelle que soit la session, que certaines thématiques présentes dans les dossiers touchent à des questions sensibles. Sur ce point, les candidats doivent faire preuve d'un surcroît de discernement et être vigilants. Certains candidats proposent des visions binaires du monde et ont du mal à nuancer leur propos. D'autres n'hésitent pas à afficher clairement leur opinion politique : “As

*you can see, I am not a... pro-Trump.”*

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

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

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

Il convient de rappeler que le jury n'attend pas de candidats à un concours externe qu'ils soient des spécialistes déjà expérimentés de la pédagogie et que leurs propositions d'exploitation pédagogique atteignent un degré d'aboutissement et d'expertise proche de celui dont un enseignant confirmé pourrait faire preuve. Il est toutefois essentiel que les mises en œuvre proposées aient un enchaînement logique et qu'elles soient réalistes, adaptées à des élèves de lycée professionnel et au niveau d'enseignement envisagé, niveau qu'il est nécessaire par ailleurs de bien préciser. Si l'on retrouve chez de nombreux candidats une utilisation pertinente des outils et du programme (CECRL, domaines du programme de 2009), le jury déplore à nouveau cette année la méconnaissance de certains candidats du cadre d'exercice dans lequel ils envisagent d'exercer, à savoir le lycée professionnel. Trop de candidats méconnaissent les modalités d'examen de la voie professionnelle. Quand le travail en collaboration avec d'autres disciplines est évoqué, attention à ce que les dites disciplines soient bien enseignées en LP, certains candidats évoquant la philosophie, les SVT ou les arts plastiques.

Pour l'amorce de l'exposé en français, le jury rappelle une fois de plus qu'il faut éviter de présenter à nouveau et avec tous les détails fournis par le sujet quant aux sources chacun des documents, l'un après l'autre : la présentation de la composition du dossier doit être rapide et aller à l'essentiel puisqu'elle a déjà été effectuée en anglais, dans le cadre de la première partie de l'épreuve.

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

D'excellentes pistes d'exploitation pédagogique ont été proposées avec, pour les meilleures prestations, une construction de séquence accompagnée d'une présentation rapide du contenu des séances ainsi que des tâches intermédiaires et de la tâche finale. À cela s'ajoutait parfois une très bonne connaissance des nouveaux programmes publiés au BO en avril 2019, avec une référence bienvenue aux stratégies de médiation mises en valeur dans le volume complémentaire du CECRL. Des notes excellentes ont ainsi été attribuées car les pistes pédagogiques en question faisaient preuve d'un vrai réalisme pédagogique. Pendant l'entretien, les mêmes candidats ont généralement fait preuve de combativité et ont manifesté un réel souci d'impliquer les élèves. Le jury a été heureux d'entendre présenter plusieurs projets pédagogiques dont les consignes étaient précises et les stratégies incontestablement pragmatiques.

Exemples de tâches finales proposées :

ESD 02 : Lors de la semaine internationale de la femme, vous réalisez une exposition sur des figures féminines du monde anglophone ;

ESD 05 : Vous enregistrez, pour mise en ligne sur internet, une chronique vidéo dans laquelle vous vous exprimez au sujet de la fascination qu'ont les fans pour les stars décédées ;

ESD 08 : Réaliser une exposition pour rappeler que le racisme n'appartient pas au passé (avec documents audio enregistrés sur MP3 et diffusés lors de l'exposition).

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

Les techniques d'entrée dans les supports sont à peine évoquées, l'exploitation du document vidéo ou audio restant tout particulièrement problématique. Nombreux sont les candidats qui ne savent pas comment aborder ce type de support et encore moins répondre à la question de l'analyse de l'intégralité ou non du document ou à celle de l'utilisation des (éventuels) sous-titres (en anglais ou en français). Ce sont ainsi souvent les documents iconographiques, vidéo ou audio qui sont écartés. Les candidats doivent comprendre que tout choix est possible, mais qu'il est nécessaire d'être capable d'en expliciter les raisons. Comment ne pas être étonné lorsqu'un candidat affirme ne pas souhaiter utiliser l'extrait vidéo de l'interview de Barack Obama (ESD 03) car « il n'apporte rien » et proposer ultérieurement un « travail sur des (?) dialogues » ? Il est souvent maladroit de suggérer d'ajouter des documents alors que ceux qui sont présents dans le dossier sont insuffisamment exploités (ou insuffisamment... compris ?).

La très grande majorité des candidats cible la classe de terminale baccalauréat professionnel et écarte les élèves de classes de CAP, de troisième prépa-métiers ou de seconde et première professionnelles. Cette stratégie semble être une manière d'éviter le traitement et les éventuelles adaptations des supports proposés pour les rendre accessibles. Ce choix pose également la question du manque d'ambition que semblent avoir certains candidats pour tous les élèves, lesquels devraient finalement attendre d'être en terminale bac pro pour aborder des thèmes culturels riches. Il souligne aussi la difficulté des candidats à saisir les enjeux de l'apprentissage d'une langue vivante et des mécanismes de construction des compétences chez les élèves. En effet, les candidats énumèrent parfois des compétences ou objectifs sans se poser la question du « comment », c'est-à-dire de leur mise en œuvre en classe. Il ne s'agit évidemment pas de présenter une séance – encore moins une séquence – de manière exhaustive mais au moins de permettre au jury de se rendre compte si les activités envisagées sont faisables ou pas. Pour ce qui est de la faisabilité, on invite les candidats à réfléchir au lien – pas toujours évident dans les propositions entendues cette année – entre les tâches intermédiaires proposées en amont et la tâche finale. De plus, certains candidats semblent penser que la séquence doit contenir un nombre important de points de grammaire. D'ailleurs, les connaissances grammaticales de certains candidats sont parfois discutables.

Les tâches proposées sont souvent très ambitieuses, certaines sont irréalistes et irréalisables illustrant non seulement la méconnaissance de l'approche actionnelle mais également le manque de bon sens de certains candidats qui peuvent proposer en tâche finale :

- « Rédigez une lettre à un ami dans laquelle vous évoquerez le décès d'un membre de votre famille ou d'un de vos amis » ;

- répondre à la question « Qu'est-ce qu'être français ? » (ESD 08) ;

- « Un élève français doit écrire une lettre à un jeune australien pour lui poser des questions sur la vie des Aborigènes avant et après le référendum de 1967 » (ESD 09) ;

« Écrire un discours argumenté pour valoriser la réforme de la voie professionnelle » (?!).

Certains projets d'exploitation pédagogique proposent des tâches finales fortement discutables sur le plan éthique et éducatif :

- « Organiser un débat en classe 'Pour ou contre les armes à feu' » ;

- *Imagine you are a journalist interviewing Christine Ford who explains what happened* (ESD 02, en rapport avec l'agression sexuelle dont Christine Blasey Ford accuse Brett Kavanaugh d'être l'auteur).

Les candidats qui ont imaginé ces propositions ont-ils seulement réfléchi à la manière dont ils répondraient à leurs propres questions ou comment ils réaliseraient eux-mêmes la tâche qu'ils proposent ?

On note, cette année encore, que parmi les tâches finales envisagées les propositions de débats l'ont emporté. Certains candidats semblent penser que cette activité s'impose, même si le sujet ne s'y prête pas vraiment et, lorsque la thématique le permet, ils n'ont pas conscience de la complexité de sa mise en œuvre. Le jury invite les candidats à explorer les programmes de langues vivantes de la voie professionnelle (celui de 2009 et celui de 2019) qui proposent des tâches par activité langagière et par niveau du CECRL.

De nombreux candidats ont des difficultés à imaginer une construction logique et réfléchie d'apprentissages ou tout au moins d'activités. On assiste souvent à une énumération d'activités de repérage, qui se substituent à des activités d'apprentissage, comme s'il suffisait aux élèves de repérer pour pouvoir transférer et maîtriser de nouvelles connaissances et compétences. Il est rarement envisagé que les apprenants puissent être en difficulté. Les pistes envisagées reposent systématiquement sur les acquis des élèves. Nombreux sont les candidats qui partent du postulat que les élèves savent et savent déjà faire. Certains pensent par exemple que la photo de John Carlos aux Jeux olympiques de Mexico en 1968 fait nécessairement partie de la culture générale des élèves et maintiennent cette position lors de l'entretien. D'autres conçoivent la séquence avec des élèves parfaits : « les élèves doivent avoir des notions de la patriararchie, savoir analyser un tableau y compris pour en dégager l'implicite, être imaginatifs et être à l'écoute du professeur ». Ces candidats donnent l'impression que, pour eux, enseigner est une simple question de réactivation.

Le jury rappelle que la didactique n'est pas faite de recettes miracles : le bon sens et la logique doivent présider aux choix pédagogiques qui déterminent les propositions des candidats. Ces derniers doivent d'abord apprendre à raisonner en termes d'intérêt et d'objectifs dans la sélection des supports et des activités. Le jury attend qu'ils soient capables d'opérer des choix logiques et argumentés et ainsi qu'ils prouvent leur capacité à proposer des pistes d'exploitations réalistes. Le candidat justifiant chacun de ses choix à l'aune du niveau des élèves et des objectifs poursuivis aura plus de chance de « marquer des points ». Si quelques-unes de ses propositions sont inadaptées, l'entretien permet de revenir sur ces dernières afin de réajuster son propos. Certaines propositions étaient d'emblée pertinentes et l'interaction a permis au candidat d'éclairer le jury sur ses choix et de le convaincre. Lorsque le jury pointe le manque d'intérêt, de lien, d'efficacité ou de logique entre les activités, la plupart des candidats ont suivi et cherché des solutions plus adaptées. Oser mettre ses propres choix en question si, lors de l'entretien, on arrive à la conclusion que certains projets manquent de logique, de cohérence ou sont trop ambitieux, est une qualité appréciée du jury. Il vaut mieux revenir sur une idée ou changer d'avis et accepter que l'exploitation pédagogique ne pourra pas fonctionner que de se borner à maintenir une idée lorsque les suggestions et questions du jury sont clairement des invitations à revoir sa position. Cette démarche montre au jury la capacité de remise en question du candidat et son aptitude à chercher à améliorer ses stratégies au service du développement des compétences des élèves. Cependant, lorsque le candidat insiste et /ou refuse le dialogue à ce moment, cela n'est pas de bon augure pour la suite de la formation du professionnel en devenir.

Il convient de réaffirmer que, si la connaissance des concepts de didactique est nécessaire, elle n'est pas suffisante : certains candidats les appliquent à toutes situations comme autant de formules magiques. Il est bien sûr essentiel de s'assurer de la maîtrise du lexique relatif à l'enseignement des langues en lycée professionnel (approche actionnelle et scénario pédagogique, activité langagière et compétence, objectif, stratégie d'apprentissage, activité et tâche intermédiaire/tâche finale, entraînement et évaluation diagnostique/formative/sommative/certificative, mais aussi interdisciplinarité, CCF et contrôle continu), mais il n'est pas opportun de plaquer des concepts et/ou activités « à la mode » (*brainstorming, mind map, émission d'hypothèses, îlots bonifiés, scanning et skimming, webquest, etc.*) sans avoir réfléchi à ce qu'ils apportent à l'enseignement d'une langue, ni à l'objectif qu'ils poursuivent : « mettre les élèves en îlots pour du *pair work* », « les mettre en îlots pour travailler le lexique », « et après, je les mettrais en informatique », « et après je lance le débat », etc.

Quant à la « démarche actionnelle », plutôt que de l'invoquer régulièrement sur un mode incantatoire, il est préférable d'explicitement ce que le professeur conçoit et ce qu'il fait pour mettre ses élèves en activité. Sans cette explicitation, le risque est grand d'aboutir à une présentation désincarnée et vide de sens.

L'entretien met souvent en évidence la confusion entre entraînement et évaluation : en compréhension écrite, par exemple, 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 ; les stratégies transférables (recherche des mots composés, des mots transparents, pronoms personnels à repérer, etc.) ne sont jamais abordées. L'aide proposée consiste surtout à lever la charge lexicale grâce à l'utilisation d'un dictionnaire ou de traductions fournies par le professeur. De plus, les candidats semblent réduire la compréhension fine d'un texte à la compréhension du vocabulaire contenu dans celui-ci. Il en est de même pour les stratégies transférables en compréhension orale, concernant notamment les mots accentués, le rôle de l'intonation, le rôle des images lorsqu'il s'agit d'un extrait vidéo, etc. L'une des activités les plus fréquemment proposées cette année en compréhension orale a de nouveau été celle qui consiste à compléter un texte ou script lacunaire avec les mots entendus. Là encore, le programme de 2009 propose des stratégies d'apprentissage par activité langagière dont les candidats peuvent s'inspirer. Il convient de ne pas trop miser sur l'autonomie des élèves et sur leur capacité à s'autocorriger et s'inter-corriger sans l'intervention du professeur ; mettre les élèves en groupes ne signifie pas les laisser tout faire, tout seuls.

Il est donc essentiel de bien connaître les programmes de langues vivantes dans la voie professionnelle ainsi que les niveaux du CECRL associés à chaque niveau de classe et de veiller à ne pas confondre les notions ou axes des programmes de la voie générale et technologique avec les domaines ou contextes d'utilisation de la langue des programmes du lycée professionnel, d'être capable de faire la différence entre les cinq activités langagières et les compétences à travailler pour chaque activité langagière, mais aussi de s'interroger sur ce que signifie enseigner une langue, en réfléchissant notamment à la distinction entre entraînement et évaluation, à l'articulation entre l'écrit et l'oral, au passage de l'écrit oralisé à l'autonomie, à la prise en compte de la difficulté scolaire et à la différenciation, par exemple. L'année de préparation au concours doit être pour les candidats l'occasion de réinterroger les représentations qu'ils ont du rôle de l'enseignant dans la classe : l'entretien met souvent en évidence une vision centrée sur le professeur dans un cours dialogué, voire un enseignant qui parle et des élèves qui exécutent.

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

- Quelle est la pertinence des documents retenus ? Faut-il les conserver dans leur intégralité ou en partie ? Est-il judicieux d'insérer dans le projet des documents supplémentaires, en fonction de leur utilité dans la réalisation d'une tâche finale précisée ?



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

Rapport établi par Agnès Couraud et Corinne Tomasini

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

ESD 01	<p><b>Document 1 :</b> extrait de <i>Tinkers</i>, Paul Harding, 2009 Bellevue Literary Press, New York</p> <p><b>Document 2 :</b> extrait de <i>The Buried Giant</i>, Kazuo Ishiguro, 2015 Faber and Faber, London</p> <p><b>Document 3 :</b> document iconographique <i>Dad's Coming!</i>, Winslow Homer, 1873 Source : National Gallery of Art, Washington DC <a href="https://www.nga.gov/features/slideshows/winslow-homer-in-the-national-gallery-of-art.html#slide_8">https://www.nga.gov/features/slideshows/winslow-homer-in-the-national-gallery-of-art.html#slide_8</a></p> <p><b>Document 4 :</b> document vidéo disponible sur votre poste informatique – durée 4'04 Titre : “Cooper’s departure” – an extract from the movie <i>Interstellar</i>, 2014, dir. Christopher Nolan</p>
ESD 02	<p><b>Document 1 :</b> <i>Ruth Bader Ginsburg: the soft-spoken justice turned pop culture icon</i> by Sabrina Siddiqui Source : <i>The Guardian</i>, 15 December 2018</p> <p><b>Document 2 :</b> <i>The Kavanaugh case revealed a system rigged against women</i> by Nesrine Malik</p>

	<p>Source : <i>The Guardian</i>, 8 October 2018</p> <p><b>Document 3 :</b> document iconographique  <i>Woman’s March in New York, 2019</i>  Photo by Ira L. Black - Corbis via Getty Images  Source : <a href="https://www.gettyimages.fr/detail/photo-d’actualité/marcher-holds-a-sign-that-say-resist-with-an-image-photo-dactualité/1125176678">https://www.gettyimages.fr/detail/photo-d’actualité/marcher-holds-a-sign-that-say-resist-with-an-image-photo-dactualité/1125176678</a></p> <p><b>Document 4 :</b> document vidéo disponible sur votre poste informatique – durée 4’25 (extrait)  Titre : <i>Ruth Bader Ginsburg’s famous women’s rights cases centered around money</i>  Source : CNBC, 23 December 2018  <a href="https://www.cnbc.com/video/2018/12/23/ruth-bader-ginsburgs-famous-womens-rights-cases-centered-around-money.html">https://www.cnbc.com/video/2018/12/23/ruth-bader-ginsburgs-famous-womens-rights-cases-centered-around-money.html</a></p>
ESD 03	<p><b>Document 1 :</b> “Kaepernick’s Knee and Olympic Fists Are Linked by History”  Source : <i>The New York Times</i>, 6 September, 2018  <a href="https://www.nytimes.com/2018/09/06/sports/kaepernick-nike-kneeling.html">https://www.nytimes.com/2018/09/06/sports/kaepernick-nike-kneeling.html</a></p> <p><b>Document 2 :</b> Extract from “CRS (Congressional Research Service) Report for Congress – The United States Flag: Federal Law Relating to Display and Associated Questions,” 14 April, 2008  Source : <a href="https://www.senate.gov/reference/resources/pdf/RL30243.pdf">https://www.senate.gov/reference/resources/pdf/RL30243.pdf</a>  Pages 9-11</p> <p><b>Document 3 :</b> document iconographique  Illustration de l’article “Colin Kaepernick and Olympic icon John Carlos meet for the first time”, <i>USA Today</i>, 9 November, 2017  Source : <a href="https://ftw.usatoday.com/2017/11/kaepernick-john-carlos-meet-nfl-anthem-protest-olympics-photo-meeting">https://ftw.usatoday.com/2017/11/kaepernick-john-carlos-meet-nfl-anthem-protest-olympics-photo-meeting</a></p> <p><b>Document 4 :</b> document vidéo disponible sur votre poste informatique – durée 3’41  Titre : “Obama discusses Kaepernick’s anthem protest”  Source : CNN, 28 September, 2016</p>
ESD 04	<b>Sujet non utilisé</b>
ESD 05	<p><b>Document 1 :</b> Extrait de <i>The James Dean Story: A Myth-Shattering Biography of an Icon</i>  Ronald Martinetti, Pinnacle Books, 1975</p> <p><b>Document 2 :</b> “The Branding of Dead Celebrities”, by Steve Olenski, <i>Forbes Magazine</i>, June 12, 2017  Source : <a href="https://www.forbes.com/sites/steveolenski/2017/06/12/the-branding-of-dead-celebrities/#47df68ca6d80">https://www.forbes.com/sites/steveolenski/2017/06/12/the-branding-of-dead-celebrities/#47df68ca6d80</a></p> <p><b>Document 3 :</b> document iconographique  <i>Marilyn Monroe, I</i>, James Rosenquist, 1962  Source : Museum of Modern Art (MoMA), New York  <a href="https://www.moma.org/learn/moma_learning/james-rosenquist-marilyn-monroe-i-1962/">https://www.moma.org/learn/moma_learning/james-rosenquist-marilyn-monroe-i-1962/</a>  <a href="https://www.moma.org/collection/works/80174">https://www.moma.org/collection/works/80174</a></p> <p><b>Document 4 :</b> document vidéo disponible sur votre poste informatique – 3’19  Titre : “Digital Necromancy: Advertising With Reanimated Celebrities”  Source : <i>Time Magazine</i>, August 3, 2013</p>
ESD 06	<p><b>Document 1 :</b> “Can Talk of a Depression Lead to One?”, <i>The New York Times</i>, 21 February 2009, by Robert J. Shiller  Source : <a href="https://www.nytimes.com/2009/02/22/business/economy/22view.html">https://www.nytimes.com/2009/02/22/business/economy/22view.html</a></p> <p><b>Document 2 :</b> “What America needs is a ‘Green Real Deal’: Obama/Bush energy policymakers say”, CNBC, 11 March 2019, by Ernest Moniz and Andy Karsner  Source : <a href="https://www.cnbc.com/2019/03/11/what-america-needs-is-a-green-real-deal-top-energy-experts-say.html">https://www.cnbc.com/2019/03/11/what-america-needs-is-a-green-real-deal-top-energy-experts-say.html</a></p> <p><b>Document 3 :</b> document iconographique  Titre : “The New New Deal”, <i>Time Magazine</i>, 24 November 2008  Photo-montage, Arthur Hochstein et Lon Tweeten  Source : <a href="http://content.time.com/time/covers/0,16641,20081124,00.html">http://content.time.com/time/covers/0,16641,20081124,00.html</a></p> <p><b>Document 4 :</b> document iconographique  Illustration de l’article “What America needs is a ‘Green Real Deal’: Obama/Bush</p>

	<p>energy policymakers say”  CNBC, 11 March 2019  Source : <a href="https://www.cnn.com/2019/03/11/what-america-needs-is-a-green-real-deal-top-energy-experts-say.html">https://www.cnn.com/2019/03/11/what-america-needs-is-a-green-real-deal-top-energy-experts-say.html</a></p> <p><b>Document 5 :</b> document vidéo disponible sur votre poste informatique – durée 3’11  Titre : “Roosevelt’s ‘New Deal’ Resurfaces in US Economic Stimulus Debate”  Source : VOA News, 13 February 2009  <a href="https://www.voanews.com/a/353159.html">https://www.voanews.com/a/353159.html</a></p>
ESD 07	<p><b>Document 1 :</b> “Self-driving car dilemmas reveal that moral choices are not universal”, <i>Nature</i>, 24 October 2018, by Amy Maxmen  Source : <a href="https://www.nature.com/articles/d41586-018-07135-0">https://www.nature.com/articles/d41586-018-07135-0</a></p> <p><b>Document 2 :</b> “A.I. Shows Promise Assisting Physicians”, <i>The New York Times</i>, 11 February 2019, by Cade Metz  Source : <a href="https://www.nytimes.com/2019/02/11/health/artificial-intelligence-medical-diagnosis.html">https://www.nytimes.com/2019/02/11/health/artificial-intelligence-medical-diagnosis.html</a></p> <p><b>Document 3 :</b> document iconographique  Illustration d’un article intitulé “Opacity, neutrality, stupidity: Challenges for Artificial Intelligence algorithms”, <i>Scitechouropa</i>, 18 January 2019  Source : <a href="https://www.scitechouropa.eu/artificial-intelligence-algorithms/92324/">https://www.scitechouropa.eu/artificial-intelligence-algorithms/92324/</a></p> <p><b>Document 4 :</b> document vidéo disponible sur votre poste informatique – durée 3’50  Titre : “Garry Kasparov welcomes artificial intelligence”  Source : BBC Click, 7 June 2017  <a href="https://www.machinelearning.ai/artificial-intelligence/garry-kasparov-welcomes-artificial-intelligence-bbc-click/">https://www.machinelearning.ai/artificial-intelligence/garry-kasparov-welcomes-artificial-intelligence-bbc-click/</a></p>
ESD 08	<p><b>Document 1 :</b> <i>Theme for English B</i>, Langston Hughes, 1951  Source : <a href="https://www.poetryfoundation.org/poems/47880/theme-for-english-b">https://www.poetryfoundation.org/poems/47880/theme-for-english-b</a></p> <p><b>Document 2 :</b> <i>The Souls of Black Folk</i> – Chapter I. <i>Of Our Spiritual Strivings</i>, W.E.B. Du Bois, 1903  Oxford World’s Classics, OUP Oxford, 2007</p> <p><b>Document 3 :</b> document iconographique  <i>Self-Portrait</i>, Chris Charles, 2013  Source : “Chris Charles, artist, photographer, creative director”  <a href="http://www.chrischarles.co/">http://www.chrischarles.co/</a></p> <p><b>Document 4 :</b> document audio disponible sur votre poste informatique – durée 4’54  Titre : <i>W.E.B. Du Bois At 150</i> – NPR (National Public Radio), February 22, 2018  Source : <a href="https://www.npr.org/2018/02/22/587839970/w-e-b-du-bois-at-150">https://www.npr.org/2018/02/22/587839970/w-e-b-du-bois-at-150</a></p>
ESD 09	<p><b>Document 1 :</b> “<i>The Fatal Shore: A History of the Transportation of Convicts to Australia, 1787-1868</i>”, Robert Hughes, 1986</p> <p><b>Document 2 :</b> “<i>The Australian Dream: Blood, History and Becoming</i>”, Stan Grant  Source : <i>Quarterly Essay</i>, Issue 64, November 2016  <a href="https://www.quarterlyessay.com.au/essay/2016/11/the-australian-dream">https://www.quarterlyessay.com.au/essay/2016/11/the-australian-dream</a></p> <p><b>Document 3 :</b> document iconographique  <i>A 1967 referendum poster issued by the Federal Council for the Advancement of Aborigines and Torres Strait Islanders</i>  <a href="http://www.sl.nsw.gov.au/collection-items/right-wrongs-write-yes-aborigines">http://www.sl.nsw.gov.au/collection-items/right-wrongs-write-yes-aborigines</a></p> <p><b>Document 4 :</b> document vidéo disponible sur votre poste informatique – durée 4’59  Titre : “Q&amp;A” (<i>Questions and Answers</i>) – 1967 to now – What changed?  Source : Australian Broadcasting Corporation, 29th May 2017  <a href="http://www.abc.net.au/tv/qanda/txt/s4655309.htm">http://www.abc.net.au/tv/qanda/txt/s4655309.htm</a></p>

## Épreuve de mise en situation professionnelle

Rappel de la définition de l'épreuve (arrêté du 27 mars 2017)

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

### ➤ **Première partie de l'épreuve : compréhension d'un document audio ou vidéo authentique en langue étrangère**

La consigne pour cette première partie de l'épreuve est identique à chacun des sujets et se présente ainsi : « 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. »

Le jury rappelle tout d'abord que cette partie n'a pas pour objectif de questionner l'intérêt de l'utilisation de ce document en classes de lycée professionnel et insiste une nouvelle fois pour préciser qu'il n'est absolument pas opportun de chercher à lier le document audio ou vidéo à un contexte d'enseignement ou à tel ou tel « domaine » du programme (qu'il s'agisse de celui de 2009 ou de celui de 2019).

La majorité des candidats semble avoir bien géré son temps de préparation et a stratégiquement su éviter l'écueil de la simple description et restitution linéaire du document. En effet, le jury a noté des tentatives louables de synthèses et d'analyses structurées et bien problématisées, permettant la construction de présentations à partir d'un plan dynamique et évitant ainsi la paraphrase.

Le document à analyser ne doit pas être traité comme s'il apparaissait *ex nihilo*. Pour en dégager le sens et en interroger l'intérêt, il est indispensable de le replacer dans son contexte. Aussi, les analyses les plus pertinentes ont été celles où les candidats ont démontré leurs capacités, tant pendant leur présentation que pendant l'entretien, à donner de la profondeur à l'analyse du document en en proposant une étude qui le resituait et l'ancrait dans son environnement culturel, littéraire, historique et/ou civilisationnel. Au-delà de la simple restitution de l'information, le candidat doit donc s'appuyer sur sa connaissance des cultures et de l'actualité des pays anglophones et des enjeux contemporains qui les touchent. Le jury a particulièrement apprécié la présentation d'un candidat qui, pour la vidéo proposée dans le sujet MSP 05<sup>27</sup>, a effectué un travail étymologique sur la notion de *performance* avec une réflexion littéraire et philosophique sur la place de l'humain dans l'expression et la création artistiques. Puis, il a analysé la thématique du *mask* en littérature et a fini, lors de

<sup>27</sup> <https://www.tate.org.uk/art/videos/tateshots/performance-and-protest-can-art-change-society-how-art-became-active-ep-5-5>

l'entretien, par évoquer le lien entre l'artiste « fou », protestataire ou iconoclaste, et le fou du roi ou le bouffon shakespearien qui révèle la vérité du monde. On note aussi certains candidats capables d'étoffer leurs propos d'exemples précis et développés (*Bowling for Columbine* de Michael Moore et *Elephant* de Gus Van Sant pour le sujet MSP 08<sup>28</sup>).

Il est important de signaler que cette contextualisation ne doit pas donner lieu à un déballage de connaissances historiques. Les candidats veilleront à ne pas s'éloigner du document au risque d'être hors sujet ou que le jury perde le fil de l'analyse.

Mais, dans ce domaine des connaissances, c'est plus fréquemment par les lacunes que le jury a été surpris. C'est souvent par leur manque de références culturelles que les candidats ne parviennent pas à étayer leur analyse de façon judicieuse. Il s'agit parfois de probables étourderies (« ... *Harvard, in the UK...* » !) mais aussi, et c'est plus inquiétant, d'une méconnaissance :

- du système éducatif britannique (contresens sur « *public school* », MSP 06) ;
- du système politique et du lobbyisme américains (MSP 08) ;
- de personnalités qui font pourtant régulièrement l'actualité et des positions et des actions de ces personnalités (Donald Trump, Greta Thunberg, Alexandria Ocasio-Cortez, voire... Barack Obama) ;
- etc.

En conséquence, les candidats sont invités à se tenir régulièrement informés de l'actualité et à renforcer leurs bases de connaissances fondamentales dans le domaine de la culture anglo-saxonne, bases nécessaires et indispensables à tout enseignant angliciste, non seulement pour éviter les confusions fâcheuses devant le jury mais également et surtout, plus tard, devant des élèves.

Enfin, le jury tient à rappeler ici que, lorsque le document s'y prête, une prestation de qualité ne se concentre pas uniquement sur les propos tenus, mais prend aussi en compte tout ce qui relève de la mise en scène de la parole. Tout ce qui relève du non verbal – les couleurs, les sons, les attitudes, les choix opérés par le journaliste ou le réalisateur, les procédés filmiques, etc. – permet aussi de dégager l'implicite, de déterminer le point de vue et l'intention de l'auteur, de porter un regard distancié et de mettre en perspective l'analyse du document. Les candidats veilleront donc à prêter attention à la forme lorsqu'elle est manifestement au service du sens.

Le jury renouvelle ses conseils quant à l'entraînement régulier qu'il convient de mener tout au long de sa préparation pour aborder convenablement cette partie de l'épreuve. Comprendre et analyser un document audio ou vidéo authentique nécessite :

- d'augmenter son temps d'exposition à la langue en écoutant/regardant le plus souvent possible des émissions, reportages, films ou séries en langue anglaise ;
- de s'entraîner régulièrement à prendre la parole en anglais ;
- de s'exercer à réaliser des présentations structurées de documents dans un temps limité ;
- de se questionner sur le contexte dans lequel le document a été produit ;
- d'interroger les intentions explicites et implicites de l'auteur, du diffuseur ;
- d'identifier le public initialement visé par le document ;
- de s'interroger sur l'intérêt, la réception, l'impact, etc. du document ;
- de prêter une attention particulière aux aspects non verbaux (images, sons, situations, arrière-plans, etc.) ;
- de dégager une problématique de ces diverses observations et interrogations ;
- de s'informer très régulièrement de l'actualité ;
- d'enrichir sa connaissance de la culture, de l'histoire, de la civilisation et de la littérature des pays anglo-saxons.

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

---

<sup>28</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=iJzTz4rxcdI>

La consigne, pour cette seconde partie, est formulée de la manière suivante :

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

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

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

Le jury tient une nouvelle fois à insister sur le fait que cette consigne ne vise en aucun cas à fournir un plan « prêt à l'emploi ». Les quelques lignes ci-dessus ont simplement pour objectif de préciser les attendus de l'exercice. Il revient bien évidemment au candidat, en fonction des productions des élèves et des documents annexes qui lui sont fournis, de construire puis présenter un exposé personnel qui démontre sa capacité à analyser une situation et à en rendre compte au jury de manière organisée et argumentée. Il est utile de préciser ici que les documents annexes font partie intégrante du sujet. Ils ne doivent donc pas être négligés. S'il est indiqué qu'ils n'ont pas vocation à être commentés (du fait de leur nature), leur simple présence dans le dossier suffit à légitimer leur utilité. Ils ont pour but d'éclairer l'analyse du candidat, de le guider pour concevoir son exposé, de lui proposer un cadre et/ou un élargissement pour ses pistes de réflexion. Il est donc dommage de ne pas en tenir compte dans sa préparation et encore plus d'avouer au jury que l'on n'en a pas pris connaissance.

Au-delà de la nécessaire analyse approfondie de la consigne, la mise en relation des différentes productions et des documents annexes doit s'enraciner dans une connaissance suffisante des textes de référence et des concepts didactiques clés qui organisent l'enseignement des langues en lycée professionnel : programmes d'enseignement, approche actionnelle, niveaux et descripteurs du CECRL, modalités certificatives. S'agissant des programmes, les candidats avaient cette année à leur disposition, en salle de préparation, en accès et consultation libre sur leur poste informatique, non seulement le programme de 2009<sup>29</sup> mais également celui paru au BO spécial n° 5 du 11 avril 2019<sup>30</sup>, qui entre en vigueur dès septembre 2019 pour les classes de première année de CAP et pour les classes de seconde professionnelle. Il va sans dire que le contenu des deux fichiers en question ne saurait faire l'objet d'une découverte totalement inédite le jour de l'épreuve.

Cette vision disciplinaire doit être complétée par une connaissance – et une réelle appropriation – des principaux enjeux du système éducatif et des caractéristiques propres à la voie professionnelle<sup>31</sup>. Dans ce domaine, les candidats sont invités à dépasser certaines représentations qui témoignent parfois d'une méconnaissance totale du lycée professionnel, voire, parfois, d'une forme de mépris irrecevable à l'égard des nombreux élèves qu'il accueille. En effet, le jury a été plus que surpris d'entendre dans un concours de recrutement de professeurs de LP des propos inadaptés, voire déplacés ou négatifs pour qualifier l'hétérogénéité des publics en lycée professionnel : « c'est trop bien pour un élève de bac pro » ; « c'est le maximum qu'on peut attendre » ; « on ne peut pas trop leur en demander » ; « ça ne peut pas être un élève de 1ère car la qualité de la langue est trop bonne. »

<sup>29</sup> [https://cache.media.education.gouv.fr/file/special\\_2/25/1/langues\\_vivantes\\_etrangeres\\_44251.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/special_2/25/1/langues_vivantes_etrangeres_44251.pdf)

<sup>30</sup> [https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP5-MEN-11-4-2019/14/0/spe627\\_annexe\\_1105140.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP5-MEN-11-4-2019/14/0/spe627_annexe_1105140.pdf)

<sup>31</sup> <https://eduscol.education.fr/cid133260/transformer-le-lycee-professionnel.html>

Les candidats les mieux préparés avaient pris connaissance des textes officiels, des modalités d'examen, du fonctionnement du lycée professionnel et de ses spécificités (PFMP, filières, secteurs et spécialités, etc.). Ils ont démontré leur volonté de mettre les élèves en situation de réussite, de présenter des activités adaptées aux axes de réflexion qu'ils avaient identifiés, dans une démarche actionnelle que d'autres ont semblé ne pas avoir encore pleinement intégré. Les bonnes prestations témoignent entre autres qualités d'une maîtrise des principes liés à la démarche d'entraînement, font la différence entre tâche et activité, connaissent les finalités des différents modes d'évaluation. Ces candidats savent concrètement mobiliser leurs connaissances à bon escient, leur analyse ne se résume pas à un catalogue de lexique pédago-didactique (par exemple, parler de « compétence orthoépique » suppose que l'on sache expliquer à quoi correspond cette compétence, à l'aide d'exemples précis lors de l'entretien avec le jury) qui n'éclaire pas forcément le propos ou qui est totalement inadapté aux productions des élèves. Il faut redire qu'il est peu pertinent de se contenter de dresser une liste plus ou moins exhaustive des erreurs ou maladresses commises par les élèves, surtout lorsque ce constat ne mène à aucune proposition d'étayage. Si les besoins des élèves sont souvent identifiés, les remédiations sont parfois oubliées, bien qu'annoncées dans le plan. À l'inverse, quand des remédiations sont proposées, elles sont parfois irréalistes ou sans réelle réflexion sur les stratégies à mettre en œuvre par le professeur en phase d'entraînement. Le jury a remarqué, dans ce cas, que les propositions étaient souvent floues (« il faut travailler la prononciation, la phonétique », « il faut enrichir le lexique », etc.), ce qui l'a bien évidemment amené à questionner les candidats pendant l'entretien sur le « comment ? »

Le travail d'analyse de l'implication de l'élève a été particulièrement réussi lorsque les candidats ont pu percevoir avec bienveillance les efforts et les réussites des élèves tout en tenant compte de leurs possibles difficultés et du niveau CECRL visé. Un bon nombre de candidats a d'ailleurs fait preuve d'une connaissance suffisante du CECRL pour identifier le niveau atteint dans chaque production d'élèves et ont pu justifier leur proposition.

Les candidats les plus habiles ont su s'interroger sur les objectifs des enseignants tels que ces objectifs apparaissent ou peuvent être décelés à travers les tâches proposées aux élèves et réalisées par ces derniers. S'interroger ne signifie pas pour autant que l'on est en droit de porter un jugement de valeur sur les choix et le travail de futurs collègues. Il s'agit plutôt d'analyser les activités et stratégies qu'ils ont choisies afin d'obtenir le meilleur des élèves, de les motiver et de les faire progresser. Ce sont en général ces mêmes candidats qui ont su faire preuve, lors de l'entretien, de leur sens de l'écoute, de leur réactivité et de leur capacité à se projeter et s'engager avec réalisme, bienveillance et enthousiasme dans leur futur métier.

On réitère un conseil qui devrait aider les futurs candidats à se préparer à la seconde partie de cette épreuve orale de mise en situation professionnelle : ils doivent consulter régulièrement la documentation réglementaire et pédagogique disponible sur les sites institutionnels, aussi bien ministériels qu'académiques (notamment les portails disciplinaires accessibles via les mots clés « langues » ou « anglais » + « LP » ou « voie professionnelle »). Ces recherches et lectures leur permettront de :

- s'approprier les concepts didactiques liés à l'enseignement des langues vivantes (approche actionnelle, place des compétences orales, CECRL) ;
- maîtriser les enjeux des programmes de langues vivantes en LP ;
- connaître les modalités d'examen des classes de CAP et baccalauréat professionnel ;
- dépasser les représentations et connaître les réalités de l'enseignement en LP ;
- actualiser leurs connaissances du cadre institutionnel et de ses évolutions.

Rapport établi par Michel Alcaraz et Damien Roquessalane

Voir, ci-après, trois exemples de sujets : **PLPEXT19MSP02, PLPEXT19MSP04 et PLPEXT19MSP06**

## CAPLP

### CONCOURS EXTERNE ET CAFEP

Section : langues vivantes – lettres

Option : anglais

Épreuve orale d'admission

Mise en situation professionnelle

Session 2019

**Le sujet comporte 5 documents (A, B1, B2, C1 et C2) et 3 documents annexes.**

*NB. Vous disposez, sur votre poste informatique, du programme d'enseignement des langues vivantes étrangères en lycée professionnel :*

*- Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009, pour la classe de deuxième année préparant au certificat d'aptitude professionnelle et pour les classes de première et de terminale préparant au baccalauréat professionnel ;*

*- Bulletin officiel spécial n° 5 du 11 avril 2019, pour la classe de première année préparant au certificat d'aptitude professionnelle et pour la classe de seconde préparant au baccalauréat professionnel.*

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

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

**Document A** : document vidéo accessible sur votre poste informatique – durée : 5'15

Titre : *How Hitchcock Got People To See "Psycho"* (extrait)

Source : YouTube – Oscars official channel – April 23<sup>rd</sup>, 2012

<https://drive.google.com/open?id=13vZ2ccmr7vfKp281Q6f6Xj224jYa1sY>

[https://www.youtube.com/watch?v=DjRzj\\_Ufiew](https://www.youtube.com/watch?v=DjRzj_Ufiew)

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

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



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

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

### **Productions d'élèves**

#### **Éléments de contexte relatifs à la réalisation des tâches :**

- Ces tâches font suite au visionnage du film *Psycho* par les élèves.

- niveau visé : B1+

- **consigne donnée aux élèves 1 et 2** (documents B1 et B2) :

*Morgan, our assistant, is waiting for you at the library. Please answer her questions about Psycho. Make full sentences and don't forget to justify your answers. You are not allowed to use your notes.*

- **consigne donnée aux élèves 3 et 4** (documents C1 et C2) : voir **Annexe 1**

**Document B1** : production orale, élève 1 (durée : 1'43) – accessible sur votre poste informatique.

<https://drive.google.com/open?id=1bpRidncH7nX9uBuuGLTc99lMPYdMjXiJ>

**Document B2** : production orale, élève 2 (durée : 2'07) – accessible sur votre poste informatique.

<https://drive.google.com/open?id=1RCwSL5W6q6T7xRqM5OdxHPfgQ1a8RSj7>

Inbox	Sent	Deleted	Draft
-------	------	---------	-------

From : myfriendfromfrance@hotmail.fr Date : 18 02 2019, 9:00am  
Subject : Psycho  
To : john.doe@yahoo.com

Hey John!

I'm good and you? Yes, indeed, I watched Psycho with my classmates last week. It is a very nice thriller by Alfred Hitchcock. Psycho was released on June 16th, 1960 in the US. The script was written by Joseph Stefano and the film score was written by Bernard Herrmann. The main characters are Anthony Perkins as Norman Bates, Marion Crane is played by Janet Leigh, the lover of Marion Sam Loomis is played by John Gavin and Vera Miles is Lila Crane. The hardware store is kept by Sam and the motel is run by Norman. Marion steal a lot of money from her boss, then she leave Phoenix to get back to her lover, Sam. But she stays at Norman's motel and was murdered. I like this film because there is a lot of suspense and some funny moments. There is no problem.

Bye,  
Adrian

Inbox	Sent	Deleted	Draft
From : myfriendfromfrance@hotmail.fr		Date : 18 02 2019, 9:00 a.m	
Subject : Psycho			
To : john.doe@yahoo.com			
Hello			
I'm fine thanks you and you ?			
Yes, I saw the film at the cinema with my classmates last week, and I could give you some information.			
- Psycho was released on June 16, 1960 in the US.			
- It's Joseph Stefano who wrote the script and <sup>it's</sup> Bernard Herrmann who wrote the film score.			
- In this film, Anthony Perkins is Norman Bates, Janet Leigh is Marion Crane, John Gavin is Sam Loomis and Vera Miles is Lila Crane.			
It's Norman Bates who runs the motel and it's Sam Loomis who runs a hardware store.			

This film talk about the Bates Motel. This motel is secluded so there are no reservation.

Bye

## Documents annexes

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

### Annexe 1

Name :

Form : TMAG

Date :

#### ENGLISH TEST

Task :

**Your British penfriend needs to make a presentation of Psycho by Alfred Hitchcock. He knows you saw the film with your classmates last week and wants you to give him some information. Answer his email.**

Inbox	Sent	Deleted	Draft
-------	------	---------	-------

From : [john.doe@yahoo.com](mailto:john.doe@yahoo.com) Date : 17 02 2019, 9.00 p.m.  
Subject : Psycho  
To :  
[myfriendfromfrance@hotmail.fr](mailto:myfriendfromfrance@hotmail.fr)

Hi !

How are you ?  
My teacher asked the class yesterday to prepare an oral presentation of Psycho by Alfred Hitchcock for next Monday.  
I know you saw the film at the cinema with your classmates last week, could you please give me some information ?

- When was Psycho released in the US ?
- Who wrote the script ?
- Who wrote the film score ?
- Who are the principal actors ?

I don't know who runs the motel and who runs a hardware store, can you help me ?

Could you also send me a few lines about the plot ?

Tell me if you enjoyed the film and what the positive (or negative) aspects of the film are, according to you !

Thanks a lot,

Bye,

John

### De la maternelle au baccalauréat

#### L'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel

PARTAGER CET ARTICLE

L'École donne une place importante au cinéma et à l'audiovisuel dans le cadre plus large de l'éducation à l'image. La première pratique culturelle des jeunes est celle de l'image : cinéma, photo, télévision, jeux vidéo, Internet, etc. Depuis plus de 20 ans, l'École a mis en place une éducation théorique et pratique à ce langage complexe dont les codes et les techniques évoluent sans cesse. Dès l'école primaire, l'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel permet aux élèves d'acquérir une culture, d'avoir une pratique artistique et de découvrir de nouveaux métiers.

#### À l'école, au collège, au lycée

Tout au long du parcours des élèves, l'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel est présente sous différentes formes. **Elle contribue à l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences et de culture** que chaque élève doit maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire.

#### Le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC)

Le PEAC met en cohérence la formation des élèves du primaire au secondaire, et sur l'ensemble des temps éducatifs : scolaire, périscolaire et extra-scolaire.

[► Le parcours d'éducation artistique et culturelle](#)

#### ■ À l'école : l'initiation

La **maternelle** propose une **première sensibilisation artistique**.

Au **CP** et au **CE1**, l'enseignement des arts visuels s'appuie sur une **pratique artistique régulière et diversifiée**. Il mobilise des **techniques traditionnelles ou contemporaines**, comme le cinéma. Les élèves sont conduits à s'exprimer sur ce qu'ils perçoivent, sur leurs projets et leurs réalisations.

Du **CE2** au **CM2**, l'enseignement artistique amène les élèves à cerner la notion d'œuvre, avec la **fréquentation d'œuvres de plus en plus complexes**.

#### ■ Au collège : l'approfondissement

L'éducation à l'image au collège est transversale et repose sur plusieurs enseignements comme **l'histoire des arts, les arts plastiques et le français**.

Les cours d'arts plastiques, à partir de la cinquième, font une place importante à l'analyse et à la production d'images, en mettant l'accent sur le point de vue, la vision singulière dont l'image est porteuse. Les élèves sont amenés à fabriquer des images de fiction grâce à la vidéo et à l'infographie.

#### ■ Au lycée : la diversification des parcours

Dans la continuité du collège, l'éducation à l'image, au cinéma et à l'audiovisuel se poursuit dans différents enseignements, notamment en français, en histoire-géographie ou en histoire des arts. **Des enseignements plus spécifiques permettent une spécialisation progressive** pour les élèves qui le souhaitent.

### Annexe 3

*Making culture happen in the English language classroom*, Barry Tomanlin, British Council, [www.teachingenglish.org.uk](http://www.teachingenglish.org.uk)

In my first article for this intercultural forum I outlined why we needed to rethink the teaching of culture in ELT<sup>32</sup> and put forward arguments for treating culture as a 5th language skill. This second article looks at teaching the cultural agenda in more detail and explores possible avenues of thinking in the following areas:

Where does culture fit? What discipline does it belong to?

Is there such a thing as a cultural curriculum or a cultural syllabus? When should we introduce the teaching of culture in ELT? Whose culture should we be teaching and what should we teach at what level?

How do materials address the issue of culture and is it adequate?

What are the best audio, text and visual aids for the teaching of culture?

What kind of methodology is best suited to the teaching of cultures at different levels?

What kinds of activities lend themselves to learning about and appreciating other cultures?

These points should give us all plenty to think about and discuss. So here are a few thoughts of my own to stimulate discussion.

Where does culture fit? What discipline does culture belong to?

Culture has many mothers – academic disciplines that have influenced its development. One is linguistics, which has provided the concepts of language analysis that are the basis of intercultural communication. Another is psychology, that has provided many of the concepts we use in understanding people's motivation and behaviour. Two other disciplines, sociology and anthropology, have both influenced our study of behaviour and also the influences that form social values in different communities.

So we can say that cultural awareness is an interdisciplinary subject that draws on the resources of a variety of humanistic disciplines to profile the aptitudes and skills required to understand and work successfully in another culture. To my mind, the skills of cultural awareness are part of the newly developed subject of emotional intelligence, created by psychologist Daniel Goleman at Harvard University. However, you may well identify other 'mothers' and other antecedents and other homes for the study of cultural awareness or cultural competence.

#### Culture in the curriculum

Once you have discussed the roots of culture then you can search for its appearance in the curriculum. The Council of Europe Common European Framework for Reference (CEFR) has no section for culture but several cultural references spread through its examples. Pretty much all textbooks at secondary level and upwards now have a cultural syllabus and many primary ELT books make room for a 'culture spot' or 'cultural corner'. My concern in such resources is that the syllabus is really 'tacked on' to the topic area of the textbook unit and has no real consistency of development as a skills set on its own.

One writer, Simon Greenall, who has an informed interest in this subject, has tried to tackle the cultural agenda in his Macmillan textbook 'People like Us'. Simon chooses other cultures as his subject. But should we be teaching a specific culture? For example, British or US culture. If so, why exclude Australian, Canadian, New Zealand, Singapore or Indian culture, all of whom have English medium instruction, as do some other countries.

---

<sup>32</sup> ELT : English language teaching

When should we introduce culture in English language teaching? Do students need to understand basic English before they begin looking at culture and if so what level are we talking about? Is it A1, A2, or B1 or even B2 according to the CEFR (Council of Europe Framework of Reference)? It would be good to have your views and your experience.

#### Cultural materials

Culture tends to be relegated to a specific section in textbooks or to be the subject of readers. Yet you could argue that every photo, drawing, reading package and dialogue is the subject not just of linguistic exploitation but of cultural discussion and debate.

Nowadays our textbooks contain print, audio, CDROM and DVD components and even dedicated websites. Are these better avenues for teaching cultural awareness and if so what should we be putting in them? Teachers of Professional English often complain about the lack of 'critical incident methodology' video material which highlights key areas of misunderstanding between cultures and presents them for discussion. We should exchange our recommendations on materials. I'll gladly share mine if you'll share yours.

An important question is how can we best incorporate cultural material in our teaching materials? Should we provide more cultural input in our ELT textbooks or should we 'deculturalise' our textbooks to give them the widest application?

The issue of de-coupling English language from cultural assumptions and background is a longstanding debate in ELT. Once again it would be good to know what you think.

[...]

#### Conclusion

When we discuss the teaching of cultural awareness as a skill as opposed to teaching cultural information, we have to consider a number of issues, such as the curriculum, the materials and the methodology. The challenge is to initiate a debate on what and how to teach to help develop our children as international citizens of the world, using English and other languages as their lingua franca.

There's plenty to talk about from the 'high ground' of theory to the 'low ground' of what to do in the classroom, both really important. Once again, I really look forward to meeting you on the Internet.

## CAPLP

### CONCOURS EXTERNE ET CAFEP

Section : langues vivantes – lettres

Option : anglais

Épreuve orale d'admission

Mise en situation professionnelle

Session 2019

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

*NB. Vous disposez, sur votre poste informatique, du programme d'enseignement des langues vivantes étrangères en lycée professionnel :*

*- Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009, pour la classe de deuxième année préparant au certificat d'aptitude professionnelle et pour les classes de première et de terminale préparant au baccalauréat professionnel ;*

*- Bulletin officiel spécial n° 5 du 11 avril 2019, pour la classe de première année préparant au certificat d'aptitude professionnelle et pour la classe de seconde préparant au baccalauréat professionnel.*

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

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

**Document A** : document vidéo accessible sur votre poste informatique – durée 4'05

Titre : *University Challenge: The Future of Learning – ITV News Central series, part one: "How will Brexit affect British students studying abroad?"*

Source : ITV News Central, 15 August 2016

<https://www.itv.com/news/central/2016-08-15/how-will-brexit-affect-british-students-studying-abroad/>

<https://drive.google.com/open?id=1JviB-phuTaJpendzjwh0FEDcUi4l9HoX>

<https://www.youtube.com/watch?v=iBs612slOj8>



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

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

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

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

### **Productions d'élèves**

**Document B 1** : production orale, élève 1 (durée : 2'17) – accessible sur votre poste informatique

<https://drive.google.com/open?id=1SpP3QaXJnGwvBpfbvbaXxZDvP5CsYTe3B>

**Document B 2** : production orale, élève 2 (durée : 1'32) – accessible sur votre poste informatique

<https://drive.google.com/open?id=1qHX80BvMKwYiqTTU8EnJ0mFqMftlTSGW>

#### **Éléments de contexte relatifs à la réalisation des tâches :**

- niveau visé : B1 +
- consigne : « Répondez, à l'oral, à un message vidéo que vous a adressé un élève italien qui a été reçu dans votre établissement dans le cadre d'un projet européen Erasmus+. Dans ce message, vous lui ferez part de votre envie ou projet de participer à votre tour à une mobilité européenne dans le cadre de ce même programme. »

**Document C 1** : production écrite, élève 1

**Document C 2** : production écrite, élève 2

#### **Éléments de contexte relatifs à la réalisation de la tâche :**

- niveau visé : B1+
- consigne : « Rédigez à présent votre lettre de motivation en vue de réaliser votre PFMP en Italie. »

## Document C1

Mr. [REDACTED]  
IPSIA FERRARI  
VIA DINO FERRARI 2  
41053 Maranello  
Italy

[REDACTED], 30 January 2019

**Subject:** Training period cover letter

Dear Ms. Emilia Paderno,

Hello, as a student in mechanics in [REDACTED], I've joined the Erasmus project because I would like to develop new skills and I would love to work on Ferrari and Lamborghini engine and even other prestigious cars. I dream of working at Tony's auto because I would like to discover another mechanic with totally different engines from what the cars I worked on during my training period where I spent eighteen weeks in Citroen.

In the future I would like to be a car racing mechanic so after my baccalaureat I will take a BTS.

My motivation comes from my father because he is a car racer. All weekends I go to car races to develop and prepare some skills so I'm very motivated and I really want to learn and enrich my knowledge and skill.

I have never been to Italy but I would like to discover this country and your culture.

Yours sincerely,

## Document C2

Mrs. Emilia Paderno  
Ipsia Ferrari  
Via Dino Ferrari 2  
41053 Maranello  
Italy

Nantes, 30 January 2019

Subject: Erasmus + training period in Maranello

Dear Ms. paderno,

My name is Romane Bairó, I am 17 years old and I am writing to you because I will go to Maranello in march with my Erasmus+ group.

I study coachbuilding at my vocational school for three years and I did 4 different training periods during 18 weeks.

It will be my first training period in a different contry, I don't speak italian but I can speak English, Spanish and French of course.

In the future I dream to work on car's prototypes or car's restoration. After my training, I want to study mechanics and after that I want to go to "Les Compagnons du Devoirs". This structure promotes the manual work at a hight level, particularly the coachbuilding and car body repair.

For me it's interesting to discover another contry and another practice.

Erasmus+ programe is a big opportunity to learn the Italian craft about mechanics and the car body. For example I would love to work at A.T.O.M. because this company creates prototypes.

Thank you very much for the organization.

Yours sincerely,

## Documents annexes

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

### Annexe 1

Extrait de la circulaire N ° 2016-091 du 15-6-2016 *Mobilité des élèves de collège et de lycée en Europe et dans le monde*, Bulletin officiel n ° 24 du 16 juin 2016

## Ouverture européenne et internationale des établissements du second degré

### Mobilité des élèves de collège et de lycée en Europe et dans le monde

NOR : MENE1615925C  
circulaire n° 2016-091 du 15-6-2016  
MENESR - DGESCO - DEI

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux délégué(e)s académiques à l'enseignement technique ; aux délégué(e)s académiques aux relations européennes et internationales et à la coopération ; aux chefs d'établissement des établissements publics locaux d'enseignement et des établissements d'État ; aux directrices et directeurs des établissements d'enseignement du second degré privés sous contrat

La mobilité européenne et internationale des élèves constitue un investissement éducatif efficace au service du développement des compétences clés, de l'employabilité, de la croissance et de l'inclusion sociale, ainsi que du renforcement de l'estime de soi et des valeurs citoyennes de tolérance et de compréhension mutuelle.

Dans le cadre de la stratégie « Éducation et formation 2020 », le développement de la mobilité est un des quatre objectifs stratégiques fixés par le Conseil de l'Union Européenne : « Élément essentiel de l'éducation et de la formation et moyen important de renforcer l'employabilité, la mobilité devrait être progressivement accrue, de façon à ce qu'elle devienne la règle et non l'exception ».

Le rapport annexé à la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 s'inscrit explicitement dans le cadre de la stratégie « Éducation et formation 2020 » en promouvant une plus grande ouverture sur l'Europe et le monde au service de la réussite éducative de tous. Pour cela, il encourage le développement des partenariats et plus encore de la mobilité, qui sera « développée pour les élèves, individuellement et collectivement, comme pour les enseignants. [...] Il est souhaitable que l'école permette que chaque élève ait l'occasion de partir en voyage scolaire à l'étranger au moins une fois au cours de la scolarité obligatoire ».

La mobilité des élèves revêt des formes diverses : elle peut être individuelle ou collective, brève ou longue ; elle recouvre l'ensemble des séjours d'élèves hors du territoire français tels que les échanges, voyages de classes, périodes de scolarité à l'étranger, séquences d'observation, visites d'information en milieu professionnel, stages ou périodes de formation en milieu professionnel à l'étranger, les volontariats de solidarité, le service civique, les chantiers bénévoles inscrits dans le cadre scolaire.

La mobilité est dans tous les cas une mobilité « apprenante », qui s'accomplit à des fins d'apprentissage et s'inscrit dans un projet pédagogique. Elle s'intègre, dans la mesure du possible, dans le cadre d'un partenariat scolaire. D'ici 2017, 100 % des établissements d'enseignement du second degré sont invités à nouer un partenariat scolaire et à engager des activités conjointes.

La présente circulaire vise à encadrer et à accompagner la mobilité, à la valider, la valoriser et à la sécuriser à travers toutes les étapes de sa mise en œuvre.

[...]

#### b - La validation des acquis d'apprentissage

Les compétences acquises par les élèves lors de mobilités collectives ou individuelles à l'étranger doivent être prises en compte dans le parcours de l'élève et valorisées dans le cadre de l'établissement scolaire. À cet égard, la charte européenne de qualité pour la mobilité, constitue le document de référence des séjours d'enseignement et de formation à l'étranger, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0961&from=FR>.

#### i - La reconnaissance des acquis dans les domaines de formation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture au collège

Le chef d'établissement français veille à ce que le projet pédagogique présidant à la mise en œuvre de toute action de mobilité et plus généralement de partenariats scolaires s'inscrive dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Pour une mobilité individuelle, il veille à ce que le niveau de maîtrise atteint par l'élève, dans chacune des composantes du premier domaine et chacun des quatre autres domaines qui composent ce socle, soit renseigné dans les temps impartis. Pour cela, il s'appuie sur le suivi des acquis scolaires réalisé durant la mobilité par l'équipe pédagogique de l'établissement d'accueil. Il certifie le niveau de maîtrise atteint par le candidat et en porte attestation sur le livret scolaire, dans le bilan de fin de cycle 4.

De façon générale, on veillera à consigner de façon explicite, dans les bilans périodiques concernés, les éléments d'informations pertinentes relatives au suivi des acquis scolaires de l'élève durant sa période de mobilité.

## ii - Diplôme national du brevet (DNB)

Comme indiqué dans la note de service n° 2016-063 du 6 avril 2016 relative aux modalités d'attribution du DNB à compter de la session 2017, le candidat peut choisir de présenter un projet qui valorise son expérience de mobilité. Dans ce cas, le jury veille à interroger le candidat sur cette expérience pour en souligner les acquis. Le candidat, s'il le souhaite peut réaliser partiellement cette épreuve en langue étrangère dans la mesure où cette langue est enseignée dans l'établissement.

## iii - Diplôme professionnel : baccalauréat professionnel

Pour les élèves et les apprentis engagés dans la préparation d'un diplôme professionnel, une période de formation peut être réalisée en entreprise ou dans un centre de formation à l'étranger. Ces périodes permettent d'acquérir des compétences qui figurent dans le référentiel de certification servant de base à la délivrance du diplôme.

Depuis 2014, les acquis d'apprentissage liés à une mobilité européenne sont pris en compte dans le cadre du baccalauréat professionnel. Ainsi une partie (au maximum sept semaines) de la période obligatoire de formation en milieu professionnel peut être réalisée dans une entreprise d'un pays membre de l'Union européenne, de l'Espace économique européen ou de l'Association européenne de libre-échange. En outre, une partie de la formation réalisée en établissement de formation professionnelle peut être déléguée à un établissement similaire implanté dans un de ces pays.

Cette mobilité effectuée pendant la formation préparant au baccalauréat professionnel peut être réalisée dans le cadre d'une des unités obligatoires du diplôme ou d'une unité facultative dite « de mobilité » (code de l'éducation : articles D. 337-54, D. 337-55, D. 337-64, D. 337-69, arrêté du 27 juin 2014, <http://eduscol.education.fr/cid59312/diplomes-professionnels-et-europe.html>).

## iv - Année de seconde en Allemagne

Le plan de relance de l'apprentissage de l'allemand en France et du français en Allemagne, décidé par le Conseil des ministres franco-allemand du 26 octobre 2004, prévoit que tout élève inscrit dans un établissement français et passant son année de seconde dans un établissement allemand en classe 10/11 voit son année validée en France si l'établissement allemand dans lequel il a été scolarisé l'a lui-même validée (note de service n° 2006-184 du 21 novembre 2006).

[...]

## c - Les attestations

La mobilité des élèves et des apprentis donne lieu à la délivrance d'une attestation. Toute mobilité apprenante est une expérience dont notre système éducatif se doit de reconnaître la richesse et la spécificité ; pour chaque mobilité, une attestation est donc produite, que ce soit au collège, au lycée général, technologique ou professionnel ou au centre de formations pour les apprentis. Un modèle d'attestation d'expérience européenne ou internationale est proposé en annexe 5. En outre, les principales attestations existantes sont présentées en annexe 6.

## Annexe 2

Note de service n° 2010-053 du 8-4-2010, « Baccalauréat professionnel : Modalités d'évaluation des langues vivantes », *Bulletin officiel n° 21 du 27 mai 2010*

### Fiche d'évaluation et de notation

Contrôle en cours de formation (candidats scolaires et assimilés)  
Épreuve finale ponctuelle orale (candidats hors statut scolaire)  
Baccalauréat professionnel - LV1

**SESSION :**  
**LANGUE VIVANTE :**  
**Nom du candidat :**  
**Établissement :**

**ACADÉMIE :**

**Ville :**

Pour **chacune des quatre colonnes**, situer la prestation du candidat à l'un des quatre degrés de réussite et attribuer à cette prestation le nombre de points indiqué (sans le fractionner en décimales) de **0** (absence totale de production ou de compréhension) à **6** ou **8** ou **10**

A. S'exprimer en continu		B. Prendre part à une conversation		C. Intelligibilité et recevabilité linguistique		D. Comprendre un document écrit	
<b>Degré 1</b>		<b>Degré 1</b>		<b>Degré 1</b>		<b>Degré 1</b>	
Produit des énoncés très courts, stéréotypés, ponctués de pauses et de faux démarrages.	1 pt.	Peut intervenir simplement, mais la communication repose sur la répétition et la reformulation.	1 ou 2 pts.	S'exprime dans une langue partiellement compréhensible.	1 ou 2 pts.	Comprend des mots, des signes ou des éléments isolés.	1 ou 2 pts.
<b>Degré 2</b>		<b>Degré 2</b>		<b>Degré 2</b>		<b>Degré 2</b>	
Produit un discours simple et bref à partir du sujet choisi ou du document.	2 ou 3 pts.	Répond et réagit de façon simple.	3 pts.	S'exprime dans une langue compréhensible malgré un vocabulaire limité et des erreurs.	3 ou 4 pts.	Comprend partiellement les informations principales.	3 ou 4 pts.
<b>Degré 3</b>		<b>Degré 3</b>		<b>Degré 3</b>		<b>Degré 3</b>	
Produit un discours pertinent par rapport à la dimension culturelle ou professionnelle du sujet choisi ou du document.	4 ou 5 pts.	Prend sa part dans l'échange. Sait au besoin se reprendre et reformuler.	4 pts.	S'exprime dans une langue globalement correcte pour la morphosyntaxe comme pour la prononciation et utilise un vocabulaire approprié.	5 ou 6 pts.	Comprend les éléments significatifs ainsi que les liens entre les informations.	5 ou 6 ou 7 pts.
<b>Degré 4</b>		<b>Degré 4</b>		<b>Degré 4</b>		<b>Degré 4</b>	
Produit un discours nuancé, informé, et exprime un point de vue pertinent.	6 pts.	Réagit avec vivacité et pertinence. Peut argumenter et cherche à convaincre.	5 ou 6 pts.	S'exprime dans une langue correcte et fluide, avec une prononciation claire et des intonations relativement naturelles.	7 ou 8 pts.	Comprend le détail des informations et peut les synthétiser. Identifie et comprend le point de vue de l'auteur.	8 ou 9 ou 10 pts.
<b>Note A, sur 6 S'exprimer en continu</b>	<b>/6</b>	<b>Note B, sur 6 Prendre part à une conversation</b>	<b>/6</b>	<b>Note C, sur 8 Intelligibilité et recevabilité linguistique</b>	<b>/8</b>	<b>Note D, sur 10 Comprendre un document écrit</b>	<b>/10</b>
<b>APPRÉCIATION :</b>							
<b>Note de l'élève / du candidat (A+B+C+D) = ... /30</b>						<b>NOTE FINALE /20* :</b>	

\*arrondie au demi-point le plus proche

## CAPLP

### CONCOURS EXTERNE ET CAFEP

Section : langues vivantes – lettres

Option : anglais

**Épreuve orale d'admission**

**Mise en situation professionnelle**

**Session 2019**

**Le sujet comporte 5 documents (A, B1, B2, C1 et C2) et 1 document annexe.**

*NB. Vous disposez, sur votre poste informatique, du programme d'enseignement des langues vivantes étrangères en lycée professionnel :*

*- Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009, pour la classe de deuxième année préparant au certificat d'aptitude professionnelle et pour les classes de première et de terminale préparant au baccalauréat professionnel ;*

*- Bulletin officiel spécial n° 5 du 11 avril 2019, pour la classe de première année préparant au certificat d'aptitude professionnelle et pour la classe de seconde préparant au baccalauréat professionnel.*

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

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

**Document A** : document vidéo accessible sur votre poste informatique – durée : 4'53

Titre : *Should Pupils Skip School to Strike for Climate Change?* (extrait)

Source : ITV Good Morning Britain – February 14<sup>th</sup>, 2019

<https://www.itv.com/goodmorningbritain>

<https://drive.google.com/open?id=1KA97-RCaM4YTITMCn47xHdgmUZkk35Wo>

[https://www.youtube.com/watch?v=O\\_iAsPIJ6d4](https://www.youtube.com/watch?v=O_iAsPIJ6d4)

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

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

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

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

### **Productions d'élèves**

**Document B1:** production écrite, élève 1

**Document B2:** production écrite, élève 2

#### **Éléments de contexte relatifs à la réalisation de la tâche :**

- niveau visé : A2+
- tâche intermédiaire
- consigne : « Réalisez un prospectus afin d'illustrer la présentation d'une association caritative que vous allez défendre, à l'oral, devant le Conseil de la Vie Lycéenne de votre établissement. »

**Document C1:** production orale, élève 1 (durée : 1'16) – accessible sur votre poste informatique

[https://drive.google.com/open?id=13rD5KEx\\_SD14G3VsNB5u\\_0LLTTm2Q2oY](https://drive.google.com/open?id=13rD5KEx_SD14G3VsNB5u_0LLTTm2Q2oY)

**Document C2:** production orale, élève 2 (durée : 0'52) – accessible sur votre poste informatique

[https://drive.google.com/open?id=1IwF7YctYQpwa5Wil\\_Ah15XN9\\_bYyjlz](https://drive.google.com/open?id=1IwF7YctYQpwa5Wil_Ah15XN9_bYyjlz)

#### **Éléments de contexte relatifs à la réalisation de la tâche :**

- niveau visé : B1+
- tâche finale
- consigne : « Présentez l'association que vous défendez devant les membres du Conseil de la Vie Lycéenne de votre établissement. »



## Document B1

**Stand against violence** fights for non violence and prevents violence.

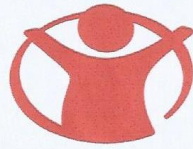
It was established in 2005 after the murder of a 17 year-old teenager, who was beaten to death by a group of drunk young people.

We must make sure nobody will die for nothing!

For teenagers and their families.

Please make a donation, it is important!





## Save the Children

Save the children is an association which fights for children in 120 countries.

Millions of children around the world are in **danger** because of the **war**, or because they are **hungry** or are **sick** or don't go to school.

We must make sure all children go to school, receive health care and are protected.

**Please make a donation because every child deserves a future.**

## **Document annexe**

*NB. Ce document n'a pas vocation à faire l'objet d'une présentation ou d'un commentaire spécifiques au sein de votre exposé. Il est mis à votre disposition afin de nourrir votre réflexion au regard de certaines des productions d'élèves qui vous sont soumises, et qui seront le point central de votre analyse.*

Extrait de la circulaire n° 2016-092 du 20-6-2016, *Le parcours citoyen de l'élève*, Bulletin officiel n° 25 du 23 juin 2016

La présente circulaire précise les orientations éducatives et pédagogiques pour la mise en œuvre du parcours citoyen.

### **Les grands objectifs et le pilotage du parcours**

L'École est à la fois le lieu où s'acquière les connaissances et les compétences nécessaires pour vivre et s'insérer dans la société et celui où se mettent en place des pratiques et des habitudes permettant à chaque enfant et adolescent de devenir un citoyen libre, responsable et engagé, habitant d'une planète commune.

Dans le cadre scolaire, l'apprentissage de la citoyenneté se conçoit comme un parcours cohérent ; il s'impose comme un projet de l'élève et pour l'élève qui doit l'amener à comprendre le sens de la notion de citoyenneté et lui donner envie de l'exercer pleinement. Il s'agit donc de mettre en œuvre une véritable action éducative de longue durée qui s'inscrit dans le projet global de formation. Le parcours citoyen doit être explicite aux élèves afin qu'ils en comprennent le sens.

Tout au long de sa scolarité, l'élève fait l'expérience d'un lieu particulier, l'école puis l'établissement, où l'on apprend ensemble, dans le respect de principes qui permettent à chacun de s'épanouir et de connaître et reconnaître les autres. L'élève trouve sa place dans le groupe, la classe au premier chef, sans renoncer pour autant à sa singularité. Il y apporte ses connaissances, sa culture, tout en intégrant les exigences et les objectifs communs de l'école.

Pendant la plus grande durée de ce parcours, l'élève est un citoyen en devenir qui prend progressivement conscience de ses droits, de ses devoirs et de ses responsabilités. Il expérimente au contact des autres ses capacités à agir et à collaborer, les exerce et les améliore à l'occasion de différentes activités. Le parcours permet aussi à l'élève d'apprendre à accepter la diversité des opinions ainsi que les désaccords, en privilégiant l'écoute et le débat. Il lui donne les moyens d'adopter un comportement réfléchi et responsable et de développer son esprit critique.

L'ensemble de la communauté éducative a la responsabilité de construire et de faire vivre le parcours citoyen, en assurant la convergence, la continuité et la progressivité des enseignements, des dispositifs et des projets. Pour y parvenir elle dispose de temps de concertation au sein d'instances existantes : conseil de cycle, conseil école-collège, conseil pédagogique, comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté, comité départemental d'éducation à la santé et à la citoyenneté et comité académique d'éducation à la santé et à la citoyenneté.

Le parcours prend également appui sur la participation de l'élève à la vie sociale et démocratique de la classe et de l'école ou de l'établissement, sur son sens de l'initiative et sa capacité d'engagement. Il bénéficie des liens noués avec des intervenants, des membres de la réserve citoyenne et tous autres partenaires extérieurs. Le parcours citoyen prend place dans le projet d'école et le projet d'établissement, qui s'inscrivent dans les grandes orientations de la politique éducative.

### **1 - Le parcours citoyen dans le cadre des enseignements**

Par ses objectifs, ses contenus et ses méthodes, le parcours citoyen engage tous les enseignements dispensés de l'école au lycée, en particulier l'enseignement moral et civique et l'éducation aux médias et à l'information qui constituent des fils directeurs, et tous les professionnels de l'éducation. Il participe, s'agissant de la scolarité obligatoire, du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, notamment du domaine « La formation de la personne et du citoyen ».

En effet, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes scolaires, de l'école au lycée, repose sur des principes généraux qui concourent particulièrement au parcours citoyen et favorisent :

- des modes collaboratifs de travail, fondés sur la coopération, l'entraide et la participation ;
- l'engagement dans des projets, disciplinaires ou interdisciplinaires, permettant de donner plus de sens aux apprentissages ;
- la transmission et le partage des valeurs et principes qui fondent la République et l'exercice de la démocratie, notamment la souveraineté populaire, la laïcité, le respect de l'autre et de la différence, l'égalité entre les femmes et les hommes dans l'ensemble des champs de la vie politique, professionnelle, familiale et sociale, ainsi que la lutte contre toutes les formes de discrimination ;
- le respect des engagements pris envers soi-même et envers les autres ;
- un travail de réflexion autour des faits historiques qui alimentent la mémoire collective ;
- la prévention contre toutes les formes de racisme et l'ouverture interculturelle, pour que chacun s'enrichisse de la culture des autres ;
- la compréhension de l'interdépendance humanité-environnement et du comportement écocitoyen ;
- le développement de l'esprit critique, de la rigueur et de la recherche de vérité dans tous les champs du savoir ;
- la compréhension des mécanismes du traitement et de la fabrication de l'information et de ses enjeux, politiques, économiques et sociétaux ;

- l'entraînement au débat, à la controverse et à l'argumentation ;
- la maîtrise et la mise en œuvre des langages dans des contextes et des situations de communication variés ;
- le développement d'une pratique responsable du numérique, de l'internet et des réseaux sociaux ;
- la lutte contre toute forme de manipulation, commerciale ou idéologique, et contre le complotisme.

Le parcours citoyen est donc un parcours éducatif qui vise à la construction, par l'élève, d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement dans des projets et actions éducatives à dimension morale et citoyenne. À ce titre, le programme d'enseignement moral et civique permet de structurer la continuité et la progressivité des apprentissages et expériences de l'élève.

La conduite d'actions éducatives complémentaires de l'enseignement (concours, journées à thèmes, moments de débats de libre expression, d'actions de solidarité), l'organisation d'événements culturels, sportifs ou festifs engageant toute l'école et tout l'établissement, ainsi que l'exposition des travaux d'élèves prolongent les enseignements. Ce sont autant d'occasions de prendre conscience de la nécessité de respecter des règles de travail et de vie collective, toujours perfectibles, et de s'intéresser à l'actualité proche et lointaine. Les valeurs de la citoyenneté rejoignent celles de l'olympisme et peuvent s'incarner dans des projets sportifs, à visée éducative, en lien avec les fédérations scolaires : UNSS (2nd degré) et Usep (1er degré).

Ces actions combinées à celles mises en place dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle, du parcours avenir et du parcours éducatif de santé créent la dynamique nécessaire à l'inclusion de chacune et de chacun dans le collectif, une attention particulière devant être accordée, dans les activités menées en classe ou hors de la classe, mais aussi dans les usages des espaces collectifs de l'école ou de l'établissement, à ce que l'égalité des droits des filles et des garçons soit respectée.

## 2 - Le parcours citoyen dans le fonctionnement des écoles et établissements et la vie scolaire

Les écoles et les établissements scolaires sont des lieux d'apprentissage individuel et collectif de l'exercice démocratique de la citoyenneté politique.

### L'école ou l'établissement scolaire comme lieu d'exercice, d'expérience et d'explicitation du droit

Les élèves peuvent en fonction de leur âge être sensibilisés au fait que :

- les actes de chacun dans chaque lieu d'enseignement sont encadrés par l'ensemble du droit public qui s'inscrit dans une hiérarchie dominée par la Constitution ; ce droit recouvre notamment les libertés publiques, d'association, de presse, d'expression et d'affichage ;
- ce droit est complété, pour chaque lieu d'enseignement, par un règlement intérieur qui traite de toutes les questions qui nécessitent l'adoption d'une règle collective ; celle-ci relève d'un autre ordre que celui d'une relation contractuelle. Elle peut être complétée par l'élaboration de règles et de chartes (vie de classe, usage de TIC...). L'association des élèves et des parents à la co-fabrication et à la mise à jour du règlement intérieur est à renforcer. La participation à l'élaboration des règles, à la réflexion sur les punitions et sur les sanctions dans le second degré avec la possibilité de recourir à des mesures de responsabilisation, ainsi qu'à l'explicitation du sens éducatif qui leur est donné, favorise le sentiment de justice.

Les procédures disciplinaires sont soumises aux principes généraux du droit, parmi lesquels figure le principe du contradictoire dans le cadre des droits de la défense. L'inscription de ces principes au règlement intérieur constitue une opportunité de veiller à leur appropriation par l'ensemble de la communauté éducative. Chacun doit notamment être informé des modalités de recours qui existent vis-à-vis des sanctions prises dans le cadre scolaire.

### L'école ou l'établissement scolaire comme lieu où les élèves exercent des responsabilités reconnues

Les textes prévoient la participation des élèves à certaines instances de la classe, de l'école et de l'établissement, conseils d'administration et conseils de classe mais aussi comité d'éducation à la citoyenneté et à la santé, conseil des délégués pour la vie lycéenne, conseil de la vie collégienne... Pour le premier degré, la participation des élèves à des instances propres à la classe ou à l'école est à l'initiative des écoles et des enseignants ; une première initiation peut se dérouler sous des formes diverses : vie de classe, conseil des écoliers, gestion de la coopérative, de la bibliothèque, etc.

Les personnels veillent à ce que cette participation des élèves s'inscrive effectivement dans l'activité de formation liée au parcours citoyen. Cette prise de responsabilité par les élèves (écoute de leur parole, souci de la suite à donner, création de lieux et moments de dialogue pour préparer ces instances, etc.) est valorisée ; il est important que ce premier exercice d'une fonction d'intérêt collectif soit perçu par tous comme utile à l'intérêt général. La formation des délégués de classe est le cadre approprié au rappel de cet enjeu. Une élection de délégués sera par exemple précédée de la présentation par les candidats de propositions tournées vers les différents aspects de la vie collective, dont la mise en œuvre pourra être suivie au long du mandat. La fonction de délégué élu, à laquelle chaque élève doit être incité à se présenter, possède une vertu formatrice qui doit être rappelée par l'ensemble de la communauté éducative. Plus généralement, l'association des élèves à la préparation ou à la prise de certaines décisions de l'école ou de l'établissement contribue à une meilleure préparation des jeunes à la citoyenneté.

Les heures de vie de classe permettent aux élèves de délibérer, au-delà du moment de l'élection des délégués, sur toutes les affaires d'intérêt général, en particulier pour éclairer les points de vue exprimés par les délégués dans les instances officielles. Elles peuvent être des moments de rencontre avec toute ou partie de l'équipe pédagogique ou éducative mais aussi avec les agents, les personnels administratifs ou les assistants d'éducation. Il s'agit d'un temps ouvert pour un questionnement collectif sur la construction et l'application des lois et règles collectives, dans la classe, l'établissement, la société. Il importe qu'un cadre codifié voire ritualisé soit établi : ordre du jour préalable, fonctionnement des séances, rôles divers, relevé écrit des travaux, cahier de suivi, votes éventuels.

### L'établissement comme lieu où les élèves peuvent s'engager

Au sein de l'école et de l'établissement scolaire, diverses fonctions et responsabilités peuvent être confiées aux élèves sous le contrôle permanent des professionnels, en tant qu'élément contributif du parcours.

Dans ce cadre, l'élève est amené à exercer des responsabilités telles : l'aide aux apprentissages (tutorat entre élèves, ...) ; la participation, dans le cadre de projets et actions éducatives, à des tâches administratives ; l'implication dans la vie scolaire de l'école et de l'établissement (aide à la résolution de conflits, aide à l'accueil des parents, à l'organisation de portes ouvertes...) ; l'implication dans l'association sportive du collège ou du lycée, dans le foyer socio-éducatif ou la maison des lycéens, dans un média scolaire ; la gestion et la valorisation des ressources et particulièrement du CDI ou de l'atelier ; l'engagement sur des questions relevant de la santé et de la sécurité (constitution d'une équipe premiers secours piloté par l'infirmier ou l'infirmière, projets en lien avec le parcours éducatif de santé...) ; l'implication sur les enjeux liés à l'environnement (écodélégués, responsabilité des élevages, cultures...) ; la vie et du rayonnement culturel de l'établissement (organisation de conférences et de fêtes par les élèves...).

Le projet d'école ou le projet d'établissement, qui dans son élaboration associe les élèves, précise les actions mises en place.

Il va sans dire qu'il est attendu des candidats, futurs professeurs de langue vivante, qu'ils démontrent leur capacité à manier un anglais oral de bonne qualité. Le jury a noté avec satisfaction que les prestations répondant à cet impératif n'ont pas été rares, l'anglais parlé par les candidats en question leur permettant de mener un exposé clair, nuancé et, ensuite, de prendre part à un entretien vivant, spontané, dans une langue de très bonne facture. À l'inverse, le jury a été de nouveau surpris d'entendre des présentations au cours desquelles les candidats ont témoigné d'une maîtrise insuffisante voire irrecevable de la langue, la pauvreté de leurs moyens linguistiques les condamnant à tenir des propos simplistes, voire à formuler des non-sens.

Les signalements ci-après – qui rejoignent et recourent ceux des rapports des sessions précédentes (auxquels il est indispensable de se reporter) – s'adressent aux candidats dont l'anglais n'est pas au niveau attendu. On engage ces derniers à tout prioritairement débarrasser leur expression de ce type de fautes de langue : en effet, elles relèvent d'un système d'erreurs trop largement partagé et sont, de ce fait, particulièrement et immédiatement disqualifiantes dans le contexte concurrentiel et sélectif d'un concours.

### ➤ Prononciation

Points de vigilance :

- la réalisation francisée des voyelles (notamment /a/, /i/, /e/) et l'incapacité à respecter leur longueur ou brièveté (/i/ notamment – problème des paires minimales, *live/leave*, par exemple) ;
- la confusion entre les phonèmes /i/ et /ai/ (*dj*didactic, *i*dentifies, *ad*vertisement, *eng*ine, *f*inancial, *deter*mine, *exam*ine, *automob*ile, etc.) ;
- la substitution du phonème /b/ à la diphtongue /əʊ/ (*most, focus, only, tone*, etc.) ;
- l'absence de discrimination dans la prononciation de mots orthographiquement (plus ou moins) proches mais dont l'amalgame est source d'inintelligibilité du propos (*lack/lake, found/funded/founded, walk/work, where/were* etc.) ;
- la prononciation du « th », /θ/ et /ð/ (*think/that*) ;
- le son /h/ que certains candidats omettent de faire entendre là où il est nécessaire (*hundred, health, human*, etc.) ou ont à l'inverse tendance à ajouter au début de mots commençant par une voyelle (*election, accident, animal, insane*, etc.) avec, là aussi, de fréquents problèmes quant aux possibles paires minimales, *ear/hear, art/heart, arm/harm*, etc.) ;
- le « p » prononcé (alors qu'il est muet) dans *psychology, psychological* ou *Psycho* (titre du film d'Alfred Hitchcock) ;
- les variations d'accent tonique de certains mots en fonction de leur nature, selon qu'ils sont utilisés comme nom ou comme verbe, par exemple, *contrast* (n. /'kɒn.trɑːst/ v./kən'trɑːst/), *protest* (n. /'prəʊ.test/ v. /prə'test/), *impact* (n. /'ɪm.pækt/ v. /ɪm'pækt/), etc.).

S'agissant des accents de mots, de nombreux candidats semblent n'avoir jamais effectué le travail de base sur les règles relatives aux liens entre suffixation et placement de l'accent, notamment l'une des premières d'entre elles, celle qui concerne les suffixes dits « forts » ou « contraignants » composés de deux ou trois voyelles + une consonne (*-ion, -ious, -ian, -ial, -ual, -uous, -eous, -ean*) ainsi que les suffixes *-ic* et *-ics* qui imposent une accentuation sur la syllabe précédant le suffixe (*racial, politician, persecution, segregation*, etc. ; *ironic, historic, symbolic, economic, economics*, etc.). En général, ces candidats n'ont pas davantage fait le travail de mémorisation des quelques exceptions à cette règle (*European, television, Catholic, politics, rhetoric, Arabic*, etc.).

## ➤ Lexique

Si certains candidats font preuve d'une richesse lexicale remarquable, d'autres au contraire manquent cruellement de vocabulaire ou disposent d'un bagage lexical pour le moins approximatif.

Comme lors des sessions précédentes, le jury constate chez des candidats une méconnaissance des expressions utiles à la présentation d'un document : *an extract \*of* est, par exemple, utilisé en lieu et place de *an extract from*.

L'utilisation de « faux amis » et les confusions entre termes français et termes anglais (*engagement* pour *commitment*, *manifestation* pour *demonstration*, *energetic* pour *energetic*, *axe* pour *axis*, *sensibilize* pour *make aware*, *utilized* pour *used*, etc.), les confusions entre verbe et nom (*an \*analyze* au lieu de *an analysis*, *to \*product* au lieu de *to produce*, etc.), entre nom et adjectif (*realist/realistic*, *politic/politician*, [*my*] *\*problematic*, etc.), entre adjectifs (*economic/economical*), etc. ont encore été maintes fois constatées.

Au chapitre des calques sur le français qui aboutissent à des absurdités, des cocasseries, des barbarismes, etc., on signale, une fois de plus : *the \*consummation society*, *the \*presentator (the host ? the presenter Br. E.?)*, *\*colonizator (colonizer ?)*, *\*interessant (interesting ?)*, *\*controversing (controversial ?)*, *to \*milit (to militate ?)*, *to \*portrait (to portray ?)* à des co

Attention au pluriel des emprunts au latin (quelle différence dans la prononciation de *basis/bases*, *analysis/analyses* ?) ou à la confusion entre singulier et pluriel des emprunts au grec (*a \*criteria* au lieu de *a criterion*, *a \*phenomena* au lieu de *a phenomenon*).

On note également un emploi excessif et/ou incongru de l'expression *nowadays* ou de certains connecteurs logiques qu'il serait judicieux de varier et dont l'usage pourrait paraître moins scolaire.

Enfin, aussi étonnant que cela puisse paraître, certains candidats hésitent lorsqu'il s'agit d'exprimer ou de lire une date. Pour dire « 2016 », l'un d'entre eux a fini par habilement se sortir d'embarras en disant *three years ago*.

## ➤ Grammaire/syntaxe

Alors que le niveau de correction grammaticale et syntaxique est généralement acceptable dans la première partie de l'épreuve, le jury déplore que celui-ci ait souvent tendance à baisser lors de la phase d'entretien que les candidats ont manifestement insuffisamment anticipée.

Ainsi, le pluriel des noms, notamment dans le cas de pluriels irréguliers (*\*peoples* au lieu de *people*, *\*lives* au lieu de *lives*, *many \*advices*, *many \*informations*), comme l'absence d'accord des adjectifs (*\*historics documents* au lieu de *historical documents*) ne sont pas toujours maîtrisés. Il en est de même pour l'usage des déterminants (fréquents *in/for/against/etc. \*the society*), notamment pour les noms de pays (*\*the Australia*, *\*the Great Britain*) ou des quantifieurs (*\*few money*, *\* too many money*).

Des erreurs récurrentes portent également sur l'emploi des prépositions (*confronted \*to* au lieu de *with*, *participate \*to* au lieu de *in*, *composed \*by* au lieu de *of*, *deal \*of* au lieu de *with*, *succeed \*to* au lieu de *in*, *take part \*to* au lieu de *in*, *listen \*each other* au lieu de *listen to each other*, etc.).

Le jury attend par ailleurs des candidats une parfaite maîtrise des accords verbaux. Ainsi, *every* sera suivi d'un singulier (*everybody \*are* au lieu de *is*); le -s de la 3<sup>e</sup> personne du singulier au présent simple ne sera pas omis (*he \*say*, *he \*describe*, etc.) ; la voix passive sera construite à l'aide d'un

participe passé et non d'une base verbale (*they would be \*affect, it has been \*create, to be \*entitle to, he could be \*shoot, it can be \*wonder, etc.*).

Les règles d'usage des temps (*preterite-simple past* vs. *present perfect*) et des aspects (forme simple vs. forme continue) doivent également être respectées en prêtant attention au contexte grammatical dans lequel le verbe s'inscrit (*the article \*is \*dealing with, in 2017 he \*has reported that, distinction entre he studies mechanics et he's studying mechanics, etc.*).

Parallèlement, il est bien évidemment attendu des candidats qu'ils connaissent les formes des verbes irréguliers : certains des barbarismes entendus cette année en ce domaine portaient sur des verbes extrêmement courants (*\*hurted, \*costed, \*catched, they were \*broke down, etc.*).

Dans l'ordre des urgences grammaticales, deux points méritent, cette année encore, d'être signalés :

- l'usage et le sens des auxiliaires de modalité (confusions entre *must, have to* et *should*) ;
- l'expression du comparatif (*\*more easy, \*more easier, \*more faster, etc.*).

### ➤ **Conseils**

Pour améliorer ou perfectionner leur anglais parlé, les candidats sont invités :

- à ne pas négliger le travail raisonné que tout angliciste doit entreprendre et inlassablement poursuivre à l'aide de guides ou manuels de prononciation anglaise, avec une vigilance particulière pour l'approche comparative et contrastive entre la phonologie de l'anglais et celle du français ;
- à s'exposer régulièrement à des émissions de radio et de télévision, à des reportages, des films, des séries, des podcasts, etc. en n'hésitant pas à prendre en note et/ou à réécouter les éléments nouveaux rencontrés, afin de les ancrer dans la mémoire longue ;
- à prêter une oreille particulièrement attentive, lors de leur écoute de ces documents authentiques, aux expressions et tournures qui relèvent du domaine et du registre de l'échange conversationnel, du débat, de l'interview, de l'allocution, etc., le réinvestissement de ces expressions et tournures pouvant s'avérer extrêmement utile dans la phase d'entretien avec le jury ;
- à pratiquer l'exercice de l'auto-enregistrement ou autoscopie, en vue, après identification des erreurs, d'un travail de reprise et de répétitions autocorrectives ;
- à s'entraîner à la structuration d'un exposé oral au travers, notamment, de la mémorisation de mots de liaison et de formules rhétoriques qui, par leur variété, aident à produire un discours clair, intelligible et convaincant.

Corinne Tomasini et Damien Roquessalane

## B.2 Lettres

### Épreuve à partir d'un dossier

#### Rappel de la définition de l'épreuve

*Le candidat élabore une séquence d'enseignement qu'il expose au jury, à partir de documents en lien avec un des objets ou domaines d'étude au programme : textes littéraires, reproductions d'œuvres d'art, photogrammes, articles de presse ou écrits d'élèves.*

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

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

Sur le sujet du dossier que reçoit le candidat, la consigne est rédigée de la manière suivante : « 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 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. »

#### I. L'exposé du candidat

##### ***La présentation du dossier***

Le corpus doit être présenté de manière exhaustive et faire apparaître la diversité des documents qui le composent. Le jury attend du candidat qu'il porte un regard pertinent sur ces documents, montrant tout d'abord, dès les premières minutes de l'exposé, une identification claire de leur nature, qu'il s'agisse de textes ou de documents iconographiques. Mais le terme « texte », que certains candidats utilisent trop souvent, voire de façon systématique, ne saurait bien évidemment suffire : un extrait de roman n'est pas un poème ou un article de journal. De la même manière, le mot « image » est un terme générique qui peut recouvrir différentes réalités : un tableau, une photographie, une gravure, une planche de bande dessinée, etc.

C'est aussi dans les premières minutes de l'exposé que la présentation succincte des auteurs doit permettre d'apprécier les connaissances littéraires et culturelles du candidat. Ce dernier doit être capable de rattacher un document ou un auteur à un mouvement littéraire ou artistique. Il est également significatif de mentionner le contexte historique de l'œuvre ou des œuvres si cela est pertinent, surtout dans le cas d'un dossier qui propose un parcours de lecture. Par exemple, le dossier proposant un parcours de lecture sur l'œuvre d'Antoine Choplin, *Une Forêt d'arbres creux*, ne peut faire l'économie de l'évocation du génocide durant la Seconde Guerre mondiale.

Cette entrée en matière, si elle est bien menée, n'excède pas cinq minutes, car le cœur de l'épreuve reste l'exploitation du dossier du point de vue didactique et pédagogique.

##### ***L'élaboration d'une problématique***

Cette présentation doit conduire à l'élaboration d'une problématique. Le jury attire l'attention des candidats sur l'importance de problématiser le corpus. En effet le dossier, propose un certain nombre



de supports, présentés par ordre alphabétique des auteurs. Ce corpus a été pensé en réponse à un enjeu qu'il faut percevoir. Un « fil rouge » sous-tend l'ensemble des documents et le travail du candidat consiste à trouver la colonne vertébrale qui permettra de mettre en œuvre une séquence. Seule l'analyse fine et croisée des documents permet non seulement d'identifier la cohérence entre les supports et les finalités du programme mais également de proposer les activités, les travaux d'écriture et les évaluations liées aux apprentissages visés. Dans l'élaboration de la séquence, le candidat peut faire des choix de supports au sein du corpus et, selon son scénario pédagogique, en garder la totalité ou en écarter quelques éléments, tout en justifiant sa démarche.

Cette possibilité de mise de côté d'un document est à manier avec précaution car bon nombre de candidats écartent un document au seul motif qu'il risquerait de poser des difficultés de compréhension aux élèves. Bien évidemment, un tel motif ne peut, seul, être invoqué. Les quatre ou cinq documents du dossier forment *a priori* un tout cohérent. Un candidat, pour des raisons de cohérence de sa séquence, peut éventuellement justifier sa décision de ne pas retenir tel ou tel document mais cela n'empêchera nullement le jury de revenir sur ce document lors de l'entretien. Il est également à noter que la mise à l'écart de plus d'un document est de nature à compromettre la cohérence du dossier et l'élaboration d'une séquence riche et complète. Dans le cadre d'un sujet sur les philosophes des Lumières et l'esclavage, un candidat, lors de l'exposé de sa séquence, malgré une présentation de tous les documents, n'a proposé des travaux que sur deux extraits : un conte philosophique de Jean-François de Saint-Lambert, *Ziméo*, et une tribune parue dans *Libération* sous le titre *Libye : réduits en esclavage parce que noirs*. Les autres textes – qui avaient pour auteurs Olympe de Gouges, Montesquieu et Voltaire et étaient d'un abord certes plus complexe – étaient, eux, relégués, hors la classe, à une simple lecture cursive.

L'inscription du dossier dans un objet d'étude (qu'il est indispensable de préciser, ainsi que le niveau de classe concerné) doit permettre au candidat de formuler une problématique personnelle qui rende compte de l'appropriation du dossier. Très souvent, les candidats se bornent à articuler leur proposition pédagogique autour d'une question qui accompagne les objets d'étude. Certes, il est important de montrer au jury la connaissance des programmes mais cela reste insuffisant s'il n'y a pas de travail personnel. Le candidat doit par son travail démontrer que ces questions sont des points d'entrée dans les objets d'étude dans lesquelles s'inscrivent la problématique et les réflexions portées par le corpus. C'est bien cette compréhension qui permettra l'élaboration d'une séquence structurée et une bonne perception des enjeux.

### **Le projet de séquence**

Il est important de comprendre que le jury n'attend pas de la part du candidat, au terme de 2h30 de préparation, une séquence aboutie dans son intégralité et dans les moindres détails. Le jury est plutôt sensible à une mise en relation des documents proposés qui donne lieu et qui donne sens à une progression dans une séquence d'enseignement. Prendre chaque document par ordre alphabétique des auteurs et proposer des activités successives dans cet ordre-là n'est en aucun cas une exploitation pédagogique. La séquence proposée, avant d'être un exposé pour un jury, est un travail fait pour les élèves : à aucun moment, il ne faut oublier que l'élève est au centre de toute réflexion, tant sur le plan didactique et pédagogique qu'organisationnel.

En conséquence, il est indispensable d'étudier tous les documents, sous peine de véritables contresens, et afin d'éviter qu'ils ne deviennent prétextes à une simple activité. Ainsi, les candidats doivent absolument proposer des activités qui donnent du sens au support et qui permettent aux élèves de progresser et d'apprendre. Proposer une « activité pour une activité » n'a aucun sens et relève souvent du « plaquage » de connaissances sans aucune réflexion pédagogique.

Le jury a apprécié les propositions d'exercices d'écriture reposant sur un changement de point de vue par rapport au texte étudié. Il a également apprécié, dans l'optique d'un travail sur la description, les propositions d'exercices de confrontation d'un tableau et d'un texte qui, certes, se répondaient mais n'étaient pas liés de prime abord. C'est par exemple dans ce type de démarche qu'un candidat a habilement suggéré de contourner la difficulté d'analyser le dessin à l'encre de Chine, *Film et réalité*, de Bedrich Fritta, en le confrontant aux extraits de l'œuvre d'Antoine Choplin, *Une Forêt d'arbre creux*, permettant ainsi une meilleure compréhension par les élèves de ce dessin sombre et complexe.

Les activités proposées aux élèves doivent être variées, ambitieuses et explicitement liées aux compétences visées par les programmes ; ces activités doivent être réalisables mais également suffisamment complexes pour que de nouvelles compétences soient acquises.

Enfin, les programmes sont suffisamment explicites pour trouver dans l'objet d'étude envisagé un travail en relation avec celui-ci. Certains candidats ont travaillé sur un corpus proposant des extraits de bande dessinée qu'ils ont su exploiter avec intelligence : non pas systématiquement comme un simple document d'accroche, car jugé simple et d'un abord facile, mais comme un document à lire, dans le sens plein du terme, et à partir duquel on peut même éventuellement proposer l'étude d'un point de langue, comme, par exemple, un travail sur la ponctuation dans une planche de bande dessinée du *Piano oriental* de Zeina Abirached.

Même si l'exercice a pour but l'élaboration d'une séquence d'enseignement, il ne faut pas perdre de vue que l'analyse des documents est première et doit rester centrale, les idées et propositions émises devant prendre appui sur des extraits et éléments dûment repérés dans le corpus et justifiés chaque fois que nécessaire par des citations.

### **Le point de langue**

Cet exercice invite les candidats à inclure dans leur projet de séquence une activité d'étude de la langue. S'il est l'occasion pour le jury de vérifier (comme dans l'épreuve écrite et comme dans l'autre épreuve orale) la capacité des candidats à manier les outils de l'analyse grammaticale en langue française, il permet surtout de s'assurer que le travail sur tel ou tel point de langue est bien avant tout, pour ces mêmes candidats, un travail sur le sens, au service de l'émergence et de la construction du sens.

Un point de langue est toujours abordé en relation avec un document et son analyse doit déboucher sur une meilleure compréhension de celui-ci. En aucun cas on n'attend une « séance de grammaire », sans aucune relation avec le sens du texte. Ainsi, si le candidat choisit d'étudier les pronoms personnels, cela doit être pertinent, comme, par exemple, dans l'extrait de Montesquieu tiré de *L'Esprit des lois*, livre XV-5, « De l'esclavage des nègres », où le passage du « je » au « on » puis au « il » et enfin au « nous » permet de mettre en évidence la nécessité d'une prise de conscience collective.

La question de grammaire permet au candidat de présenter au jury ses connaissances grammaticales : choisir et définir telle ou telle notion grammaticale, proposer un relevé de ses occurrences dans tel(s) ou tel(s) passage(s) d'un (ou plusieurs) texte(s), classer ces occurrences et mettre en valeur celles qui sortent du cadre habituel de leur emploi, etc.

Le jury attire l'attention des candidats sur la récurrence des propositions qui portent sur les champs lexicaux. Ces propositions ne constituent une analyse pertinente que face à un emploi lexical particulier et repéré comme tel. Elles ne doivent pas être systématisées, notamment lorsqu'elles cherchent manifestement à contourner la nécessaire analyse grammaticale.

L'exercice rassemble donc les deux facettes du métier d'enseignant : proposer un point de langue significatif pour les élèves et montrer sa propre maîtrise de la notion étudiée.

### **La terminologie**

Le jury rappelle l'importance de la maîtrise des spécificités didactiques propres au français, qui imposent une véritable préparation, afin, notamment, d'éviter les approximations dans le vocabulaire propre au champ littéraire.

Ainsi, il est primordial de connaître la différence entre lecture analytique et lecture cursive : la lecture analytique vise la construction détaillée de la signification d'un texte – elle constitue en cela un travail d'interprétation – alors que la lecture cursive est la forme de lecture la plus libre – elle vise à faire des élèves des lecteurs autonomes. La lecture cursive est plus personnelle et souvent faite à la maison. Outre la connaissance de ces définitions, il faut aussi saisir l'intérêt et les finalités de ces deux types de lecture. La lecture analytique a donc surtout un enjeu de compréhension, de construction de sens et d'interprétation du texte, tandis que la lecture cursive est une invitation à poursuivre une lecture en autonomie, sur le même thème, en proposant un texte soit complémentaire, soit en totale contradiction, afin d'enrichir la sensibilité littéraire des élèves.

## **II. L'entretien**

Lors de l'entretien, le jury attend un échange argumenté durant lequel le candidat justifie ses choix ou complète certains aspects de sa proposition pédagogique. En aucun cas le candidat ne doit prendre l'intervention du jury comme une remise en question systématique de ce qu'il a présenté. Des erreurs peuvent avoir été relevées pendant l'exposé : le jury n'est pas là pour les pointer du doigt mais pour amorcer une réflexion qui doit permettre au candidat de se reprendre et de se corriger.

On attire l'attention des candidats sur l'importance de bien saisir le sens des questions posées. Afin que l'échange soit fructueux, le candidat ne doit pas s'imaginer qu'un piège lui est tendu. Certes, le jury reste maître de l'entretien et peut aussi bien inviter le candidat à reprendre chronologiquement certains points de son exposé que commencer par la fin de celui-ci ou par des questions sur le point de langue abordé. Quelle que soit l'approche, il s'agit seulement d'amorcer un retour sur l'exposé, afin d'amener le candidat à compléter, argumenter, corriger ou approfondir sa réflexion.

Le candidat doit considérer l'entretien de la seconde demi-heure de l'épreuve comme un temps d'échange, comme un moment où le jury va lui proposer un regard critique sur son travail et l'amener à tirer profit du questionnement pour envisager une autre manière de faire ou pousser plus loin sa réflexion initiale. Ainsi l'entretien permet souvent aux candidats de clarifier leur propos et de formuler une problématique inexistante au départ ou tout simplement mieux adaptée à leur projet de séquence.

On rappelle aux candidats qu'ils doivent porter une attention particulière à leur attitude face au jury et à leur expression. Ils doivent bannir les expressions familières ou relâchées et se montrer dynamiques, présents et investis dans leurs propos, dont la clarté et la structuration sont des atouts indéniables.

« Faire partager les valeurs de la République » est la première des quatorze compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation. Lors de l'entretien, les candidats doivent s'attendre à ce que le jury leur demande de se positionner face à une situation d'enseignement plus ou moins sensible. Par exemple, comment réagirait-il face à la révélation, dans un travail d'écriture personnelle, d'une situation de discrimination ou de harcèlement relatée par un élève ? Quelle serait sa réaction lors d'un débat si un élève tenait des propos contraires aux valeurs de la République ou relayait des thèses complotistes ? Il s'agit là d'inviter le candidat à s'interroger sur les stratégies pédagogiques

qu'il mettrait en place pour répondre à ce genre de situations délicates ou même pour prévenir certains risques, comme les dérives possibles liées à l'utilisation des outils numériques ou des réseaux sociaux. Le jury n'attend pas une réponse et une seule mais apprécie la réflexion du candidat, la posture qu'il adopte et ses propositions en faveur de la résolution des conflits, du respect d'autrui et du développement de l'esprit critique.

### **III. Quelques conseils**

Une bonne connaissance des programmes est obligatoire. Il est fortement conseillé aux candidats de vérifier, durant leur temps de préparation, les programmes mis à leur disposition en salle de travail. Cela pourrait leur permettre d'éviter des erreurs qui compromettraient leur travail. Il faut noter également que les candidats qui proposent l'inscription dans deux objets d'étude ou qui mettent en évidence les liens avec un autre objet d'étude démontrent une connaissance fine des programmes. Être capable d'annoncer qu'un point de langue vu en seconde peut être réexploité dans un objet d'étude de première confirme que le candidat a lu et maîtrise les tenants et aboutissants des programmes de français en lycée professionnel.

En ce qui concerne les propositions pédagogiques, il est conseillé d'éviter une pédagogie artificielle, sans fondement. Beaucoup de candidats proposent de recourir à une « pédagogie différenciée » ou une organisation en « îlots » (îlots parfois dits « bonifiés ») sans en analyser les enjeux ni parvenir à en expliquer les finalités. Il est indispensable de définir le pourquoi de tels choix et l'objectif d'apprentissage visé, sans quoi la proposition demeure superficielle. Cette remarque de prudence vaut également pour l'intégration du numérique : il est certes souhaitable d'utiliser en classe une technologie de l'information, mais encore faut-il maîtriser également la plus-value des activités qu'elle permet et l'intérêt pédagogique que ces activités comportent pour l'élève. De même, mettre en place une activité d'écriture collaborative est intéressant en soi, mais de quelle manière ? Quelle est la consigne donnée ? Qu'est-ce qui est attendu ? Est-ce un travail final ou la production d'un texte qui servira à une autre activité plus analytique ? Si la réflexion est superficielle ou inaboutie, cela obligera le jury à demander au candidat de revenir sur ses propositions et de les compléter.

D'un point de vue plus général, il faut également être capable de se référer aux quatre compétences visées par l'enseignement du français en lycée professionnel et qui ne sont que rarement citées par les candidats :

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

La capacité d'articuler les séances avec ces quatre compétences est une qualité qu'il ne faut pas négliger, car cela montre que les activités proposées aux élèves sont pensées et s'inscrivent dans une finalité plus vaste : celle qui affirme que le français est à la fois une matière culturelle mais aussi le lieu de l'acquisition de compétences transversales fondamentales.

Rapport établi par Jean-François Courrèges

Voir, ci-après, un exemple de sujet.

## CAPLP Anglais – Lettres Concours externe

### Épreuve à partir d'un dossier - Lettres

#### Éléments du dossier

1. BERTIN Louise - HUGO Victor, *La Esmeralda* (1836) <https://www.atramenta.net/lire/la-esmeralda/9646/3> (domaine public)
2. HUGO Victor, *Notre-Dame de Paris* (1831)
3. LASTER Arnaud, Présentation du livret de présentation de *La Esmeralda*, Le Corum-Orchestre National de Montpellier Languedoc-Roussillon (2008)
4. Photogrammes des adaptations
5. PLAMONDON Luc - Riccardo COCCIANTE, « Belle » (1998)

#### Sujet

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

Nombre de pages du dossier : 8 pages

## 1. Louise BERTIN, *La Esmeralda* (1836), extrait du livret de Victor HUGO

### ACTE PREMIER

*La Cour des miracles. — Il est nuit. Foule de truands. Danses et bruyantes. Mendiant et mendiantes dans leurs diverses attitudes de métier. Le roi de Thune sur son tonneau. Feux, torches, flambeaux. Cercle de hideuses maisons dans l'ombre.*

### Scène première

*CLAUDE FROLLO, CLOPIN TROUILLEFOU, puis LA ESMÉRALDA, puis QUASIMODO,  
— LES TRUANDS.*

Chœur des truands

Vive Clopin, roi de Thune !  
Vivent les gueux de Paris !  
Faisons nos coups à la brune,  
Heure où tous les chats sont gris.  
Dansons ! narguons pape et bulle,  
Et raillons-nous dans nos peaux,  
Qu'avril mouille ou que juin brûle  
La plume de nos chapeaux !  
Sachons flairer dans l'espace  
L'estoc de l'archer vengeur,  
Ou le sac d'argent qui passe  
Sur le dos du voyageur !  
Nous irons au clair de lune  
Danser avec les esprits... —  
Vive Clopin, roi de Thune !  
Vivent les gueux de Paris !

*CLAUDE FROLLO, à part, derrière un pilier, dans un coin du théâtre. Il est enveloppé d'un grand manteau qui cache son habit de prêtre.*

Au milieu de la ronde infâme,  
Qu'importe le soupir d'une âme ?  
Je souffre ! oh ! jamais plus de flamme  
Au sein d'un volcan ne gronda.

*Entre la Esmeralda en dansant.*

Chœur

La voilà ! la voilà ! c'est elle ! Esmeralda !

*CLAUDE FROLLO, à part.*

C'est elle ! oh ! oui, c'est elle !  
Pourquoi, sort rigoureux,  
L'as-tu faite si belle,  
Et moi si malheureux ?

*Elle arrive au milieu du théâtre. Les truands font cercle avec admiration autour d'elle. Elle danse.*

#### LA ESMÉRALDA

Je suis l'orpheline,  
Fille des douleurs,  
Qui sur vous s'incline  
En jetant des fleurs ;  
Mon joyeux délire  
Bien souvent soupire ;  
Je montre un sourire,  
Je cache des pleurs.

Je danse, humble fille,  
Au bord du ruisseau,  
Ma chanson babille  
Comme un jeune oiseau ;  
Je suis la colombe  
Qu'on blesse et qui tombe.  
La nuit de la tombe  
Couvre mon berceau.

#### Chœur

Danse, jeune fille !  
Tu nous rends plus doux.  
Prends-nous pour famille,  
Et joue avec nous,  
Comme l'hirondelle  
À la mer se mêle,  
Agaçant de l'aile Le  
flot en courroux. C'est  
la jeune fille,

L'enfant du malheur !

## 2. Victor HUGO, *Notre-Dame de Paris* (1831)

Lorsque Pierre Gringoire arriva sur la place de Grève, il était transi. [...]

En examinant de plus près, il s'aperçut que le cercle était beaucoup plus grand qu'il ne fallait pour se chauffer au feu du roi, et que cette affluence de spectateurs n'était pas uniquement attirée par la beauté du cent de bourrées qui brûlait.

Dans un vaste espace laissé libre entre la foule et le feu, une jeune fille dansait.

Si cette jeune fille était un être humain, ou une fée, ou un ange, c'est ce que Gringoire, tout philosophe sceptique, tout poète ironique qu'il était, ne put décider dans le premier moment, tant il fut fasciné par cette éblouissante vision.

Elle n'était pas grande, mais elle le semblait, tant sa fine taille s'élançait hardiment. Elle était brune, mais on devinait que le jour sa peau devait avoir ce beau reflet doré des Andalouses et des Romaines. Son petit pied aussi était andalou, car il était tout ensemble à l'étroit et à l'aise dans sa gracieuse chaussure. Elle dansait, elle tournait, elle tourbillonnait sur un vieux tapis de Perse, jeté négligemment sous ses pieds ; et chaque fois qu'en tournoyant sa rayonnante figure passait devant vous, ses grands yeux noirs vous jetaient un éclair.

Autour d'elle tous les regards étaient fixes, toutes les bouches ouvertes ; et en effet, tandis qu'elle dansait ainsi, au bourdonnement du tambour de basque que ses deux bras ronds et purs élevaient au-dessus de sa tête, mince, frêle et vive comme une guêpe, avec son corsage d'or sans pli, sa robe bariolée qui se gonflait, avec ses épaules nues, ses jambes fines que sa jupe découvrait par moments, ses cheveux noirs, ses yeux de flamme, c'était une surnaturelle créature.

— En vérité, pensa Gringoire, c'est une salamandre, c'est une nymphe, c'est une déesse, c'est une bacchante du mont Ménaléen !

En ce moment une des nattes de la chevelure de la « salamandre » se détacha, et une pièce de cuivre jaune qui y était attachée roula à terre.

— Hé non ! dit-il, c'est une bohémienne.

Toute illusion avait disparu.

Elle se remit à danser. Elle prit à terre deux épées dont elle appuya la pointe sur son front, et qu'elle fit tourner dans un sens tandis qu'elle tournait dans l'autre. C'était en effet tout bonnement une bohémienne. Mais quelque désenchanté que fût Gringoire, l'ensemble de ce tableau n'était pas sans prestige et sans magie ; le feu de joie l'éclairait d'une lumière crue et rouge qui tremblait toute vive sur le cercle des visages de la foule, sur le front brun de la jeune fille, et au fond de la place jetait un blême reflet mêlé aux vacillations de leurs ombres, d'un côté sur la vieille façade noire et ridée de la Maison-aux-Piliers, de l'autre sur les bras de pierre du gibet.



### 3. Arnaud LASTER – Victor Hugo, Louise Bertin & Lawrence Foster (2008)

On a décrié les vers de ce livret, sans égard pour le double avertissement qu'avait lancé Hugo en préface : bien que s'étant « écarté le moins possible, et seulement quand la musique l'a exigé, des conditions consciencieuses indispensables, selon lui, à toute œuvre, petite ou grande », il n'entendait offrir « qu'un canevas d'opéra plus ou moins bien disposé pour que l'œuvre musicale s'y superpose heureusement, qu'un *libretto* pur et simple dont la publication s'explique par un usage impérieux » et qui « ne saurait en aucun cas être jugé en lui-même et abstraction faite des nécessités musicales que le poète a dû subir et qui à l'Opéra ont toujours droit de prévaloir ». Que l'on compare néanmoins les vers de ce livret à ceux de ses contemporains et on les trouvera souvent bien supérieurs.

Des « nécessités musicales », Hugo, pourtant, a dû en « subir » et ô combien ! Il s'y soumit de bonne grâce, comme en témoigne, de 1831 à 1836, l'abondante correspondance avec la compositrice, qui lui commande souvent des vers sur mesure en lui fournissant des « patrons » et charge parfois Léopoldine, fille du poète, de transmettre des requêtes comme celle-ci : « S'il voulait permettre à Quasimodo de donner quelques notes de ténor dans l'andante du final, cela me ferait plaisir ». Mais il ne se plie pas totalement aux consignes quand il estime qu'elles ne sont pas appropriées à la situation du personnage. Ainsi en est-il de la chanson de Quasimodo : « Je l'ai faite la plus gaie que j'ai pu ; mais il me semble impossible qu'elle soit tout à fait folâtre. Vous en jugerez. Votre sens musical doit être, après tout, souverain, et mes rimes sont les très humbles servantes de vos notes. » La presse non liée aux Bertin se déchaîna et, tout spécialement, les journaux légitimistes et catholiques, comme la *Gazette de France* selon laquelle le livret de Hugo constituait « la plus grave atteinte qui ait été portée à la religion, aux mœurs, aux principes d'ordre, aux croyances, aux idées de justice de toute une nation ».

Même chez les moins hostiles, il y avait de la condescendance pour la musicienne :

Louise Bertin ayant besoin de béquilles pour se déplacer, on la louait de demander « aux plus nobles occupations de l'esprit des consolations à ses infirmités physiques » (*Le Siècle*) ; étant femme, elle était supposée avoir voulu compenser la douceur de son sexe par une instrumentation chargée : « Mlle Bertin aura craint de paraître faible, car elle a mis en mouvement tout le cuivre de l'orchestre » (*Le Constitutionnel*). Elle avait beau avoir été l'élève de Reicha et être déjà, à trente et un ans, l'auteure de deux opéras-comiques (*Guy Mannering*, d'après Walter Scott, 1825, et *Le Loup-garou*, livret de Scribe, 1827) et d'un opéra créé au Théâtre-Italien (*Fausto*, d'après Goethe, 1831), on mit sur le compte de l'inexpérience « l'emploi trop fréquent des dissonances » (Castil-Blaze).

Denise Boneau, par sa thèse sur Louise Bertin, soutenue en 1989 à l'Université de Chicago, Françoise Tillard, par ses commentaires sur la partition de *La Esmeralda*, les trois auditions de la version pour chant et piano qui se sont succédées depuis 2002, sont venues renforcer le combat que mène depuis longtemps l'auteur de ces lignes pour que l'on puisse juger sur pièces un opéra victime d'un rejet motivé par de tout autres considérations que sa valeur. La version de concert présentée à Montpellier grâce à René Koering permettra, pour la première fois depuis plus de 170 ans, d'entendre l'orchestre et les chœurs conçus par la compositrice et de susciter peut-être enfin la version scénique qui rendrait pleine justice à l'œuvre commune de Victor Hugo et de Louise Bertin.

#### 4. Photogrammes des adaptations



*Notre-Dame de Paris*, film, Gina Lollobrigida (1956)



*Notre-Dame de Paris*, Ballet, Opéra Bastille (2014)



*Le Bossu de Notre-Dame*, long-métrage d'animation, Disney (1996)

**5. Luc Plamondon & Riccardo Cocciante, « Belle » in *Notre-Dame de Paris* (comédie musicale).**

*Quasimodo*

Belle

C'est un mot qu'on dirait inventé pour elle  
Quand elle danse et qu'elle met son corps à jour, tel  
Un oiseau qui étend ses ailes pour s'envoler  
Alors je sens l'enfer s'ouvrir sous mes pieds.  
J'ai posé mes yeux sous sa robe de gitane  
A quoi me sert encore de prier Notre-Dame ?  
Quel est celui qui lui jettera la première pierre ?  
Celui-là ne mérite pas d'être sur terre.  
Ô Lucifer ! Oh ! Laisse-moi rien qu'une fois  
Glisser mes doigts dans les cheveux d'Esméralda.

*Frollo*

Belle

Est-ce le diable qui s'est incarné en elle  
pour détourner mes yeux du Dieu éternel ?  
Qui a mis dans mon être ce désir charnel  
pour m'empêcher de regarder vers le Ciel ?

Elle porte en elle le péché originel  
La désirer fait-il de moi un criminel ?  
Celle qu'on prenait pour une fille de joie, une fille de rien  
Semble soudain porter la croix du genre humain

Ô Notre-Dame !

Oh ! Laisse-moi rien qu'une fois  
Pousser la porte du jardin d'Esméralda

*Phoebus*

Belle

Malgré ses grands yeux noirs qui vous ensorcellent  
La demoiselle serait-elle encore pucelle ?  
Quand ses mouvements me font voir monts et merveilles  
Sous son jupon aux couleurs de l'arc-en-ciel

Ma dulcinée laissez-moi vous être infidèle  
Avant de vous avoir mené jusqu'à l'autel  
Quel est l'homme qui détournerait son regard d'elle  
Sous peine d'être changé en statue de sel

Ô Fleur-de-Lys

Je ne suis pas homme de foi

J'irai cueillir la fleur d'amour d'Esméralda

*Les trois ( Quasimodo, Frollo et Phoebus )*

J'ai posé mes yeux sous sa robe de gitane  
A quoi me sert encore de prier Notre-Dame  
Quel est celui qui lui jettera la première pierre  
Celui-là ne mérite pas d'être sur terre

Ô Lucifer ! Oh ! Laisse-moi rien qu'une fois  
Glisser mes doigts dans les cheveux d'Esméralda  
Esméralda.

## **Épreuve de mise en situation professionnelle**

### **Rappel de la définition de l'épreuve**

L'épreuve de mise en situation professionnelle 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.

Le texte est extrait d'un programme d'œuvres d'auteurs de langue française, périodiquement renouvelé et publié sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale. »

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

### **Rappel des œuvres au programme**

Depuis la présente session de 2019, l'épreuve de mise en situation professionnelle est cadrée par une sélection d'œuvres.

Œuvres au programme pour la session de 2019 :

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

### **I. L'exposé du candidat**

L'exposé est structuré autour de trois moments, la lecture orale de l'extrait, l'étude du texte et le traitement de la question grammaticale, que le candidat peut aborder au moment qui lui convient. Le candidat dispose de 2 heures 30 minutes pour préparer sa présentation. Le jury attire l'attention des candidats sur la nécessité de bien gérer leur temps de parole afin qu'aucune des parties de l'épreuve ne soit négligée ; toutes les parties sont évaluées.

Les commentaires qui suivent sont fondés sur les observations et remarques des membres du jury. Ils se situent dans la continuité des rapports des années précédentes à la lecture desquels les candidats sont invités à procéder attentivement.

Au cours de cette session, bon nombre de candidats se sont efforcés de respecter tant la forme que le temps imparti de l'épreuve, ainsi que de présenter des exposés clairs et organisés, même si les résultats montrent une hétérogénéité parfois marquée dans la maîtrise des exigences disciplinaires.

Le jury a constaté, chez la majorité des candidats, un effort de structuration de leurs propos ainsi que de repérage des procédés techniques, un effort, également, de construction d'un plan et de précision dans le choix de la méthode, linéaire ou composée. Les éléments positifs et les écueils constatés au fil des prestations conduisent à formuler les conseils suivants :

- **La lecture**

La lecture à voix haute du texte peut être effectuée avant ou après l'introduction générale de l'explication, mais elle est indispensable. Cette lecture initiale, moment essentiel de l'épreuve, vise à montrer que le candidat a saisi le sens du texte. Bien lire un texte, le faire de manière expressive et fondée prouve que l'on en maîtrise la syntaxe, le sens, l'esthétique. D'une manière générale, on doit effectuer une lecture qui respecte le registre et le ton du texte. La lecture de textes en vers réguliers (poèmes ou théâtre classique) nécessite une attention particulière ; il convient d'être vigilant aux diérèses, synérèses et « e » muets, afin de respecter la métrique. Le non-respect des signes de ponctuation peut également conduire à une erreur de lecture et rejaillir sur l'interprétation.

- **L'analyse littéraire**

L'introduction ne doit pas être trop longue. Si elle vise à présenter l'auteur et à comprendre le contexte de création de l'œuvre, elle doit le faire succinctement et de manière pertinente. Elle permet également de caractériser l'extrait (description, dialogue, récit, incipit, etc.), de le situer dans l'œuvre et de dégager le sens global du texte. L'introduction sert aussi à reformuler le contenu de l'extrait, à annoncer la problématique et les axes d'interprétation et à présenter la démarche d'analyse retenue (soit linéaire, en suivant les mouvements du texte, soit composée, selon des axes d'interprétation).

Une explication de texte bien menée doit mettre en évidence une posture de vrai lecteur de la part du candidat et une cohérence qui respecte le plan annoncé de l'exposé et les enjeux du texte tels qu'ils ont été mis en avant. Très souvent, les exposés sont dans un premier temps présentés de façon structurée, mais au fur et à mesure qu'avance la prestation, les objectifs préalablement énoncés semblent se diluer.

Pour ce qui est de la méthode d'analyse, les candidats sont libres de présenter une analyse linéaire ou un commentaire composé. Aucune des deux approches n'est préférable à l'autre. C'est à chaque candidat d'évaluer la pertinence de son choix, en fonction du texte proposé, mais il est à noter que pour rendre compte d'un texte de manière judicieuse et approfondie, indépendamment de la méthode adoptée, il convient de mener une réflexion sur la dimension littéraire qui contribue à sa spécificité propre : observer, repérer et interpréter sans jamais dissocier le fond et la forme.

Toutefois, il faut garder à l'esprit deux points de vigilance :

- si le commentaire composé permet une analyse d'ensemble du texte, selon différentes entrées, énoncées dans le plan, il exige une certaine maîtrise pour éviter des pièges, celui du « plan inéluctable » ou bien celui du « plaquage » de connaissances sur l'auteur ou le mouvement littéraire, de l'analyse techniciste et stérile de procédés d'écriture qui dissocierait la forme et le fond ;
- l'analyse linéaire, quant à elle, permet de suivre le mouvement du texte et de faire progresser analyse et interprétation de façon concomitante ; néanmoins, elle exige une attention particulière pour éviter la paraphrase et les redites ; cette démarche n'implique aucunement une étude du texte « mot à mot » ou « phrase par phrase » ; il est indispensable de dégager des axes d'interprétation.

Une explication bien menée doit sans cesse viser l'explicitation et l'interprétation du sens du texte et leur justification par des relevés textuels. Les candidats qui ont le mieux réussi cette épreuve sont ceux qui ont fait confiance au texte, en s'attachant aux mots (emploi, position dans la phrase) et à la spécificité de l'expression pour en dégager analyse et interprétation ; ce sont ceux qui ont laissé s'exprimer leur sensibilité de lecteur et qui se sont posés des questions simples qui leur ont permis d'aller au-delà de la surface du texte, telles que « quelle est la visée du texte ? », « quel est l'effet produit par la répétition de tel mot ? » ou « quel est l'impact du texte sur le lecteur ? » Il est donc important de prendre du recul vis-à-vis du texte, si on souhaite avoir une vision d'ensemble et dégager la fonction et le sens qui lui sont propres.

En revanche, les candidats qui n'ont pas assez travaillé à partir de leurs propres impressions de lecture ont frôlé la dérive d'une analyse techniciste qui reste superficielle, et ont présenté des exposés stérilisés dépourvus de sensibilité, truffés d'énumérations de procédés d'écriture ou de relevés lexicaux, sans mise en perspective, sans éclairage du sens – travers qui s'est bien évidemment répété dans l'exploitation pédagogique, alors que le rôle du professeur est avant tout de faire partager, pour l'analyser, une émotion de lecture.

Si on exige des candidats une lecture personnelle qui mette en perspective leur perception de lecteur, cette approche doit cependant être nuancée et argumentée. Il va de soi qu'il faut éviter les discours péremptaires qui présentent le risque de contresens ou d'affirmations déconcertantes.

Le travail de repérage et de réflexion mené exige par ailleurs une bonne connaissance des outils d'analyse et de la terminologie littéraire. Le manque de lexique en la matière s'est de nouveau fait sentir cette année. On a constaté des confusions dans les notions élémentaires d'analyse littéraire : « le narrateur principal », par exemple, au lieu de personnage principal, ou bien la formulation erronée pour désigner un début de pièce de théâtre (« il s'agit d'une scène d'accroche »), ou encore l'utilisation du mot « narrateur » au lieu de « poète » quand il s'agissait d'un poème. On rappelle à cet égard que le jury attend une lecture précise, exprimée avec clarté, non une terminologie envahissante. Si l'on invite les candidats à faire preuve de pertinence dans l'emploi des notions fondamentales, on souhaite surtout qu'ils consacrent leur préparation au concours à lire des œuvres, à fréquenter tous les genres (théâtre et poésie demeurant ceux que les candidats semblent le moins connaître), plutôt qu'à tenter de se doter à la hâte d'un appareillage théorique. Le jury attend une lecture sensible autant que sensée, qui évite d'abord les contresens, les interprétations forcées, qui rende compte de façon claire des enjeux et de l'intérêt d'une écriture.

- **L'étude d'un point de langue**

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

Les prestations des candidats ont fréquemment révélé un besoin de consolidation des connaissances grammaticales. Il y a chez nombre d'entre eux une méconnaissance assez inquiétante de la terminologie grammaticale et des notions linguistiques pourtant présentes dans les programmes et auxquelles les enseignants qu'ils aspirent à être devront nécessairement faire référence dans leur enseignement en tant que professeurs de français.

Par ailleurs, il s'avère souvent regrettable de rejeter l'étude du point de langue en extrême fin d'exposé, comme s'il était à la fois détaché du texte et de l'exploitation didactique.

La conduite de cet exercice manque encore de méthode. Les fondamentaux grammaticaux sont donc à connaître et à maîtriser. On peut imaginer de procéder en quatre phases successives : un relevé des occurrences demandées, un rappel éventuel des règles générales concernant le point de langue en question, un classement des occurrences en fonction de critères découlant de ces règles et, enfin, un éclairage des effets produits et de leur répercussion sur le sens.

- **L'inscription du texte dans un objet d'étude ou dans une séquence**

En ce qui concerne l'inscription du texte dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP, on rappelle qu'il ne s'agit pas là d'une sous-partie d'épreuve à visée didactique. Le jury n'attend pas du candidat le développement d'une séquence mais une réflexion argumentée sur l'utilisation possible du texte dans un objet d'étude. Si le candidat hésite



entre plusieurs objets d'étude, entre le niveau CAP ou le niveau baccalauréat professionnel, il serait intéressant qu'il fasse part de ses interrogations et qu'il éclaire ainsi la démarche intellectuelle qui le conduit à son choix final.

## **II. L'entretien**

L'entretien qui suit la prestation a pour objectif de faire entrer le candidat dans un échange constructif, lequel doit permettre au jury d'évaluer la capacité du candidat à réagir de façon réfléchie aux questions qui lui sont posées. Le questionnement vise l'approfondissement de l'approche littéraire et pédagogique du texte étudié. Il ne s'agit en aucun cas de pièges mais de moments où l'on demande au candidat d'éclairer davantage tel ou tel point qu'il a abordé dans son exposé, de préciser ou nuancer sa pensée. Cet entretien permet d'apprécier les connaissances d'un candidat, sa culture personnelle et sa capacité à revenir sur une idée, à rectifier une approximation ou à corriger un contresens. Il faut donc le concevoir comme un moment privilégié pendant lequel le candidat a l'occasion de se saisir des questions et des pistes lancées par le jury pour mettre à profit ses connaissances personnelles, pour convaincre du bien-fondé des idées qu'il a présentées ou pour les nuancer, tout en faisant preuve tant de son aptitude à communiquer que de son bon sens.

Les candidats semblent avoir pris la mesure de l'importance de cette partie de l'épreuve et la plupart d'entre eux ont su engager un véritable dialogue avec le jury, demander des précisions et proposer des réponses intelligentes et précises. En revanche, d'autres ont eu du mal à s'impliquer dans cet exercice, enfermés souvent dans des « certitudes » qui trahissent un malaise disciplinaire, ou prétextant leur expertise dans l'autre valence.

## **III. Récapitulatif des attendus de l'épreuve de mise en situation professionnelle**

L'épreuve de mise en situation professionnelle nécessite donc la mise en œuvre de plusieurs compétences.

La finalité du commentaire littéraire demandé est d'éclairer le sens et de caractériser la spécificité d'un texte à travers une lecture problématisée, méthodique et argumentée qui s'appuie sur le texte et utilise des outils d'analyse. Cela suppose la maîtrise des codes linguistiques, la compréhension du sens global, la capacité à situer un texte dans son époque, c'est-à-dire dans les grands courants de l'histoire littéraire et dans l'œuvre de son auteur. Le commentaire procède par une analyse précise mise au service du sens et propose une lecture interprétative du texte.

Lors de la session de 2019 certains exposés ont su mettre en valeur la richesse d'un texte par une première lecture orale expressive prolongée dans l'exposé par une attention particulière portée aux sonorités. C'est le cas d'une candidate qui, sur le sonnet VII de Louise Labé, a su relever la paronomase « animé, aimé, âme » pour rappeler la dualité inhérente à la quête amoureuse platonicienne, inhérente à l'homme dans son état divisé entre le corps et l'âme. Ainsi cette candidate a été capable de justifier, dans son analyse, l'influence que les Anciens ont exercée sur les poètes de la Renaissance. Mais elle a également prouvé que la « belle cordelière » a renouvelé le pétrarquisme en choisissant le genre poétique du blason, dans une association entre amour souffrant et corps féminin. Son interprétation révélait un aspect du texte peu visible dans une première lecture : si l'on interprète « âme » dans le sens d'*ars poetica*, perdre son âme reviendrait à perdre sa puissance créatrice. Par cette prestation la candidate a fait preuve d'une étude préalable et d'une connaissance approfondie de l'œuvre.

Pour conclure, le jury rappelle que, pour être garantie de réussite, une bonne préparation aux épreuves de lettres du concours doit comprendre trois axes : un entraînement à la méthode du

commentaire littéraire, une sérieuse révision de la grammaire de phrase et de texte, une lecture des œuvres au programme, replacées dans leur contexte littéraire.

Par ailleurs, lorsque la culture anglo-saxonne (cinéma, littérature, arts, langue) s'invite à la table de telle ou telle des trois épreuves de français, elle sera toujours appréciée pour sa pertinence, surtout quand elle montre une culture attendue et/ou une interprétation intelligente, dans la perspective d'une carrière bivalente qui devrait permettre de tisser des liens entre les mondes. Quand la littérature propose de tels ponts entre les civilisations, il faut savoir en profiter et se laisser guider par le mot de Nikos Kazantzakis : « Les meilleurs professeurs sont ceux qui savent se transformer en ponts, et qui invitent leurs élèves à les franchir... »

Rapport établi par Bruno Girard, Nadia Ziane et Iacovina Sclavou