



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPLP externe

Section : langues vivantes-lettres

Option : anglais

Session 2016

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

Sommaire

Avant-propos	p. 2
Bilan de l'admissibilité et de l'admission	p. 4
A. Épreuves d'admissibilité	p. 5
A.1 Anglais	p.5
Composition en langue étrangère	p.5
Traduction	p. 12
A.2. Lettres	p. 16
Commentaire d'un texte littéraire	p. 16
Traitement d'une question de grammaire	p. 24
B. Épreuves d'admission	p.28
<i>Rappel des modalités des épreuves</i>	<i>pp. 28-29</i>
B.1 Anglais	p. 30
Mise en situation professionnelle	p. 30
Épreuve à partir d'un dossier	p. 39
B.2 Lettres	p. 46
Mise en situation professionnelle	p. 46
Épreuve à partir d'un dossier	p. 50

Avant-propos

Le constat dressé à l'issue de la session de 2015 du CAPLP et du CAFEP anglais-lettres vaut également pour cette session de 2016 : pour ce qui est du premier objectif de cette opération de recrutement, les résultats sont tout à fait satisfaisants puisque l'ensemble des postes et contrats offerts à l'un et l'autre concours a pu être pourvu (voir le bilan statistique ci-après). Pour ce qui est de la qualité de ce recrutement, on note que, pour le concours de l'enseignement public, les barres d'admissibilité et d'admission sont légèrement supérieures à ce qu'elles étaient l'an dernier et qu'elles le sont nettement, de plus d'un point, pour le concours de l'enseignement privé sous contrat. Session après session, on constate que la proportion de candidats bien préparés va croissant et qu'ils sont en tout cas plus nombreux à connaître le déroulement des épreuves et les attentes du jury. Le présent rapport, qui vient rejoindre, compléter et actualiser ceux des sessions précédentes, a pour fonction de contribuer à cette évolution positive.

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

Les candidats qui se présentent à ce concours ont, dans leur immense majorité, un profil et un parcours d'angliciste. Sur les 389 candidats déclarés admissibles, 164, soit 42 %, l'étaient également et parallèlement au CAPES d'anglais (et, pour le CAFEP, 19 sur 40, soit 47,5 %), alors que, du côté du CAPES/CAFEP de lettres modernes, cette pluriadmissibilité ne réunissait que 13 candidats au total, soit 3 %. Ces seuls chiffres indiquent à quel point les viviers du CAPLP/CAFEP anglais-lettres et du CAPES/CAFEP d'anglais se recoupent et à quel point il est nécessaire, pour les candidats qui se présentent aux deux concours, de ménager dans leur programme de préparation un temps et des efforts spécifiques pour le travail à accomplir dans la valence lettres, trop souvent mineure ou minorée dans leur formation. Il va sans dire qu'on leur recommande, à cette fin, de prêter une attention toute particulière (dans leur lecture du présent rapport comme dans celle des rapports des sessions précédentes) aux remarques et conseils portant sur les épreuves de lettres. Il y a là, pour eux, un rééquilibrage indispensable à opérer s'ils souhaitent aborder ce concours avec un minimum de chances de succès.

Rappelons par ailleurs que, si la transmission et le partage des valeurs de la République ne font pas l'objet d'une épreuve spécifique, cette mission essentielle du professeur est toutefois abordée dans le cadre des épreuves orales et des entretiens qu'elles comportent. Elle a donné lieu cette année, en fonction du sujet traité par le candidat, à des questions du même type et de même nature que celles qui avaient été recensées dans le rapport de la session de 2015 (page 32 et pages 47-48, notamment).

Au plan logistique et matériel, les épreuves orales se sont fort bien déroulées grâce à l'indispensable coopération entre le bureau D3 de la sous-direction du recrutement de la DGRH du ministère, le SIEC

(Service interacadémique des examens et concours) et la direction et les équipes gestionnaires et techniques du lycée du Parc de Vilgénis, à Massy. Que toutes les personnes concernées soient ici chaleureusement remerciées pour leur disponibilité et leur soutien. Bien évidemment, merci, également, à l'ensemble des membres du jury pour leur engagement et pour le remarquable professionnalisme de leur contribution.

D. Charbonnier

Bilan de l'admissibilité et de l'admission

CAPLP externe anglais-lettres

Nombre de postes : 187

Nombre de candidats inscrits : 1 051

Nombre de candidats non éliminés¹ : 506 (48,14 % des inscrits)

Nombre de candidats admissibles : 389 (76,87 % des non éliminés)

Barre de l'admissibilité : 25 (06,25/20)

Nombre de candidats admissibles non éliminés² : 337 (86,63 % des admissibles)

Nombre de candidats admis sur liste principale : 187 (48,07 % des admissibles et 54,59 % des non éliminés)

Barre de l'admission sur la liste principale : 101,9 (08,49/20)

Nombre de candidats admis sur liste complémentaire : 11

Barre de l'admission sur la liste complémentaire : 98,6 (08,22/20)

CAFEP (CAPLP privé) anglais-lettres

Nombre de contrats : 18

Nombre de candidats inscrits : 171

Nombre de candidats non éliminés : 68 (39,76 % des inscrits)

Nombre de candidats admissibles : 40 (58,82 % des non éliminés)

Barre de l'admissibilité : 32 (08,25/20)

Nombre de candidats admissibles non éliminés : 34 (85 % des admissibles)

Nombre de candidats admis sur liste principale : 18 (45 % des admissibles et 52,94 % des non éliminés)

Barre de l'admission sur la liste principale : 123 (10,25/20)

Nombre de candidats admis sur liste complémentaire : 3

Barre de l'admission sur la liste complémentaire : 113 (09,42/20)

¹ « candidats non éliminés » : candidats présents aux deux épreuves écrites d'admissibilité et auxquels aucune note éliminatoire n'a été attribuée (copie blanche ou 00)

² « candidats admissibles non éliminés » : candidats présents aux deux épreuves orales d'admission et auxquels aucune note éliminatoire (00) n'a été attribuée

A. Épreuves d'admissibilité

A.1 Épreuve n° 1 : anglais

Rappel des modalités de l'épreuve³

L'épreuve comporte :

- une composition en langue 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, en lien avec les programmes ;
- une traduction.

Durée : cinq heures ; coefficient 2.

Composition en langue étrangère

Sujet consultable et téléchargeable à l'adresse suivante :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/caplp_externer/47/2/s2016_caplp_externer_anglais_lettres_1_564472.pdf

L'Amérique – les Amériques ? – que découvrent Rupert Brooke et Jenny Diski au fil de leur périple est en quelque sorte une *terra non pas incognita* mais *cognita*, une juxtaposition d'images iconiques qui illustrent et construisent le récit d'une géographie mythique, sinon mythologique. Telle était, au travers de la consigne, la problématique soumise aux candidats qui, en s'en emparant, devaient proposer une lecture croisée et analytique des deux textes constitutifs du dossier.

Si cette épreuve de composition littéraire à partir d'un dossier semble aujourd'hui bien connue – ce qu'a largement confirmé la lecture des copies –, la spécificité du sujet de cette année tenait au fait que les deux extraits étaient de longueurs analogues et qu'aucun des deux ne se donnait à lire comme un complément ou annexe de l'autre (à la différence du choix qui avait été fait lors des sessions précédentes). Ainsi, le commentaire devait être une étude comparée et équilibrée de chacun des deux textes et il devait tenir compte des spécificités à la fois génériques, stylistiques et contextuelles de chacune des œuvres dont ces textes étaient extraits. Cette différence avec les sujets des sessions passées n'a pas perturbé les candidats qui ont su, dans leur grande majorité, mais avec plus ou moins de réussite, naviguer d'un texte à l'autre en interprétant ce qui les rapprochait, mais aussi et surtout en mettant en lumière les écarts entre eux. Qu'ils en soient félicités, même si le jury a regretté que, dans de nombreuses copies, le commentaire produit fût un peu trop bref pour offrir une démonstration tout à fait efficace.

Cette appréhension méthodique du sujet, doublée d'une certaine prise de risques dans l'analyse, explique sans doute le nombre croissant de bonnes notes attribuées. Il convient de noter en outre que certains écueils et certains défauts formels ont été évités ou corrigés grâce à une lecture attentive des rapports des sessions précédentes. Pour autant, il semble nécessaire d'insister encore sur certains points pour que les futurs candidats prennent toute la mesure de ce qui est attendu d'eux.

³ Arrêté du 19 avril 2013 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel, *Journal officiel*, 27 avril 2013

Présentation et lisibilité des copies

À quelques exceptions près, les copies sont rédigées conformément aux conseils traditionnellement prodigués dans les rapports de jury, quel que soit le concours : l'écriture y est lisible et aérée et le soin avec lequel les compositions sont présentées témoigne d'une attention toute particulière portée au lecteur et d'un souci didactique de clarté, dont on peut penser qu'il perdurera face à des élèves, en situation de classe.

Il faut toutefois rappeler quelques principes élémentaires, encore parfois transgressés. Il convient tout d'abord d'éviter tout ce qui pourrait être interprété comme un signe distinctif de la copie : les titres de partie ne doivent pas apparaître dans le corps du développement et les changements de couleur d'encre (entre l'analyse et les citations, par exemple) sont à proscrire. En outre, les ajouts dans la marge ou en bas de page, opérés au moyen de flèches ou d'astérisques, rendent en général la lecture de l'ensemble assez pénible, surtout lorsqu'ils se multiplient. Enfin, il est maladroit de faire apparaître sur la page les failles du développement : si l'une ou l'autre des parties de ce développement reste finalement inaboutie, en raison, par exemple, du manque de temps, une synthèse, en une phrase, de l'idée qui aurait dû y être avancée vaut mieux qu'un début de paragraphe suivi d'un espace laissé vierge d'une dizaine de lignes.

Compréhension et analyse des textes

On l'a dit d'entrée de jeu, le dossier proposé à la lecture des candidats se présente comme un double face-à-face, entre le territoire états-unien et deux auteurs britanniques. De cette double rencontre naît une tension entre le paysage découvert et celui, fantasmé et préconçu, que portent en eux les deux écrivains arrivant d'Europe. Sous la forme de lettres adressées aux lecteurs de la *Westminster Gazette*, le premier, Rupert Brooke, rédige un carnet de route au fil d'un voyage en Amérique du Nord qui le mène de New York, son point d'arrivée, aux contrées canadiennes. Jenny Diski, quant à elle, entreprend dans *Stranger on a Train* le récit – à la croisée de l'essai et des mémoires – d'un périple aux confins des États-Unis. Ces deux textes, qui ne sont donc pas des textes de fiction comme nombre de candidats ont voulu le penser (ajoutant même parfois qu'ils étaient extraits de « romans bien connus »), sont nourris par le besoin de définir le territoire parcouru et de distinguer ce qu'il a de familier de ce qu'il présente de singulier.

Il convenait donc de s'intéresser à la représentation qu'en donnaient les deux écrivains et qui relève, comme suggéré dans la consigne, de la mythification et de l'iconisation. Les termes *mythe* et *icône*, s'ils ne requéraient pas de définition exhaustive en introduction, devaient donc néanmoins être utilisés dans le corps de la démonstration dans leur sens courant, mais aussi en tant qu'ils sont des concepts (linguistiques, sémiologiques, littéraires, etc.), afin d'analyser la part du symbolique dans la description des lieux. Ainsi, en étudiant la géographie d'icônes et le collage de vues qui naissent de cette description, l'on voyait apparaître un écart, une béance entre l'image perçue et sa lecture par Brooke et Diski – entre la chose et le mythe. Alors, cet écart devait être analysé comme une navigation constante des deux auteurs entre l'Europe délaissée et l'Amérique parcourue, dans la quête d'un sens à donner à ce qui est vu. Cette quête pouvait, en dernier lieu, permettre d'interroger le rôle et le statut du *je* des deux auteurs qui, au travers de leurs descriptions, définissent ce qu'est l'ailleurs et l'écriture de l'ailleurs.

S'il était acceptable de ne traiter que brièvement cette dimension métalittéraire, il était en revanche essentiel, d'une manière ou d'une autre, de proposer une lecture conceptualisée des textes et de l'entre-deux qu'ils font émerger – entre nature et culture, entre le familier et l'exotique, le fait et la fiction. De très

nombreux candidats ont su analyser et commenter cet écart, en évoquant par exemple la comparaison entre Pise et New York dans le premier document, qui participait de la sacralisation de la ville moderne, ou bien encore en interprétant le champ lexical de la connaissance, présent dans les deux textes, pour mettre en exergue l'ambiguïté de ce territoire qui semble familier avant même que d'être rencontré. Ce sont souvent ces mêmes candidats qui sont parvenus, même dans des développements parfois courts, à démontrer que les liens entre nature et culture n'allaient pas de soi et étaient construits, dans l'écriture, par les deux auteurs à l'aide tantôt d'une esthétique proche du Sublime, tantôt de procédés cinématographiques.

À l'inverse, il semble nécessaire de mentionner plusieurs problèmes récurrents de compréhension et d'analyse du dossier, au premier rang desquels se situe l'identification des voix qui y résonnent. Le jury a estimé que les passages choisis permettaient difficilement, hors contexte, de déterminer avec certitude qu'ils n'étaient pas fictionnels et que le *je* qui s'y exprimait était celui des auteurs eux-mêmes. De plus, pour éminents que soient ces auteurs, les deux œuvres dont les textes étaient issus ne sont pas canoniques et il n'était donc pas scandaleux de ne pas les connaître. En conséquence, les erreurs ayant trait à leur dimension autobiographique n'ont pas été sanctionnées (confusion narrateur / auteur, par exemple). En revanche, il était tout à fait impossible d'affirmer que le texte de Jenny Diski était celui d'un petit garçon de six ans, en éludant toute la première partie du passage ainsi que l'analyse des ressorts du *flashback*, à la fin. De la même manière, les commentaires portant sur la suite probable du texte de Brooke, sur un passage du personnage supposé à Ellis Island, sur sa vie d'immigré en quête du rêve américain, sur les raisons qui l'avaient certainement poussé à quitter le Royaume-Uni, etc. relevaient de l'élucubration et faisaient sortir, d'emblée, les candidats du champ de l'analyse.

Bien que spécifiques à ces documents, ces contresens ont ceci d'alarmant qu'ils trahissent un défaut de lecture des textes, d'analyse de leur structure et de leur logique interne. Dans le second texte, par exemple, à la ligne 35, on peut lire : *As I sit and watch the weird rock formations, sage brush, cactus, and Joshua trees of the desert land go by, the cinema in Tottenham Court Road where I saw my first shootouts jumps vividly into my present.* Le passage du présent *sit and watch* au prétérit *saw* indique clairement que ce qui suit tient de l'analepse : ne pas identifier ce mouvement résulte d'une lecture sûrement trop rapide, qui sera nécessairement sanctionnée. C'est d'autant plus regrettable que cela ne permet pas non plus de percevoir, dans les lignes suivantes, le retour au présent (avec un futur dans ce présent) pour parler cette fois-ci du passé, dans une fusion à la fois temporelle et spatiale. Certains candidats ont su voir (et ont su dire) que c'est la mémoire synesthésique à l'œuvre dans les dernières lignes de l'extrait qui permet la superposition et l'entremêlement des deux moments et des deux lieux, le train dans la fenêtre duquel défile le paysage ouest-américain et le cinéma londonien de l'enfance.

Outre ces erreurs d'interprétation du dossier, d'autres travers plus génériques ont été repérés, cette année encore. L'un des principaux consiste à ne faire aucun cas de la littérarité des textes et à s'en servir comme « prétextes » à des développements civilisationnels nécessairement plaqués et souvent erronés. Il n'a pas été rare de lire des pans de commentaire, voire des commentaires entiers, dédiés à des questions historiques, telles que l'arrivée des premiers colons sur les terres américaines ou bien encore la Guerre d'indépendance américaine, sans lien aucun avec les descriptions et les réflexions de Diski et de Brooke. Certes, des remarques sommaires relatives par exemple à la construction de l'identité américaine ou bien à l'histoire de la Statue de la Liberté en tant qu'elle est une image iconique permettait, dès l'introduction, d'ancrer l'analyse dans un contexte bien précis. En revanche, convoquer les figures de Christophe Colomb (rebaptisé *Christopher Colombo** pour l'occasion), Benjamin Franklin et Abraham Lincoln ou s'appesantir

sur l'histoire de l'immigration aux États-Unis était la marque d'un contresens sur les enjeux et les attentes de l'exercice. Car c'est bien la langue et l'écriture, en premier et en dernier lieu, qu'il faut analyser et commenter, pour ce qu'elles ont d'explicite et d'implicite.

Cette analyse et ce commentaire, du reste, ne peuvent se faire sans des micro-lectures précises qui allient le repérage d'effets de style, de procédés d'écriture et l'interprétation du sens qu'ils produisent. On ne peut que regretter, une fois de plus, que ces analyses soient si rares car, sans elles, le développement du commentaire ne peut être que descriptif et bancal, comme s'il lui manquait un étayage. S'il ne s'agit pas, bien entendu, de se livrer à un inventaire de toutes les figures de style des deux textes, il est essentiel de montrer combien certaines d'entre elles, ainsi que certains choix grammaticaux, syntaxiques, lexicaux, typographiques, etc. font sens, littéralement. Ainsi, par exemple, les candidats qui ont le mieux illustré l'écart, chez Brooke, entre les images fantasmées de New York, où chaque gratte-ciel est une cathédrale de la modernité, et la réalité de la ville sont ceux qui ont commenté les jeux allitératifs opposant les fricatives de la ligne 6 (*A thin mist softened the further outlines*) aux plosives de la ligne 32 (*bits of wood, straw from barges, bottles, boxes, paper, occasionally a dead cat or dog, hideously bladder-like*). Sans cette micro-lecture, dire que la réalité se heurte à une forme d'onirisme ne peut être que trop imprécis, même si cela va dans le sens du passage.

Enfin, un dernier défaut qui a nui à la qualité d'un certain nombre de copies est la tentation de « forcer » les textes pour les rapprocher ou à l'inverse les opposer. L'analyse ne peut et ne doit pas être le catalogue de tous leurs points communs et de toutes leurs différences. Elle doit être un aller et retour entre les deux documents visant à faire émerger une tension, des perspectives, des mouvements et ce, même si un élément repéré dans l'un ne trouve aucun écho direct dans l'autre. Par exemple, la distance avec laquelle Brooke parle de la saleté du port de New York, que certains ont lue comme une forme de déception, pouvait être commentée pour elle-même, sans pour autant qu'un sentiment analogue fût recherché à tout prix dans le texte de Diski.

Comme chaque année, le jury a le plaisir de dire que certains candidats ont évité tous les écueils évoqués ici. Dans leur copie, l'étude de la langue et de la littérarité des textes, l'enchaînement des temps d'analyse et des temps d'interprétation, la distinction entre l'anecdotique et l'essentiel et le respect d'un certain équilibre dans le traitement des deux extraits ont permis des développements très convaincants et, donc, l'attribution d'excellentes notes.

Organisation des idées et construction du commentaire

Preuve que l'exercice de commentaire croisé de deux textes distincts est dans l'ensemble connu dans ses principes, les copies corrigées cette année, pour bon nombre d'entre elles, faisaient l'effort d'être structurées, en faisant apparaître une introduction, un développement divisé en paragraphes et une conclusion. Du point de vue purement formel, cela est tout à fait positif : les candidats vont et viennent entre les deux documents et s'emploient à organiser leurs idées, afin de ne pas proposer une lecture linéaire du dossier, qui ne pourrait être alors que thématique.

Les problèmes de structure qui demeurent, mais dans une moindre mesure, donc, que les années précédentes, sont ceux déjà signalés dans le rapport de l'an passé. Il est regrettable que certains candidats, heureusement très minoritaires, se présentent à un concours de recrutement sans en connaître ni les

enjeux, ni les modalités, qui sont pourtant rappelés chaque année. En conséquence, le jury réitère quelques conseils essentiels à propos de l'organisation des idées.

L'introduction ne doit pas être le lieu où l'on « plaque » des éléments biographiques sur les auteurs. Rupert Brooke est certes un *War Poet* mais ici, pour le texte qui nous intéresse, en quoi l'expliquer avec force détails peut-il servir le commentaire ? Elle ne doit pas non plus être un simple résumé descriptif du contenu des deux extraits. À l'inverse, elle devrait les présenter brièvement en les confrontant dès l'abord, de telle sorte qu'un conflit, une tension ou une contradiction interne au dossier se fassent jour. Cette confrontation sera formulée de manière à être la problématique du commentaire, qui ne peut en aucun cas être la consigne tout juste recopiée. On insiste sur ce point : trop de candidats ne font pas cet effort de problématisation et se contentent de reprendre la consigne, sans en interroger les termes. Dès lors, le correcteur sait que la lecture proposée ne sera pas personnelle et que le candidat ne s'est pas emparé du questionnement suggéré par le jury avec les mots mythe et icône, par exemple.

Dans le développement, si les plans sont presque toujours annoncés et suivis, quelques-uns d'entre eux sont inopérants, comme cela a déjà été signalé dans les rapports des sessions précédentes. Il est ainsi tout à fait impossible, pour véritablement croiser la lecture des deux textes, de consacrer une partie au premier, puis une autre au second. Le commentaire qui en résulte est nécessairement cloisonné, ce qui a pour effet de saper l'analyse. De la même façon, distinguer dans un premier temps les points communs et dans un second temps les différences entre les deux extraits n'est guère efficace, le but étant moins de comparer en décrivant que de faire émerger les sens profonds du dossier en voyageant à l'intérieur de celui-ci.

Enfin, la conclusion est sacrifiée dans près d'une copie sur trois. Quand elle existe, elle est une redite du commentaire, à peine reformulée. Le jury a pleinement conscience de la rapidité d'exécution que cette épreuve requiert mais attend toutefois de cette conclusion qu'elle joue réellement son rôle. Il conseille par conséquent qu'elle réponde aux questions posées dans l'introduction (lors de la formulation de la problématique) afin que le développement s'inscrive dans un mouvement de boucle et de démonstration clairement identifiable. Elle peut éventuellement proposer, dans ses dernières lignes, ce que l'on a coutume d'appeler une « ouverture » (ici, par exemple, quelques mots sur les problèmes génériques que posent les récits de voyage ou une allusion à la ville de New York telle qu'elle est décrite, « raide à faire peur », dans *Voyage au bout de la nuit*, de Céline).

Qualité de la langue

Bien évidemment, cette épreuve a également pour objet d'évaluer chez les candidats leur degré de maîtrise de la langue étrangère, tant en ce qui concerne la justesse et la richesse lexicale que le contrôle grammatical et syntaxique dont ils peuvent faire montre. Comme chaque année, les correcteurs ont constaté une grande disparité dans la maîtrise de la terminologie propre à l'analyse littéraire. Sur ce point, on ne peut qu'engager les futurs candidats à accomplir un travail spécifique, les ouvrages disponibles (glossaires de termes littéraires, précis pour l'explication de textes, anthologies, etc.) ne manquant pas. Mais on s'intéressera ici surtout à la façon dont le commentaire prend forme dans les copies et au hiatus qui existe parfois entre une pensée complexe et une expression trop peu nuancée, voire indigente.

Lexique

Au premier rang des obstacles à l'expression d'un propos précis se trouvent les manques lexicaux et les erreurs de vocabulaire, tant courant que spécialisé. On peut noter quelques confusions récurrentes qui ont ainsi été sanctionnées dans les copies lues cette année :

- *travel* ≠ *trip*
- *foreigner* ≠ *stranger*
- *land* ≠ *country*
- *mystify* ≠ *mythify*
- *memoirs* ≠ *memories*
- *remember* ≠ *remind*

Si ces confusions ne rendent pas l'ensemble inintelligible, elles sont problématiques car elles trahissent au moins un défaut de relecture et sans doute aussi, dans certains cas, une nette influence du français, dont on peut regretter qu'elle subsiste à ce niveau d'études.

Ce calque de la langue maternelle est encore plus flagrant dans les formulations suivantes :

- *Brooke dresses the portrait of two Americans.**
- *Diski does some come-and-goes between the present and the past.**

Dans ces cas précis, il a été lourdement sanctionné, puisqu'il fait obstacle à la compréhension du propos.

Grammaire et syntaxe

Pour ce qui est de la grammaire et de la syntaxe, on ne détaillera pas les différents grands types d'erreurs rencontrés dans les copies les plus défailtantes. On se contentera de rappeler que les règles d'emploi des articles, des quantifieurs et des modaux devraient être connues de celles et ceux qui s'apprentent à les enseigner.

On signalera toutefois les quelques points suivants, manifestement problématiques :

- les constructions *N of N* ne peuvent pas systématiquement être remplacées par des structures génitives ; ainsi, *the 2002's text** est impossible ; lorsqu'elles le peuvent, ces constructions sont régies par des règles strictes et, dans *the New York's tallest buildings**, l'emploi de *the* est agrammatical, *tallest buildings* étant déjà déterminé par le groupe *New York's* ;
- le présent qui permet de parler d'un texte, de ce qu'il dit et de ce qu'il fait, n'est pas le présent dit en *ING* ; dans *The text is dealing with a trip to New York**, outre le fait que *deal with* n'est pas très idiomatique ici, l'aspect choisi est incorrect car l'œuvre de Brooke s'inscrit dans une permanence qui impose une forme analogue au présent de vérité générale ;
- quand l'expression *not only* est utilisée en début de proposition, elle est suivie de l'auxiliaire, puis du sujet et du verbe (ou du verbe, puis du sujet), et non l'inverse ; la forme correcte de *Not only she mentions films but...** est donc *Not only does she mention films but...*

Orthographe et ponctuation

Les problèmes d'orthographe, enfin, sont plus ou moins nombreux selon les copies. Dans certaines, ils sont inexistantes ou presque. Dans d'autres, ils se multiplient jusqu'à rendre la lecture difficile. En voici quelques exemples, classés en quatre types principaux :

- doublement ou non d'une consonne : *writting** et *writter** au lieu de *writing* et *writer*, *godess**, *finaly**, *hopefull**, *developp**, *beggining**, *parrallel**, etc.
- influence du français : *litterature** au lieu de *literature*, *independance**, *pionner**, *polluated**, *promess**, etc.
- confusion entre deux mots : *simili* au lieu de *simile*
- omission de la majuscule à *Latin*, *American*, *British*, etc.

Ces erreurs d'orthographe s'ajoutent parfois à une utilisation (ou absence d'utilisation) de la ponctuation pour le moins surprenante. Le jury s'est étonné de lire dans plusieurs copies des phrases sans points qui formaient un paragraphe entier du développement ou bien encore des propositions dans lesquelles sujet et verbe étaient séparés par une virgule. Ces erreurs et d'autres encore ne sont pas de second rang : au même titre que les erreurs de lexique, elles sont de nature à entraver la lecture puisqu'elles ne permettent pas le séquençage des phrases en groupes de sens. Les candidats des sessions futures sont par conséquent invités à prêter une attention toute particulière à la question de la ponctuation.

Conclusion

En résumé et en dépit de la liste d'erreurs ci-dessus, rares sont les copies où la langue est très fautive, au point de révéler une vraie méconnaissance du système linguistique. Cela signifie que, le plus souvent, les candidats ont à leur disposition un ensemble de structures suffisamment variées pour argumenter, démontrer et convaincre. C'est une qualité dont on les félicite mais qui doit être doublée d'une relecture active plus efficace, de sorte que la langue soit vraiment de bonne facture.

Les compétences linguistiques mais aussi analytiques et pragmatiques évaluées dans le cadre de cette épreuve de composition en langue étrangère sont aussi celles qui devront être déployées par les professeurs de lycée professionnel que les candidats sont amenés à devenir. À lire nombre d'entre eux, le jury ne doute pas que ce déploiement se fera avec beaucoup de réussite.

Compte rendu établi par Thibaut Von Lennep

Traduction

Remarques à caractère général

Pour cette session de 2016, le jury a de nouveau fait le choix du thème, sur un extrait de *La Vérité sur l’Affaire Harry Quebert*, du Suisse francophone, Joël Dicker, publié en 2012. Dans cet extrait, qui se situe vers le début du livre, le narrateur, Marcus Goldman se trouve en mal d’inspiration pour écrire son deuxième roman, alors que le premier a connu un immense succès et que son éditeur le menace d’un procès s’il ne respecte pas les délais fixés par le contrat qui les lie. Marcus se rendra alors dans le New Hampshire pour tenter de se ressourcer. Le récit s’y transformera en roman policier aux nombreux rebondissements.

Sur le plan lexical, l’extrait présentait peu de difficultés spécifiques et la traduction des quelques termes ou segments plus complexes pouvait être assez aisément résolue au moyen de synonymes ou formes équivalentes. Il comportait un nombre important d’expressions courantes très idiomatiques (« être la coqueluche de », « crise de la page blanche », « prêter attention à », « apparition des premiers symptômes », « se décomposer en trois phases », « se vendre à deux millions d’exemplaires », « à deux pas de », etc.). De ce fait, les candidats ayant pris soin de se confronter à la langue anglaise telle qu’elle est pratiquée au quotidien dans les pays anglophones étaient incontestablement avantagés. De plus, l’extrait se situe très clairement dans un cadre américain et, précisément, new-yorkais (New Jersey, the Village, Central Park, etc.), d’où l’importance et la nécessité de privilégier un lexique plutôt américain et d’éviter les britannicisms : par exemple, pour « automne », « métro », « appartement », *fall*, *subway* et *apartment* plutôt qu’*autumn*, *underground* et *flat*.

Les lecteurs les plus avisés ont constaté les nombreuses collocations du texte, ainsi que la présence de nombreux termes très proches. Il était par conséquent extrêmement important de proposer des traductions différentes pour ces expressions très courantes (« appartement cosu »/« restaurant huppé », « chute vertigineuse »/« ascension fulgurante »/« succès fracassant »), tout en trouvant des formes différentes pour des termes voisins, comme, par exemple, « triait »/« classait ». Les collocations reposent sur un rapprochement particulièrement fréquent, quoique souvent arbitraire, de deux éléments du lexique : tout angliciste doit veiller à être à leur écoute s’il souhaite progresser dans l’utilisation d’une langue naturelle.

Le texte français comportait de nombreux plus-que-parfaits et le défi principal de la traduction était de bien les rendre dans un anglais qui s’approche de l’authentique. L’usage du plus-que-parfait en français peut parfois conduire à utiliser le *past perfect* en anglais mais, dans le texte de Dicker, tout le récit commence « Au début de 2008 », sans antériorité par rapport à cette date. L’extrait comporte deux marqueurs temporels clairement définis, les années 2006 et 2008, qui conduisent très naturellement au prétérit en anglais. De plus, les événements cités dans le récit suivent une chronologie des plus classiques. Les rares références à l’antériorité dans le texte demandaient certes à faire appel à *HAD + -ED* en anglais mais ce n’étaient que des exceptions, la majorité des plus-que-parfaits en français se traduisant par un prétérit. Une utilisation systématique de *HAD + -ED* rendait la traduction du texte très artificielle. Par conséquent, le choix de la forme verbale s’avérait capital dans cette traduction et le jury a valorisé les candidats qui ont relevé ce défi fondamental, au détriment des candidats qui se sont limités à un calque peu ambitieux du texte français.

L'extrait présentait un autre défi, davantage stylistique, lui, puisque les phrases sont souvent longues, avec de nombreuses incises lorsque le narrateur s'adresse directement au lecteur. La traduction devait tenir compte de cet aspect du récit. Le candidat doit ponctuer son texte anglais correctement et précisément, afin de respecter les groupes de sens, et il doit éventuellement effectuer les modifications dans l'ordre du propos tout en opérant les changements de ponctuation nécessaires, sans perdre l'esprit du texte ou de la narration.

Aspects positifs relevés dans de nombreuses copies

Cette année, nombreux ont été les candidats qui ont vraiment cherché à respecter l'esprit et le style du texte de départ et qui avaient de toute évidence une bonne pratique de l'exercice de la traduction. Le jury a été très heureux de constater qu'il n'y a eu quasiment aucune copie où le thème n'était effectué que partiellement (ou comportait des « blancs »). Évidemment, les traductions pouvaient comporter des approximations, mais ces approximations ne conduisaient pas au contresens. C'est là le signe, à la fois, de l'accessibilité de l'exercice proposé et de la volonté des candidats de bien le réussir.

Les meilleures traductions montraient une bonne sensibilité au ton presque « parlé » de la narration, avec un effort en ce qui concerne les expressions idiomatiques et collocations signalées plus haut et des résultats très authentiques : *my début novel, the new star/the new sensation of, overwhelming success, my brain had come to a standstill, my name was on everyone's lips/my name became A name, swanky/fancy restaurants, just a few steps from/a stone's throw away from Central Park, etc.*

Ces mêmes traductions prenaient en général bien en compte la couleur locale américaine et new-yorkaise, avec le lexique approprié. Elles étaient également attentives à la construction du texte et, lorsque les phrases étaient complexes ou longues, comme dans le premier paragraphe, elles proposaient un redécoupage pertinent, qui permettait d'apporter du sens à la traduction. Paradoxalement, les segments du texte les plus délicats à traduire contenaient souvent les propositions les plus réussies, les candidats prenant soin, de toute évidence, de résoudre les difficultés qu'ils comportaient. Deux derniers détails positifs et qui sont d'importance s'agissant de futurs enseignants : les correcteurs ont, dans l'ensemble, constaté un bon contrôle orthographique et la présentation des copies était généralement aérée et lisible.

Points que les futurs candidats devront continuer à travailler

Il reste néanmoins de nombreux points sur lesquels les candidats doivent continuer à travailler.

Avant de se lancer dans la traduction, la lecture préalable attentive du texte est bien évidemment indispensable. Or, les erreurs découlant d'une lecture erronée ou hâtive restent fréquentes, comme, par exemple, *millionaire*, devenu *billionaire* dans de nombreuses copies.

Parmi les fondamentaux, la maîtrise de la grammaire dans son usage le plus quotidien reste un défi que certains candidats semblent avoir encore du mal à relever. Il devrait être inutile de rappeler aux candidats qu'ils doivent faire attention aux temps et à l'aspect des verbes et que les erreurs sur les verbes irréguliers sont rédhibitoires, surtout lorsqu'il s'agit de verbes aussi courants que *strike* ou *come*.

Trop de candidats abusent de l'aspect *BE + ING*, sans tenir compte de la valeur qu'il introduit, là où les formes simples suffisent ou s'imposent : *I was saying to myself* au lieu de *I said to myself/I told myself* ou *I*

was renting au lieu *I rented*, etc. De plus, des erreurs inadmissibles telles que *I did not wanted** persistent dans certaines copies. La fin du texte présentait de nombreux passés simples (« je déménageai », « je troquai », « je me mis », « je m'attachai », « je louai ») : ces formes verbales exigeaient en anglais des prétérits et des *would* + V ne pouvaient aucunement se justifier, ni en fréquentatifs ni en tant que conditionnels. Pour ces mêmes verbes, le choix du présent, trouvé dans quelques copies, était encore plus surprenant.

L'emploi des déterminants reste mal maîtrisé par certains candidats, avec des confusions entre *the* et \emptyset : *the* young Marcus Goldman*, *the*inspiration would come back*, etc. C'est en général sous la plume des mêmes candidats que l'on trouve des erreurs dans l'utilisation du génitif/cas possessif : *the subways's* stations*, *the American letter's* idol*, *the East coast's* press*, etc. Au même chapitre, il faut rappeler que les adjectifs en anglais ne s'accordent jamais : les « -s » qu'on leur attribue à tort lorsqu'ils qualifient un terme au pluriel devraient pouvoir être corrigés à la relecture, si cette dernière était plus attentive.

Les lacunes lexicales (et une forme d'absence de bon sens ?) ont amené les candidats les moins performants à proposer, mot-à-mot, des traductions strictement calquées du français (et malheureusement parfois cocasses) de certaines des expressions courantes signalées précédemment : « crise de page blanche », « apparition des premiers symptômes », « se décomposer en trois phases ». Plus inquiétant, le fait que certains d'entre eux semblent ignorer le sens de l'expression française « flambant neuve », pour la traduction de laquelle ils ont eu recours à des termes empruntés au champ lexical du feu.

Les références culturelles ont été source de difficultés pour certains candidats ou n'ont pas été identifiées, pas reconnues. Le Village (avec majuscule), qui renvoyait bien évidemment au quartier new yorkais de Greenwich Village, a donné lieu à des faux sens et parfois à des contresens. Un professeur d'anglais doit posséder ce type de références élémentaires. À l'inverse, traduire l'expression « descente aux enfers » par *highway to Hell*, titre d'une chanson et d'un album du groupe AC/DC, convoquait et importait une référence culturelle inattendue, totalement étrangère et contraire au texte de départ (à moins d'imaginer que *highway* puisse signifier « descente »).

L'absence de maîtrise et de respect des règles de la ponctuation a souvent conduit à des erreurs dans le traitement des phrases longues et complexes : les appositions et les nombreuses incises, non matérialisées dans certaines copies, ne pouvaient être comprises qu'avec des virgules ou des tirets bien mis en évidence. Lorsqu'en outre la syntaxe du candidat était défaillante, l'absence de ponctuation pouvait rendre les énoncés totalement incompréhensibles, comme, par exemple, celui-ci : *As if my brain hit had been motionless little by little* (pour la phrase « C'était comme si mon cerveau, atteint, s'était figé peu à peu »).

Pour ce qui est des fautes d'orthographe, le système d'erreurs est, sans surprise, le même que celui que l'on identifie dans la première partie de l'épreuve (composition en langue étrangère) :

- *writter**, *litterary**, *apartment**, etc.

- *syndrom**, *symptome**

- *american**

- *the days past* by*

Le temps est certes compté lors d'une épreuve de concours mais les candidats doivent trouver le moyen de préserver les quelques minutes nécessaires à la relecture de leur traduction.

Proposition de traduction

Il s'agit là uniquement d'une possibilité de traduction, bien d'autres choix restant bien entendu recevables.

At the beginning of 2008, so about a year and a half after having become the new darling of American letters thanks to my first novel, I was gripped by an appalling case of writer's block, a syndrome that, so I am told, is not uncommon for authors having enjoyed overnight and meteoric success. The affliction didn't come upon me all at once: it gradually crept over me. It was as though my brain, infected, had slowly seized up. When the first symptoms appeared, I ignored them: I told myself that inspiration would return the next day or the day after or perhaps the one after. But the days and weeks and months went by and inspiration never came back.

My descent into Hell was made up of three stages. The first one, vital in any dizzying collapse, was a meteoric rise: my first novel sold more than two million copies, propelling me to the echelon of successful author. That was the fall of 2006 and within a few weeks I became a household name: I was seen everywhere, on TV screens, in newspapers and on magazine covers. My face was portrayed on huge billboards in the subway. The harshest critics of the great East coast dailies were unanimous: young Marcus Goldman was destined to become a great author.

One book, a mere one, and the doors to a new life were now opening to me: that of young millionaire stars. I moved out of my parents' home in Montclair, New Jersey, and set myself up in a plush apartment in the Village: I swapped my third-hand Ford for a brand-new, black Range Rover with tinted windows, I started going out to classy restaurants, I hired the services of a literary agent who managed my schedule and who came to watch baseball games on a wide screen in my new home. I rented an office, just a short walk from Central Park where a starry-eyed secretary called Denise sorted out my mail, made me coffee and filed my important papers.

Compte rendu établi par John Andrews

A.2 Épreuve n° 2 : lettres

Rappel des modalités de l'épreuve ⁴

L'épreuve comporte :

- le commentaire d'un texte littéraire répondant aux entrées du programme de CAP et aux objets d'étude au programme de baccalauréat professionnel en trois ans.
- le traitement d'une question de grammaire permettant d'éclairer le sens du texte.

Durée : cinq heures ; coefficient 2.

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

Commentaire d'un texte littéraire

Sujet consultable et téléchargeable à l'adresse suivante :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/caplp_externes/92/9/s2016_caplp_externes_anglais_lettres_2-564929.pdf

Présentation du texte

La pièce de Jean Giraudoux *La Guerre de Troie n'aura pas lieu* est créée au théâtre de l'Athénée en 1935 à Paris, dans un climat politique international tendu, ce que l'activité de diplomate de l'auteur lui permet de mesurer au plus près. Ainsi, si l'inspiration mythologique de la pièce n'a rien de surprenant – Giraudoux s'est déjà prêté à l'exercice en 1929 avec *Amphitryon 38*, Jean Cocteau, lui, en 1933, avec *La Machine infernale* – elle ne lui confère pas moins dans ce contexte, du fait du choix du sujet, un intérêt et une résonance particuliers. Cet extrait de la scène 13 de l'acte II donne à voir une confrontation entre Hector et Ulysse, représentants respectifs des camps troyen et grec, dont l'enjeu est de trouver une issue pacifiste au conflit qui oppose les deux peuples depuis l'enlèvement d'Hélène par Pâris. Rappelons qu'Hector se trouve être, depuis le début de la pièce, le plus fervent porteur de cette volonté. Ulysse lui présente dans ce passage sa vision de la diplomatie en temps de guerre, et, plus largement, des relations entre les hommes.

Cet extrait, proposant une réécriture d'une scène mythologique qui n'a jamais été réellement écrite avant lui, offre également l'occasion aux personnages d'exhiber leur propre refus de jouer leur rôle de diplomate tel qu'il semble être déjà écrit. À l'image de l'ensemble de la pièce, il constitue un miroir de réflexion ouvert sur la réalité concrète de la représentation théâtrale, et pose des questions essentielles sur la société humaine.

Perspectives de lecture

Le rapport n'entend pas proposer un corrigé type modélisant mais des pistes d'analyse qui pourraient être développées pour rendre compte du texte.

Hypothèse de lecture : Cette scène de dialogue théâtral développe une réflexion sur la responsabilité humaine et sur la politique au sujet de la guerre entre déni, volonté de conjuration et aveu d'impuissance. Le statut même de la parole sur scène semble, de ce fait, remis en question.

⁴ Arrêté du 19 avril 2013 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel, *Journal officiel*, 27 avril 2013

Une entrevue diplomatique

- *La rencontre de deux hommes entre les dieux et le peuple.* Leur statut de représentants de leur camp rapproche les deux hommes. Cette similarité, qui trouve tout son poids dans les déterminants possessifs « nos » et « notre » employés dans sa deuxième réplique, semble justifier l'expression de l'espoir d'Hector au début de l'extrait. Elle est toutefois reprise par la suite par Ulysse pour souligner l'isolement des deux hommes face à leur charge, à la ligne 16, mais également aux dernières lignes de l'extrait (la connivence de l'« entre nous », à la ligne 42, frappant du même coup de vanité l'ensemble de l'échange). Cette insistance concourt à replacer dans un autre plan la position des deux hommes : il est fait état de leur haute place à travers leur pouvoir comme par le biais de la hauteur supposée de la terrasse sur laquelle a lieu leur entretien. Si le rang des personnages et leur situation pouvaient conférer de prime abord à la scène une tonalité tragique, le jeu sur les sens concrets et métaphoriques de leur haut statut la corrompt et, par un effet burlesque, souligne l'impuissance de l'humain et l'absurde de toute action face aux forces supérieures de la destinée (« l'inéluctable » l.18, « l'univers » l.30, « le destin » l.32, « les dieux » l.41, le « Destin » l.43). La formule assumée par Ulysse au cœur de l'extrait en témoigne : « Le privilège des grands, c'est de voir les catastrophes d'une terrasse » (l.21-22).

- *La recherche d'un compromis ?* L'intervention d'Ulysse se présente comme une nécessité de faire entendre la voix de l'expérience face à la naïveté du personnage d'Hector (l.5). L'emploi immédiat d'un procédé de généralisation (pronoms de la troisième personne, présent à valeur de généralité, etc.) n'est pas uniquement le fait d'une stratégie d'évitement propre au langage diplomatique, mais s'inscrit dans une sorte d'élan didactique : pas de duel sous la forme de stichomythie, mais le développement d'une rhétorique visant notamment à apprendre à Hector en quoi consiste un entretien diplomatique : décrit dans un véritable *locus amoenus* (« au bord d'un lac » l.7, « jardin » l.7, « reflets » et « rides sur les eaux » l.8-9, « pétales de magnolias » l.9, etc.), sous le signe de la concorde et de la fraternité (les formes réfléchies « ils s'étudient », « ils se regardent » l.10 en témoignent, par exemple), celui-ci n'apparaît finalement que comme une hypocrisie politique commune et un exemple de la faiblesse humaine (comme l'illustre le retournement soudain dans la phrase adversative « et le lendemain pourtant éclate la guerre » l.15 -16). Certaines notations confinant au cliché, voire à la parodie (la mièvrerie de la phrase « Et ils se retournent de leur calèche pour se sourire » l.15 évoque, par exemple, le roman sentimental), ne font que renforcer l'impression de mascarade qui se dégage d'une telle entrevue, où la parole ne semble avoir aucune place comme la paix aucune voix. La rencontre est faite de sensations et de sentiments censés donner une vie plus concrète à cette saynète figée dans l'esprit d'Hector, comme dans celui des spectateurs, qui rapprochent d'autant mieux les deux ambassadeurs modèles dans une médiocrité commune. Tout espoir de paix semble s'en trouver discrédité.

- *Un conflit insoluble.* Dès lors, l'opposition des deux peuples apparaît comme irréductible, malgré l'affirmation d'une identité et d'une égalité entre les hommes. La scène place ainsi le spectateur dans une forme de paradoxe, qui justifie le scepticisme d'Ulysse. Si, manifestement par convenance, des pratiques civilisées ont cours entre les hommes (rassemblés sous les termes « pacifistes, modestes, loyaux » l.9-10, énumération à laquelle fait écho celle des adjectifs « sensés, justes, courtois » l.25, montrant une intéressante évolution de leur caractérisation, de l'abstraction à l'application concrète de la situation évoquée), la violence l'emporte toujours. C'est à ce titre qu'Ulysse formule l'oxymore une « fraternité d'ennemis » l.20. Le glissement de l'un à l'autre apparaît avec force dans la dernière tirade d'Ulysse, à travers l'accumulation des propositions subordonnées temporelles, et plus particulièrement l'emploi des

indéfinis : l'association des « deux peuples » (l.32) et l'indication d'un « même » (l.33) avenir ont tôt fait de laisser place à l'utilisation du pronom « chacun » (l.34, l.36) et aux adjectifs « différent » (l.35) et « opposé » (l.37). L'échange des deux personnages révèle donc une forme d'humanisme, tout en faisant entendre un fatalisme pesant.

Un discours sur la guerre

- *La guerre, destinée humaine inéluctable.* Les propos des deux personnages tendent à asseoir la troisième force en présence du conflit : le poids de la fatalité, composante tragique par excellence. Le destin est à la fois ennemi à battre lorsqu'Ulysse évoque « une victoire sur l'inéluctable » (l.18), créateur mystérieux de la vie humaine comme cela est suggéré par la tournure passive « nous avons été créés » (l.25), vecteur malin des conflits entre les hommes si l'on en croit la fin de l'extrait. Il confère à l'« univers » personnifié, comme un témoin des agissements des personnages et un garant de la bonne marche du temps, sa science de l'avenir (« l'univers le sait, nous allons nous battre » l.30, « l'univers sait bien... » l.38-39). L'intervention d'Hector à la ligne 31, si elle cherche à ébranler les certitudes énoncées par Ulysse, affirme du même coup la prépondérance de l'« univers » sur l'homme : en jouant sur la sentence affirmant que « l'erreur est humaine », il la transforme en erreur « universelle ». L'emploi de ce terme polysémique (l'erreur est « universelle » en ce qu'elle est le propre de l'univers, et parce qu'elle est partagée par tous les hommes) renvoie à l'économie du mythe.

Les deux personnages semblent évoluer dans un monde où tout agissement de l'homme paraît vain. Le sentiment de cycle intemporel qui fait naître à l'infini la guerre dans l'espace humain est renforcé par la posture énonciative d'Ulysse, qui se place comme un homme d'expérience face à un homme plus jeune (on peut ainsi voir de la tendresse, comme du mépris dans son adresse à Hector : « Vous êtes jeune ! » l.5). Dans ce cadre, quand bien même les hommes seraient investis de la mission d'éviter la guerre, ou précisément parce qu'ils sont dans ce rôle, ils n'apparaissent que comme des jouets de la fatalité. La personnification de la guerre elle-même dans la première réplique d'Ulysse, lui prêtant des « intentions », renforce cette idée.

- *La violence, nécessité cosmique.* La conséquence du poids du destin sur le monde fait apparaître dans cet extrait la violence comme une nécessité cosmique. Ainsi, aux lignes 15 et 16, « la guerre » fait écho au « sourire » des deux diplomates évoqués dans un enchaînement qui semble naturel : le parallélisme des deux phrases qui les contiennent est renforcé par l'utilisation de la conjonction de coordination « et », refusant d'explicitier tout lien logique particulier entre les deux événements en début de phrase, mais notant simplement leur succession. Le choix de l'ordre des mots dans la deuxième phrase, et plus particulièrement celui d'inverser le sujet « la guerre » et le verbe « éclate », conjure également l'image de chaos que la violence de la guerre devrait engendrer. Une idée similaire se retrouve dans l'emploi du terme « catastrophe » (l.20). La métaphore musicale développe et appuie l'idée que la guerre, comme la rencontre d'Ulysse et Hector, est dictée par un ordre supérieur : ainsi elle est l'« orchestre » (l.24) amorcé par le « duo » des chefs de camps. La violence tragique de la guerre est seulement perceptible à travers l'apposition finale, assombrissant d'autant plus le propos du chef grec : « le déchaînement de cette brutalité et de cette folie humaines qui seules rassurent les dieux » (l.40 -41), mais là encore, elle semble prise dans un ordre de causalité qui peut faire écran au désastre de ses conséquences.

- *Une politique vaine.* Dans sa première tirade, l'argumentation d'Ulysse vise à réfuter l'idée précédemment énoncée par Hector : la présence des deux personnages, l'un en face de l'autre, est le signe que la guerre peut ne pas avoir lieu. Ulysse démontre donc que cette présence ne signifie rien, mais il va plus loin, et

semble indiquer au contraire qu'elle est le signe même que la guerre ne peut pas ne pas avoir lieu. La mise en scène de l'archétype de la rencontre diplomatique par Ulysse est donc l'occasion de dénoncer l'inconséquence de la politique des hommes. Plus qu'un discours sur la guerre, Ulysse tient là un discours sur la politique. Pour dire sa vacuité et traduire son impuissance, les ambassadeurs qu'il présente évoluent en effet dans une mollesse propice au développement des pires conflits (celle contre laquelle l'orateur grec Démosthène mettait déjà en garde les Athéniens sous la menace de Philippe II de Macédoine, par exemple), dont témoignent notamment les adjectifs « tiédés » et « attendris » (l.10), qualificatifs révélant un résultat propres à souligner encore la passivité des deux hommes. Par ailleurs, ceux-ci font montre d'une rhétorique bien limitée : les seuls propos échangés qui nous sont rapportés sont d'une décevante banalité : « ils conviennent que la guerre est le pire fléau du monde » (l.7-8). Dès lors, comment considérer la référence à leurs « langages » communs autrement que comme l'évocation d'un jargon fait de non-dits ? Plus grave, sans doute, ces deux personnages traduisent par leur attitude une forme de complaisance coupable. Leur activité principale est de profiter des plaisirs d'un repas, dont la première marque est le vin, élément burlesque (« un vin clairet » l.11, « boire » l.13). Par contamination, il est difficile de ne pas penser alors, quand ils sont décrits comme « comblés de paix » (l.14), que cette plénitude n'est que le reflet illusoire que leur renvoient leurs estomacs bien remplis : l'utilisation proche de l'ironie de l'adverbe « vraiment » et la retouche corrective « de désirs de paix » y invitent. La métaphore « un plat de riches » (l.20-21) rapporte ce portrait à la situation des deux personnages en scène : jouant sur la mise en abyme, Ulysse incite Hector, par un effet d'écho et de glissement, non pas à singer la scène qu'il vient de décrire, mais à se satisfaire d'un moment qui met en présence deux visages d'hommes, finalement démunis de tout autre considération : « goûtons-la », « savourons-la » (l.20-21). Rejetant la politique, une vraie parole peut voir le jour dans ce cadre, humaine, même si l'on peut s'interroger sur son statut et son sens : c'est celle qu'évoque Ulysse lorsqu'il indique à Hector : « nous nous parlons » (l.25).

Une scène réflexive

- *Un dialogue hors du temps.* Il semble que l'échange entre Ulysse et Hector dans ce passage ait plus valeur discursive que proprement dramatique. Les propos qui y sont tenus, du fait de leur caractère général et des abstractions auxquelles ils se livrent, proposent une réflexion philosophique, une vue de l'esprit sur le monde et les rapports humains, faisant de ce passage une scène emblématique du « théâtre d'idées ». Cet instant de pause réflexive s'inscrit dans une intemporalité propre au mythe, où actualité et universalité se rejoignent, rendant parfois ambiguë la valeur du présent employé dans ce passage. Ulysse en témoigne notamment lorsqu'il affirme : « nous nous parlons, une heure avant la guerre, comme nous nous parlerons longtemps après, en anciens combattants » (l.25-26). Cette affirmation place sur le même plan le présent des personnages et leur futur qui apparaît comme déjà écrit. Cette impression est renforcée par le parallélisme des deux propositions, la répétition du verbe « parler » et le choix de l'adjectif « ancien » dans le groupe nominal final qui renvoie à une représentation passée. Le paradoxe ainsi exprimé de la situation des deux chefs de guerre se voit prolongé dans le commentaire d'Ulysse qui suit (« Nous nous réconcilions avant la lutte même » l.27). Pour autant, les propos du personnage n'ont rien de performatif dans la mesure où la scène attendue de délibération et d'opposition diplomatique nous est refusée dans les faits, où les personnages semblent ne pas consentir à jouer le rôle qui devrait être le leur.

- *La théâtralité exhibée des personnages et de leur parole.* L'attitude des protagonistes participe de la dimension réflexive de la scène dans la mesure où elle déconstruit l'illusion théâtrale. Nous avons déjà évoqué la référence à une force supérieure, incarnant en quelque sorte à la fois metteur en scène et auteur de la vie tragi-comique des hommes telle qu'elle est évoquée, faisant de la guerre une question de posture.

Cette idée est notamment visible à travers l'image du masque des combattants : « si l'un de nous doit un jour tuer l'autre et arracher pour reconnaître sa victime la visière de son casque, il vaudrait peut-être mieux qu'il ne lui donnât pas un visage de frère... » (l.28-30). Le parallélisme des deux groupes nominaux « la visière de son casque » et « un visage de frère » souligne le caractère protéiforme des figures qui occupent la scène, dans la mesure où même l'image de la fraternité est présentée comme un masque possible parmi d'autres, construit par le regard d'autrui. Par ailleurs, les références aux sens (le goût, mais aussi l'ouïe à travers l'évocation de la musique, ou la vue par celle de « couleur » l.39) et l'utilisation d'une image triviale telle que celle qui évoque la « façon de se gratter le nez » (l.13) des ambassadeurs décrits par le chef grec jouent sur la présence corporelle, physique des acteurs, y compris de ceux qui sont sur scène jouant Hector et Ulysse. Notons qu'un tel passage ouvre un questionnement intéressant sur sa représentation théâtrale, non sans lien avec le théâtre, plus tardif, de l'Absurde, propre également à rendre compte d'une vision du monde désenchantée grâce à des procédés semblables de mise à distance. Le fait de définir les deux chefs de guerre comme des « récitants », dans une phrase qui se confond avec un alexandrin (l.24), n'est pas non plus sans conséquence sur leur statut, dans le drame et sur scène.

- *Une langue poétique à l'origine d'un monde de pensée.* Malgré la vanité déclarée par Ulysse de tout propos élaboré face à la guerre annoncée, la parole existe pourtant et fait sens : la poésie de l'écriture de l'auteur semble, en un sens, vouloir conjurer elle aussi la violence destructrice du conflit – au même titre que l'espoir mesuré et lucide du chef troyen, près de contaminer son interlocuteur qui laisse finalement échapper un souhait similaire, « espérons-le » (l.32). La langue que l'on entend est créatrice d'un univers tout à fait singulier, notamment grâce aux métaphores musicales. Ainsi, la définition des interlocuteurs comme formant un « duo » n'est pas seulement le prolongement de l'image de la guerre comme « orchestre », c'est aussi un appel à faire valoir la musicalité et le rythme de leurs mots, de leurs voix. L'écriture de la dernière réplique d'Ulysse dans ce passage témoigne à la fois des principes fondateurs d'un cosmos et de cette harmonie. Les deux camps y sont en effet matérialisés à travers « leurs architectes, leurs poètes, leurs teinturiers » (l.35 -36), autant de figures du dramaturge. L'ordre dans lequel sont décrites par la suite leur action, puis celle de l'univers, est significatif, puisqu'il pointe le statut prépondérant du poète : son « royaume » est évoqué avant les autres dans l'énumération qui suit (« un royaume opposé de volumes, de sons et de nuances » l.36-37, puis « le toit en charpente troyen et la voûte thébaine », « le rouge phrygien et l'indigo grec » l.37-38), et il se trouve prolongé par un effet de chiasme dans l'image finale du « festival » (l.40). Le sentiment d'absurdité est ainsi transcendé par la poésie de la langue, qui crée un équilibre et un espace sensible de réflexion.

En lycée professionnel, la lecture de ce texte théâtral peut être envisagée de façon privilégiée dans le cadre de deux objets d'étude, selon le projet conçu par l'enseignant, en terminale professionnelle : « Au XX^e siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts » ou « La parole en spectacle ».

Conseils méthodologiques

Présentation et lisibilité des copies

La majorité des copies a une présentation soignée et ne pose aucun problème de compréhension quant à la lecture. Le jury tient toutefois à rappeler quelques principes inhérents à la rédaction d'un commentaire composé : une mise en page aérée des différentes parties permet une meilleure lisibilité des axes de lecture retenus, les titres des œuvres mentionnées sont à souligner, les coupes de mots en fin de ligne

lorsqu'elles sont inévitables doivent se faire entre deux syllabes et jamais après une apostrophe. Enfin, il est recommandé aux candidats de ne pas entourer certains mots, ni d'utiliser un code couleur, ce qui pourrait être perçu comme une marque distinctive sur la copie. Il va de soi également que la multiplication des ratures est pénalisante.

Langue et expression

Le jury réaffirme l'importance de la maîtrise de la langue française et de son fonctionnement lorsque l'on veut devenir enseignant de langues vivantes-lettres. On déplore encore trop de copies qui ne respectent pas les règles de base de l'orthographe, de la conjugaison et de la grammaire.

Le jury a relevé de nombreuses fautes d'accords en genre et en nombre des adjectifs, des participes passés (« guerre banalisé* », « conflit qui a été menée* », « les erreurs comisent** »), des confusions entre les homophones grammaticaux (a/à ; on/ont), des erreurs d'orthographe lexicale récurrentes (« tyrade* », « belligèrent* », « marionette* », « héro* », « encrage » pour ancrage), des fautes dans les noms propres (« Homer », « Artault ») et des anglicismes comme « disapprouvant* », « caractérisation* ».

Le style adopté dans certaines copies ne correspond pas à celui attendu dans un exercice de ce genre. Le langage y est parfois trop familier, comme par exemple Ulysse qui « cherche à casser son interlocuteur », ou maladroit : « l'auteur ouvre ici une porte qui pousse à la réflexion ».

Quelques copies ont cependant retenu l'attention du jury pour leurs qualités rédactionnelles, la fluidité du style (bien appropriée à l'exercice) et l'intelligence du propos.

Technique du commentaire

Le jury apprécie les copies qui assurent un bon guidage du lecteur notamment en proposant une introduction claire et des transitions entre les différentes parties. Une majorité de copie respecte d'ailleurs la forme du commentaire (une introduction, deux ou trois parties dans le développement, une conclusion). Le commentaire composé étant le développement d'une réflexion organisée, le jury ne saurait trop rappeler aux candidats l'importance du temps consacré à la recherche d'une problématique et à l'élaboration d'un plan. Notons par exemple le projet de lecture clairement structuré de cette copie :

« Il s'agira de montrer, dans ce dialogue, comment l'auteur nous fait part d'un futur conflit inévitable entre les deux peuples tout en faisant une critique de la guerre. Nous verrons d'abord un dialogue entre 'frères ennemis'. Ensuite, nous aborderons le conflit tragique et inéluctable. Pour finir nous analyserons la critique de la guerre. »

A contrario, les annonces de plan artificiel, « la réponse à cette question sera divisée en trois parties », ou reflétant une lecture linéaire du texte, « deux personnages différents s'opposent sur le sujet de la guerre / l'inéluctabilité de la guerre / la place du destin », sont à éviter.

L'analyse littéraire du texte

La pièce de Jean Giraudoux *La Guerre de Troie n'aura pas lieu* a été créée au théâtre de l'Athénée à Paris, en 1935. D'inspiration mythologique, la pièce trouve dans le contexte politique international tendu de l'entre-deux guerres une résonance et un intérêt particuliers. Elle questionne en effet la responsabilité

humaine et la politique qui semble vaine et développe également une réflexion sur la représentation théâtrale et le statut même de la parole sur scène.

Les meilleures problématiques sont celles qui ont mis en exergue le caractère littéraire de l'extrait et qui ont questionné l'intérêt de réécrire cet épisode d'un mythe au XX^e siècle. « *Comment l'auteur, contrairement à ce que le titre peut suggérer, donne le sentiment d'une guerre inéluctable?* » ; « *Les mots peuvent-ils sauver la paix ?* »

L'inscription de ce texte dans le genre théâtral a permis à certains candidats de porter leur attention sur l'écriture proprement dite bien que l'aspect poétique du passage n'ait été que très peu convoqué : « *Dans quelle mesure le choix du genre théâtral permet-il de jouer avec le fatum et le pathos sur fond de parodie ?* » ; « *Comment cette scène, en apparence de tragédie classique, se mêle au registre comique ?* »

Si le sujet n'a pas donné lieu à d'énormes erreurs d'interprétation, toutefois, l'emploi de termes impropres dans quelques copies (« narrateur » ou « discours direct ») a étonné le jury. Globalement, les candidats ont su identifier les caractéristiques génériques du passage étudié mais la théâtralité du texte n'a été qu'exceptionnellement évoquée et questionnée. Cette démarche aurait permis aux candidats de comprendre les enjeux de la réécriture et de la mise à distance de la tragédie.

Les axes de lecture les plus fréquemment retenus ont été l'opposition entre les deux personnages (Hector inexpérimenté et idéaliste / Ulysse expérimenté et réaliste), la contradiction entre une rencontre qui doit empêcher la guerre et le rôle du destin et/ou des dieux. Ce projet de lecture a conduit le plus souvent les candidats à une explication paraphrastique du texte ou à un relevé des champs lexicaux de la guerre et de la paix qui se sont substitués à une véritable analyse littéraire. Certaines copies ont donné lieu à des réflexions trop générales, et le plus souvent maladroitement, sur le rôle des hommes et plus particulièrement des dirigeants dans les guerres ou encore au récit de la guerre de Troie évacuant ainsi l'analyse littéraire de l'extrait proposé.

Le jury pointe également l'absence ou la pauvreté de mobilisation d'une terminologie propre à l'analyse littéraire (on retrouve dans les copies essentiellement la métaphore, l'oxymore et l'anaphore). Des remarques sur les structures syntaxiques du passage (l'aspect binaire, le rythme, les parallélismes) ou sur la poésie de la langue auraient pu amener les candidats à une analyse littéraire plus riche.

Il convient également de rappeler aux candidats que le relevé des procédés d'écriture doit servir un objectif d'interprétation du texte. Les généralités qui s'abstiennent d'éclairer le sens – par exemple « *le style rhétorique est perceptible dans le personnage d'Ulysse* » – sont à éviter.

Les références culturelles

Le sujet invitait les candidats à faire la démonstration de références culturelles et historiques précises. Il est en effet difficile de mener une analyse littéraire de cet extrait sans se référer à la guerre de Troie, à *L'Illiade* d'Homère et au contexte de production de la pièce de Jean Giraudoux. Les bonnes copies ont brillé par leurs références culturelles appropriées, par exemple, *En attendant Godot* de Beckett comme situation d'un futur inéluctable et non précisé, ou des rapprochements avec des auteurs comme Corneille, Jarry, Anouilh.

Le jury met en garde les candidats sur les risques d'utilisation de références culturelles mal maîtrisées qui cherchent à pallier des lacunes concernant l'histoire littéraire et conduisent à des non-sens et/ou à des contre-vérités. On a pu ainsi relever: « *Dans l'œuvre de Voltaire Jacques le fataliste* », « *Giraudoux écrivain de l'absurde* », « *le surréalisme du passage* », « *Modigliani qui a peint les atrocités de la guerre dans son tableau Guernica* ».

Les références à la culture anglophone sont le plus souvent plaquées artificiellement, lorsqu'elles ne sont pas totalement anachroniques et décalées (par exemple, référence à John Lennon).

Certains candidats cherchent également à pallier l'insuffisance de leurs connaissances par des évidences ou des tautologies : « *qui dit guerre, dit conflit* » ou « *le théâtre adopte le principe de la mise en scène, du décor et du dialogue entre deux personnages* ».

Recommandations du jury

Le jury tient à rappeler la part de la subjectivité dans la lecture. En effet, une lecture littéraire nécessite une implication sensible et personnelle du lecteur. C'est pourquoi il est indispensable de partir du texte pour organiser son commentaire composé et non de connaissances que l'on cherche à plaquer.

Lorsque la problématique choisie est judicieuse et le plan annoncé clairement, on constate que l'analyse se construit de façon pertinente. Il est donc nécessaire de consacrer du temps à construire un projet de lecture problématisé. Les candidats doivent veiller également à suivre le plan annoncé tout au long du devoir.

L'analyse du texte ne peut se limiter à un approximatif jugement stylistique, « *c'est une belle allégorie très artistique* », ou des considérations d'ordre moral ou religieux : « *la paix est associée aujourd'hui à la religion* » ou « *l'homme continue à pécher* ».

Compte rendu établi par Nadia Leleu

Traitement d'une question de grammaire

Vous expliquerez comment les choix grammaticaux de l'auteur enrichissent le sens du passage suivant :

« *Parce que nous avons été créés sensés, justes et courtois, nous nous parlons, une heure avant la guerre, comme nous nous parlerons longtemps après, en anciens combattants. Nous nous réconcilions avant la lutte même, c'est toujours cela. Peut-être d'ailleurs avons-nous tort. Si l'un de nous doit un jour tuer l'autre et arracher pour reconnaître sa victime la visière de son casque, il vaudrait peut-être mieux qu'il ne lui donnât pas un visage de frère... Mais l'univers le sait, nous allons nous battre.* »

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

Il convient donc que les candidats soient préparés et témoignent d'une honnête maîtrise des connaissances fondamentales. On se doit en effet de posséder un certain nombre d'outils élémentaires, d'être capable d'interroger des phénomènes d'une relative complexité, et l'acquisition effective de notions claires et précises s'impose tant en lexicologie, morphologie, étymologie même, qu'en sémantique et surtout *syntaxe* (phrase complexe, groupe nominal, groupe prépositionnel, proposition subordonnée relative, subordonnée conjonctive, proposition infinitive, coordination, par exemple). Pour ce faire, on conseillera de fréquenter régulièrement une grammaire de référence : les grammaires scolaires peuvent permettre de stabiliser les connaissances, mais seront utilement complétées par des ouvrages plus élaborés et susceptibles d'orienter le candidat vers la réflexion grammaticale (par exemple, *Pour enseigner la grammaire* de R. Tomassone, *La Nouvelle grammaire du français* de Dubois/Lagane – l'optique de la grammaire transformationnelle pouvant s'avérer fort utile –, la *Grammaire descriptive de la langue française* de Roland Éluerd, etc.). Pour se familiariser avec les notions majeures donnant souvent matière à sujet au concours, on gagnera à connaître les programmes de CAP et de baccalauréat professionnel.

Par ailleurs, le candidat doit se montrer attentif à la formulation même de cette question de grammaire. Même s'il est demandé de faire figurer la réponse *après* le commentaire, il convient de lire cette question *avant* d'entreprendre ledit commentaire, car elle peut/doit être intégrée dans ce dernier, peut lui servir d'amorce ou de clé, et présente un intérêt tout particulier dans l'esprit des examinateurs. Il s'agissait cette année d'« expliqu[er] comment les choix grammaticaux de l'auteur enrichiss[aient] le sens du passage » (extrait, en l'occurrence, de *La Guerre de Troie n'aura pas lieu* de Giraudoux). Ce libellé a pu déconcerter certains candidats, qui s'attendaient à ce que la ou les notions visées soient clairement nommées. Les candidats doivent cependant noter que les deux approches sont possibles et envisageables : le jury peut ou bien circonscrire une notion, un phénomène et en demander l'étude dans le passage concerné ; ou bien délimiter le passage particulièrement riche et probant du point de vue grammatical, et proposer au candidat de procéder lui-même au repérage des notions ou phénomènes signifiants. La capacité du candidat à distinguer l'essentiel de l'annexe, c'est-à-dire le signifiant de l'insignifiant, est alors également

évaluée. Dans le cas présent, il était peu pertinent de donner la nature de chaque mot ou bien d'énumérer les déterminants employés : l'essentiel, ici, était ailleurs.

Comme on l'a vu, le texte à commenter met en scène la confrontation de deux héros et chefs de guerre, représentants des forces en présence (Grecs et Troyens), devisant philosophiquement des choses humaines avant le grand choc des « mondes », la bataille titanesque. Ulysse s'y comporte comme une sorte de grand frère condescendant, il parle en guerrier, en sage, en prophète tout à la fois, mais ne se départit jamais d'un ton légèrement sentencieux, d'un didactisme quelque peu appuyé, face à un Hector plus novice et prétendument moins expérimenté.

Dans le passage à étudier du point de vue grammatical, il était essentiel, de ce fait, de s'intéresser à la façon dont le propos est théâtralisé, construit, orchestré, servi conjointement avec une sorte d'affèterie et un caractère impérieux, et donc à *l'emphase* toute littéraire avec laquelle Ulysse fait la leçon à son interlocuteur et cherche à l'annihiler. La *syntaxe* très particulière, très travaillée de ce passage était le point sur lequel il convenait de s'attarder. Le fait est d'autant plus susceptible d'être analysé qu'il constitue un des traits spécifiques du théâtre girauducien, brillant, parfois avec ostentation, de toute son inventivité dramatique.

Ulysse, du reste, dramatise à l'envi son propos, lui confère une dimension prophétique, presque eschatologique par moments. La question de *l'emploi des temps* (dont Giraudoux use avec virtuosité), de la mise en perspective des actions humaines accomplies, de la temporalité tragique ainsi créée et des moyens mis en œuvre pour susciter le sentiment d'une fatalité se posait également avec une certaine acuité (on relevait présent gnomique, présent d'énonciation, présent à valeur modale, futur périphrastique, passé composé induisant un temps des origines, futur simple, conditionnel présent).

L'on pouvait également, à un degré moindre, étudier à travers les procédés de *modalisation*, la façon dont le personnage cherche verbalement, d'une certaine manière, à circonvenir son adversaire, à neutraliser ses moyens de défense, en simulant le doute ou la réprobation, en camouflant la valeur axiologique de ses énoncés, en cherchant à se disculper *a priori* de réduire sa responsabilité personnelle en imputant tacitement aux dieux la responsabilité de la guerre (« c'est toujours cela », « peut-être avons-nous tort », « il vaudrait peut-être mieux »). Le jeu sur les *pronoms* (« cela », « il », « il » impersonnel, « lui », « le », « l'un », « l'autre », et « nous » qui prédomine mais recouvre des réalités distinctes) et sur les déterminants possessifs (« sa », « son ») présentait aussi un intérêt dans la mesure où par ces habiles et subtiles circonvolutions, Ulysse tend le filet dialectique dans lequel il compte piéger et enfermer l'ennemi, l'annexant de gré ou de force dans ce « nous » pluridimensionnel et au fond fallacieux.

Il apparaissait ainsi, s'agissant de la syntaxe, que le passage en question était constitué de cinq phrases (il n'eût pas été inutile de redéfinir la phrase, souvent confondue avec la proposition), deux phrases complexes encadrant de part et d'autre une phrase simple centrale :

1) la première phrase est construite autour de la phrase minimale « nous nous parlons », sur laquelle viennent se greffer une série de circonstanciels (« une heure avant la guerre », « parce que nous avons été créés sensés, justes, courtois », « comme nous nous parlerons longtemps après, en anciens combattants » – les deux derniers seulement étant des propositions subordonnées conjonctives, à valeur causale pour la première, comparative pour la deuxième). Si le complément circonstanciel « une heure avant la guerre » est intégré à la phrase minimale, elle devient, selon l'analyse logique traditionnelle, la proposition principale. La phrase est très rhétorique : l'antéposition délibérée de la proposition subordonnée causale,

par exemple, montre bien que l'argumentation qui se déploie importe moins pour Ulysse (et Giraudoux) que la puissance poétique de l'évocation strictement chronologique que mime la phrase (avant-maintenant-après) ;

2) la deuxième phrase présentait une difficulté dans la mesure où la syntaxe de la langue parlée, pour laquelle Giraudoux opte résolument, brouillait les pistes. La construction « réelle » ou si l'on préfère « canonique » était la suivante : « C'est toujours cela de se réconcilier avant la lutte même » (avec « cela » cataphorique), ou bien encore : « Que nous nous réconciliions avant la lutte même est toujours cela [de gagné] » (avec « cela » anaphorique). Le thème étant à réintégrer au propos, et le lien logique entre les deux propositions étant établi, on se trouvait clairement dans un cas d'hypotaxe et non de parataxe. Ce qui peut dans un premier temps s'analyser comme l'assemblage de deux propositions juxtaposées doit dans un deuxième temps être considéré soit comme une proposition indépendante (phrase simple avec substantivation à l'infinitif du thème : « c'est toujours cela de se réconcilier avant la lutte même »), soit – plus justement – comme une phrase complexe constituée d'une principale et d'une subordonnée complétive sujet (« Que nous nous réconciliions avant la lutte même est toujours cela [de gagné] »). En aucun cas on ne pouvait donner à « c'est toujours cela » le sens de « c'est toujours comme cela » : le contexte contredisait formellement cette interprétation ;

3) la troisième phrase est une phrase simple. La locution verbale « avoir tort » sous-entend le complément d'objet indirect « de nous réconcilier » ;

4) la quatrième phrase, système hypothétique, est constituée de trois propositions :

- « il vaudrait peut-être mieux », proposition principale,
- « si l'un de nous doit un jour tuer l'autre... casque », proposition subordonnée conjonctive de condition,
- « qu'il ne lui donnât pas un visage de frère », proposition subordonnée conjonctive complétive.

On ne doit pas perdre de vue ici que dans la construction impersonnelle « il vaudrait mieux... », il est plus rigoureux et satisfaisant de considérer la subordonnée complétive comme le sujet réel du verbe « valoir » : « Qu'il ne lui donnât pas un visage de frère vaudrait peut-être mieux etc. ».

Il est à noter que la modalisation utilisée ici (auxiliaire modal + conditionnel présent) qui a pour fonction de diminuer la force illocutoire de l'énoncé, établit le *potentiel* (la possibilité de la réalisation du procès est envisagée), qui ne doit pas cependant masquer le propos ni faire oublier l'ordonnancement logique de la phrase « initiale » : la conjonctive à l'indicatif présent placée en début de phrase conserve en effet sa valeur *causale* (si = s'il est vrai que...) ;

5) la dernière phrase, ainsi que la troisième, est de type faussement parataxique : l'énoncé canonique « Mais l'univers sait que nous allons nous battre » se substitue, sur le plan logique, à l'énoncé « Mais l'univers le sait, nous allons nous battre », qui peut être envisagé comme une construction disloquée (avec « détachement » de la complétive, survenant comme rappel, et emploi du cataphorique de la séquence détachée « le »). En ce cas, la principale (« mais l'univers sait ») a pour COD la complétive (« que nous allons nous battre »).

Remarque : la construction à la forme passive (« nous avons été créés sensés... ») aurait pu en outre mériter un commentaire de la part des candidats ; la fonction des adjectifs « sensés, justes et courtois » est en effet problématique car ils pouvaient difficilement être tenus pour des attributs du sujet, le verbe « avoir été créés » n'ayant pas vraiment valeur de verbe d'état ou de verbe attributif. La transformation à la forme active (« On nous a créés sensés etc. ») permet de détecter plutôt la présence de l'attribut du COD,

certes proche syntaxiquement de l'attribut du sujet mais fonctionnant différemment et induisant d'autres rapports prédicatifs. Si l'on n'attendait pas nécessairement des candidats qu'ils entrent dans ce type de considérations et se posent en spécialistes, du moins pouvaient-ils signaler le problème grammatical.

L'analyse fine de ces phénomènes syntaxiques permettait de mieux saisir, on le voit, comment le protagoniste, usant de stratégies dissimulatoires et de procédés ostentatoires tout à la fois, en vient à prendre l'ascendant sur son interlocuteur.

La question de grammaire ne s'improvise pas et ne peut être traitée qu'au prix d'une étude exigeante et serrée. Il est regrettable de constater que des étudiants qui se destinent à l'enseignement de la langue méconnaissent parfois la terminologie de base, que l'on se contente parfois d'énoncer scolairement des règles d'orthographe (l'accord du participe passé, etc.) ou que l'on confonde plus généralement passé simple et imparfait du subjonctif, passé composé et présent passif, subordonnée relative et subordonnée conjonctive, complément circonstanciel de temps et proposition incise, proposition indépendante et proposition principale, indicatif et impératif, que l'on prenne « peut-être » pour une conjonction, « cela » (dans « c'est cela ») comme un COD, que l'on invente des « *propositions subordonnées de coordination* », des « *subordonnées indépendantes* », quand on ne conclut pas son propos par des formules trop générales telles que « *l'auteur utilise des choix grammaticaux bercés par une certaine dose de poésie* » ou « *cette construction, c'est de la modalisation et nous avons donc de l'aspect* ». Autant d'erreurs sont difficilement acceptables : on rappellera qu'il est préférable de ne rien écrire en cas de lacune avérée et que la question de grammaire doit être entièrement rédigée.

Le jury, en revanche, a apprécié et fortement valorisé les copies qui, même si elles ne maîtrisaient pas parfaitement le métalangage grammatical ou cernaient approximativement les notions, en avaient malgré tout l'intuition et entreprenaient une description scrupuleuse des faits, proposaient par exemple un classement des phrases (assertives / non assertives) pour mettre en relief la vanité des pourparlers entre Grecs et Troyens, en présence du *fatum* tout-puissant. Le jury a constaté avec plaisir que, pour certains candidats, le système hypothétique, le futur proche, la périphrase modale étaient des notions parfaitement connues et utilisées à bon escient, preuve alors que la préparation au concours était bien réelle. Les meilleures copies ont su fonder leur interprétation stylistique sur une observation patiente et sûre des procédés ; c'étaient, comme on l'imagine, celles qui proposaient également un commentaire composé pertinent et original. Le jury recommande donc aux candidats, dans leur préparation, d'accorder à la question de grammaire toute la place qui lui revient, à la mesure de la place qu'elle occupe en réalité au sein de l'épreuve. Comment en effet intéresser les élèves à la grammaire, école de clarté et de finesse, si l'on n'est pas soi-même convaincu de sa nécessité ?

Compte rendu établi par Thierry Ozwald

B. Épreuves d'admission

Rappel des modalités des épreuves⁵

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.

Épreuve de mise en situation professionnelle (coefficient 4)

Un tirage au sort détermine pour le candidat la valence sur laquelle porte l'épreuve.

L'épreuve consiste :

a) en langue, en la présentation d'une leçon portant sur les programmes des classes de lycée professionnel. L'épreuve prend appui sur un ou des documents proposés par le jury se rapportant aux réalités et aux faits culturels du ou des pays dont on étudie la langue, en lien avec les programmes.

Ces documents peuvent être des textes, des documents iconographiques, des enregistrements audio ou vidéo.

L'épreuve comporte deux parties :

– une première partie en langue étrangère consistant en la présentation, l'étude et, le cas échéant, la mise en relation des documents, suivie d'un entretien en langue étrangère ;

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

Chaque partie compte pour moitié dans la notation. La qualité de la langue employée est prise en compte dans l'évaluation de chaque partie de l'épreuve.

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

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

Épreuve à partir d'un dossier (coefficient 4)

L'épreuve porte sur la valence n'ayant pas fait l'objet de la première épreuve d'admission.

Premier cas : langue vivante :

L'épreuve porte :

⁵ Arrêté du 19 avril 2013 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel, *Journal officiel*, 27 avril 2013

– 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 les programmes du lycée professionnel.

– 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.

Le document audio ou vidéo et l'enregistrement d'une production orale d'élève n'excéderont pas chacun trois minutes.

La qualité de la langue employée est prise en compte dans l'évaluation de chaque partie de l'épreuve.

Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : une heure.

Pour chaque partie : exposé : quinze minutes ; entretien : quinze minutes.

Second cas : lettres :

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 : deux heures trente ; durée de l'épreuve : une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes).

B.1 Anglais

Mise en situation professionnelle

Première partie de l'épreuve (en anglais) : l'exposé du candidat, le traitement du dossier et l'entretien avec le jury

Dans la première partie (en langue étrangère) de cette épreuve, les candidats doivent procéder à « la présentation, l'étude et, le cas échéant, la mise en relation des documents » du dossier proposé. Leur exposé doit naturellement comporter une introduction, un développement structuré et une conclusion.

Pour ce qui est de l'introduction, le jury constate que, dans de nombreuses prestations, elle reste très « scolaire » et se limite à une énumération des documents (titre, auteur et source) dans l'ordre où ils apparaissent dans le dossier. Peu de candidats pensent ou parviennent à ouvrir leur propos par une accroche, qui pourrait par exemple servir à contextualiser un dossier à fort contenu historique ou à ancrer dans l'actualité un dossier plus contemporain. L'introduction d'un dossier sur le mouvement *Black Lives Matter* pouvait ainsi commencer par une référence à l'une des multiples actions de ce mouvement qui font l'actualité depuis plus d'un an. Les meilleures introductions sont celles qui, d'emblée, portent la marque d'une analyse : certains candidats proposent de privilégier le rapprochement ou la confrontation de tel et tel documents (par thématique, nature ou ordre chronologique de publication) plutôt que de suivre l'ordre de présentation du dossier ; d'autres insistent sur la mise en contexte des publications, en faisant par exemple remarquer qu'un article sur J.F. Kennedy a été publié à l'occasion du cinquantième anniversaire de son assassinat. D'autres, en revanche, ne proposent aucune problématique et se contentent de nommer le thème général du dossier : cette absence d'annonce préalable de la problématique est généralement le signe d'une analyse dont le manque de profondeur se confirme dans l'exposé. Dans leur immense majorité, les candidats veillent, à la fin de leur introduction, à présenter (comme il se doit) le plan de leur exposé mais certains d'entre eux, ensuite, ne suivent pas le plan en question, probablement parce qu'ils n'ont pas su gérer efficacement leur temps de travail en salle de préparation. La longueur des introductions est variable, certaines étant parfaitement calibrées autour de trois minutes, et d'autres tombant dans l'écueil d'une « introduction-fleuve » qui occupe plus du tiers des quinze minutes de l'exposé.

La plupart des candidats respectent le plan qu'ils annoncent, même s'il est parfois difficile pour le jury de suivre une progression quand les transitions entre les différentes parties manquent (penser aux connecteurs logiques.) La fin du développement est parfois assez malheureusement improvisée par les candidats qui n'ont pas su gérer leur temps de préparation. D'un point de vue pratique, c'est lors du développement que certains candidats perdent leurs moyens à cause de notes mal organisées et/ou de citations mal balisées. Les candidats les plus ordonnés adoptent, eux, des systèmes d'organisation simples leur permettant de ne perdre ni le fil ni le rythme de leur propos : bien disposer ses notes face à soi, numéroter les pages de son brouillon, surligner dans le dossier (de façon sélective) les citations à retrouver rapidement, etc.

La conclusion reste le point faible de beaucoup d'exposés. Par manque de temps, encore, certains candidats n'en proposent pas ou se limitent à une seule phrase. *A contrario*, d'autres candidats détournent la conclusion de son objet et de sa fonction pour lancer des références allusives à tout ce qu'ils n'ont pas eu le temps d'évoquer ou de traiter lors de l'exposé. Une conclusion se doit de répondre à la question posée

en introduction, question qu'il n'est pas inutile de rappeler en fin d'exposé avant d'y apporter une réponse claire qui doit découler du raisonnement mené lors du développement. Le jury est unanime pour dire que l'absence d' « ouverture » dans la conclusion est préférable à une ouverture hors de propos ou très vague. Sur ce point, on donnera l'exemple de candidats ayant voulu relier divers sujets (la question du port d'armes aux États-Unis, le mouvement *Black Lives Matter*, les problèmes environnementaux, etc.) au contexte de la campagne présidentielle américaine sans vraiment être capables d'expliquer en quoi ces sujets pouvaient peser dans la balance électorale.

Pour ce qui est du traitement des dossiers dans cette première partie de l'épreuve (partie en anglais), le jury constate que la consigne est bien comprise : les candidats ont bien compris que l'approche se décompose en deux temps bien distincts et que ce n'est que dans la seconde partie de l'épreuve (partie en français) que doivent être proposées des pistes d'exploitation pédagogique des documents.

De manière générale, le jury est satisfait de n'avoir entendu qu'un nombre très réduit de candidats présenter les documents sans les mettre en lien. Par rapport aux sessions précédentes, il note également que les plans binaires du type (I) *The common points between the documents*, II) *The differences between the documents* deviennent heureusement minoritaires et que sont plus fréquents ceux qui prennent appui sur une problématique et sa dynamique. Par exemple, pour un dossier sur le thème de la conquête de l'espace, un candidat a suivi l'approche suivante : *What makes space so special? 1. Space makes people dream / 2. Space is a place for the future / 3. Space is a place of tension*. Le schéma était simple mais efficace puisqu'il permettait, en partant des éléments les plus évidents du dossier et en les croisant, d'aller vers l'implicite de l'ensemble des divers documents.

Le principal défaut reste le manque d'analyse des documents: ces derniers sont souvent mis en relation mais les candidats ont encore du mal à donner un sens à ce qui les rapproche ou les oppose. Il faut évidemment aller au-delà du constat descriptif et s'interroger sur les raisons pour lesquelles un même thème, une même question peuvent produire des réactions différentes selon les auteurs, les époques, les contextes, etc.

Au sein du dossier, les candidats ont trop souvent tendance à concentrer leur attention uniquement sur les textes (littéraires ou journalistiques), en laissant de côté les documents vidéo et iconographiques. Quand ces derniers sont abordés, c'est souvent sans sensibilité à leur forme propre. Il est par exemple dommage de ne pas exploiter (comme l'a toutefois fait avec pertinence un des candidats entendus sur le dossier en question), dans une vidéo sur la conquête de l'espace, la mise en parallèle d'images d'archives et de témoignages contemporains pour analyser l'évolution du rêve spatial des années 1960 jusqu'au début du XXI^e siècle. De même, une couverture de *Time Magazine* présentant le couple Kennedy dans un viseur présentait une ambiguïté que les candidats n'ont pas su voir : s'agissait-il, pouvait-il simplement s'agir du viseur de l'arme qui a assassiné le président ou n'était-ce pas également le viseur d'un appareil photo, ce qui mettait l'image en question en relation directe avec un article du dossier traitant de la création de la légende de JFK et du couple Kennedy et du rôle de l'image et des médias dans la construction de cette légende ? Il est aussi à noter que quelques textes semblent avoir déconcerté certains candidats qui ont choisi de les occulter lors de leur développement. Il s'agissait notamment, dans deux dossiers différents, de poèmes : *Flag*, de John Agard, et *Power*, d'Audra Lorde. Le jury tient à rappeler que les documents du dossier peuvent être de nature variée et que les candidats doivent être prêts à analyser autre chose que des textes journalistiques.

Comme chaque année, les dossiers variaient dans leur objet et leur contenu, certains étant plus ancrés dans l'histoire (l'internement des Nippo-Américains pendant la Seconde Guerre mondiale, la présidence de JFK, etc.), d'autres étant plus fortement liés à l'actualité (écarts de salaire hommes/femmes à Hollywood, crise migratoire, etc.). Les meilleures prestations sont celles qui s'appuyaient sur un apport suffisant de connaissances civilisationnelles et de connaissance de l'actualité pour éclairer ces deux types de dossier. Malheureusement, dans ce domaine, le jury s'étonne des ignorances de certains candidats qui, par exemple, à propos d'un dossier sur l'immigration au XXI^e siècle, révèlent qu'ils ne savent pas d'où proviennent et à quoi correspondent des notions ou expressions consacrées telles que *Life, Liberty and the pursuit of Happiness* ou *[Your] huddled masses [yearning to breathe free]* ou ce qu'est Plymouth Rock. C'est pourtant ce type de connaissances (et de reconnaissance) qui pouvait permettre de rattacher la question actuelle de l'immigration aux États-Unis à l'histoire de la fondation du pays et à ses idéaux. D'autres concepts comme celui de *Frontier* ne sont pas maîtrisés, plusieurs candidats n'ont pas été capables de reconnaître Martin Luther King Jr. sur une illustration, certains ne possèdent qu'une connaissance assez vague du mouvement des *Civil Rights*, ou encore sont bien en peine d'expliquer ce qu'est le Commonwealth ou de parler de l'Empire britannique. Au-delà de ces connaissances attendues de candidats à un concours de recrutement de professeurs d'anglais-lettres, le jury rappelle l'absolue nécessité de suivre l'actualité. Trop de candidats n'ont qu'une vague idée de ce qui a agité la presse anglophone cette année : *Black Lives Matter*, le Brexit, le débat sur les *tar sands* (dont le terme même n'a pas été compris par certains candidats qui se sont lancés dans des développements à contresens sur la déforestation), etc. Attention aussi aux thèmes les plus récurrents : il est difficile de produire une analyse pertinente sur des sujets comme les armes à feu ou la place des Afro-Américains dans la société américaine lorsque l'on ne sait pas replacer dans son contexte le deuxième amendement de la Constitution des États-Unis, qu'on ne sait pas ce qu'est la *NRA*, ou lorsqu'on croit et affirme que Barack Obama est le premier et seul exemple d'Afro-Américain occupant ou ayant occupé un poste à responsabilité aux États-Unis. Enfin, trop peu de candidats identifient clairement le parti pris des documents quand celui-ci est pourtant manifeste (d'où l'importance de connaître les principaux médias britanniques et américains et leur position politique ou idéologique.)

Langue

Parmi les erreurs qu'il a notées de façon particulièrement récurrente, le jury signale :

- *in the* document 1, on the* line 42, etc.*
- les pluriels irréguliers (*womans**)
- l'omission du -s à la troisième personne du présent simple
- le maniement et l'agencement des interrogatives indirectes (*we can wonder why are* they*...*)
- des formes verbales conjuguées ou des participes après un auxiliaire de modalité (*we can heard**)
- la reprise de certains noms communs par un *he* ou un *she*, au lieu du neutre *it*

Il est conseillé aux candidats de ne pas négliger, dans leur travail d'apprentissage du lexique, le vocabulaire de base permettant (prépositions correctes comprises) de décrire et de faire référence aux documents : *an extract from, published on + date, written by, to deal with, to expand on, to depict/to portray/to illustrate/to exemplify/etc., the author's thesis/point/viewpoint/bias/etc.*

Dans le domaine de la prononciation, on rappellera que *the* se prononce /ði:/ devant un mot commençant par une voyelle, que la première syllabe de *focus* comporte une diphtongue /'fəʊ.kəs/ ou /'foʊ.kəs/, que *guardian* se prononce /'ga:(r).di.ən/ et *caricature* /'kær.ɪ.kə.tʃər/ ou /'ker.ə.kə.tʃər/. Au chapitre des

erreurs qui situent d'emblée l'anglais des candidats à un niveau insuffisant, on signalera également celle qui consiste à prononcer *written* /'raɪt.ən/ au lieu de /'rɪt.ən/. Attention aussi à l'accentuation de mots aussi courants que *develop*, *economy/economical*, *politics/political*, etc.

Enfin, en dehors de la langue anglaise, il est à signaler que quelques candidats – heureusement peu nombreux – ne semblent pas maîtriser les codes d'un oral de concours et prennent parfois la bienveillance du jury pour une invitation à se relâcher complètement ou à adopter une attitude familière.

Compte rendu établi par Pierre Laurent

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

Dans cette seconde partie de l'épreuve, le candidat dispose de 15 mn maximum pour présenter, en français, des pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques à partir des documents étudiés dans la première partie. Ce projet pédagogique, destiné à une classe de lycée professionnel, doit être élaboré à partir des compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, phonologiques) que les documents mobilisent et des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique. La présentation du candidat est suivie d'un entretien avec le jury pendant lequel il est amené à justifier ses choix en 15 mn maximum.

Les attentes du jury

Il paraît à nouveau nécessaire d'insister sur le fait que le jury n'attend rien de préétabli concernant le projet pédagogique du candidat si ce n'est une proposition construite, cohérente et réaliste, en adéquation avec le niveau et la classe choisis.

Le candidat doit opérer des choix concernant les documents du dossier pour les mettre au service de son projet pédagogique : ainsi, il est parfois pertinent d'en écarter certains et pourquoi pas, en proposer de nouveaux. Le temps imparti étant relativement court, il ne permet pas la présentation détaillée d'une séquence complète. C'est pourquoi le projet pédagogique du candidat doit prioritairement comprendre :

- un scénario inscrit dans une démarche actionnelle qui permette aux élèves d'accomplir une/des tâche(s) mettant en jeu une activité langagière dominante ;
- un niveau visé en lien avec les programmes du lycée professionnel et cohérent avec la classe choisie ;
- le domaine et les réalités culturelles dans lesquels le projet s'inscrit ;
- une tâche communicative finale ;
- des tâches intermédiaires au service de la construction des compétences lexicales, grammaticales et phonologiques nécessaires à la réalisation de la tâche finale ;
- les stratégies et les modalités d'entraînement à la réalisation de ces tâches ;
- une évaluation du degré de maîtrise de l'activité langagière dominante ;
- un prolongement éventuel du projet dans un cadre transdisciplinaire.

Il est évident que l'élaboration de ce projet doit s'appuyer sur une connaissance solide du CECRL et des réalités du lycée professionnel (niveaux, épreuves d'examens, dimension professionnelle).

Par ailleurs, le jury veille à ce que la dimension citoyenne présente dans certains documents du dossier et permettant d'évoquer les valeurs de la République soit prise en compte dans l'élaboration du projet pédagogique.

Comme dans tout concours de recrutement d'enseignants, il est attendu des candidats qu'ils adoptent une tenue vestimentaire appropriée, ainsi qu'une attitude positive et maîtrisée. Si une certaine appréhension est compréhensible, elle ne doit pas empêcher le candidat de communiquer. Il est donc essentiel d'établir un contact visuel avec le jury et de faire preuve de vivacité et de conviction dans ses propos. De même, il est impératif de veiller au registre et à la qualité de la langue française employée.

Constats et conseils

Dans l'ensemble, les candidats font montre d'une bonne connaissance du CECRL et le jury constate une meilleure compréhension de l'approche actionnelle. Les valeurs de la République ont souvent été évoquées à bon escient. Les conseils des rapports précédents semblent avoir été suivis : moins de jargon et de verbiage, mais encore des termes mal maîtrisés (« le document est didactisé parce qu'on a ajouté des numéros de lignes », « c'est un écrit oral », etc.). Les meilleurs candidats ont proposé un projet structuré avec, dans un premier temps, annonce de l'objectif (tâche finale), de la compétence dominante et du niveau visé, pour ensuite détailler les activités. Les projets pédagogiques les plus cohérents étaient d'ailleurs déterminés par la tâche finale : certains candidats pensent à relier systématiquement toute proposition et tout choix (de tâches, d'outils, d'activités) à la tâche finale qu'ils proposent et finalisent leur projet par une évaluation critériée.

Le jury s'étonne de la récurrence du « débat » comme proposition de tâche finale. Cette tâche complexe est certes intéressante mais elle a trop souvent été proposée sans nuances et, surtout, sans interrogation quant aux besoins des élèves pour la mener à bien : les activités de « réflexion » ou de « groupes » ne suffisent pas en soi à construire les compétences nécessaires à l'élève pour réaliser la tâche demandée. Les candidats doivent également être conscients du fait que toutes les thématiques ne peuvent pas donner lieu à un débat, qui doit rester réaliste, cohérent avec les valeurs de la République et respecter le principe de laïcité. Quand bien même le sujet s'y prêtait, les modalités de mise en place de ce débat et de son évaluation sont restées floues ou ont été tout simplement éludées.

Le même constat a été réalisé en ce qui concerne le recours systématique aux TICE, qui semblent être évoquées uniquement pour « plaire » au jury sans s'intégrer dans une logique de construction des compétences.

De façon générale, tout « placage » de plan, notions ou connaissances donne rarement des résultats très probants. La préparation au concours ne doit pas donner lieu à des automatismes, souvent dommageables : choisir le document iconographique comme support déclencheur de parole n'est pas systématiquement pertinent (par exemple, la photo de Dorothea Lange dans le dossier sur les camps d'internement des Nippo-Américains) ; de même, utiliser le document vidéo sans le son semble être un passage obligé pour de nombreux candidats pour « faire travailler le lexique », ce qui ne fait pas toujours sens.

Les objectifs phonologiques, lorsqu'ils sont évoqués, donnent lieu à des explications souvent imprécises : « on va travailler le passage de l'écrit à l'oral grâce aux sous-titres », « cette vidéo va nous faire travailler

l'accent américain ».

La présentation d'une liste des obstacles et éléments facilitateurs pour l'accès aux documents, sans présenter de projet pédagogique, ni même d'activités n'est pas envisageable : il ne s'agit pas de se contenter d'analyser les qualités didactiques potentielles des documents mais bien de mettre ces supports au service d'un projet pédagogique cohérent.

Langue et culture étant indissociables, les candidats doivent veiller, dans leur projet, à ne pas négliger la dimension culturelle au profit exclusif de la dimension linguistique.

Certains candidats hésitent encore à effectuer des choix parmi les documents proposés, pensant qu'ils doivent tous être utilisés, et dans leur intégralité. Il va de soi que la densité du dossier rend cette option très périlleuse et que le choix d'un niveau B1+/B2 pour une classe de terminale, trop souvent privilégié, ne saurait suffire à résoudre la difficulté posée par certains documents. Quelques candidats ont d'ailleurs réussi à s'écarter de cette option en proposant des exploitations pédagogiques destinées à des classes de CAP ou de troisième prépa-pro et en sélectionnant, dans les documents du dossier, des extraits en adéquation avec le niveau et l'objectif visés. Ces candidats avaient par ailleurs une connaissance solide des spécificités du lycée professionnel, ce qui a fait défaut à bon nombre de leurs concurrents.

Il conviendra d'éviter d'exprimer un soulagement trop manifeste lors du passage au français dans cette seconde partie de l'épreuve : c'est là l'aveu d'un manque d'aisance dans la langue anglaise mais ce soulagement s'accompagne parfois d'un relâchement dans la qualité de l'expression, voire d'un changement de posture notable d'une partie de l'épreuve à l'autre. On rappellera que le maniement de la langue française est également évalué et qu'on ne saurait accepter d'un enseignant de langue bivalent qu'il n'emploie pas, en anglais comme en français, un registre et une qualité de langue à la hauteur des exigences de sa mission.

Une bonne maîtrise du temps de préparation à l'épreuve est nécessaire si le candidat veut réussir les deux parties : il est regrettable de constater que des candidats proposent des projets pédagogiques avortés après de bonnes prestations dans la première partie de l'épreuve. Si l'analyse du dossier en anglais semble plus complexe, il ne faut pas négliger la réflexion pédagogique de la seconde partie qui compte à part égale dans la note finale. Une attention toute particulière devra être portée à la lecture de la consigne de l'épreuve pour s'assurer à la fois d'une bonne compréhension et d'une bonne application de celle-ci. Il est également important de bien gérer son temps de parole : présenter à nouveau les documents du dossier en français fait perdre inutilement un temps précieux. Un nombre important de candidats n'a pas pu finir de développer ou de conclure dans les 15 minutes imparties. La présentation se prolonge certes par un entretien, mais il n'est agréable ni pour le jury, ni pour le candidat d'être contraint d'interrompre une prestation.

L'entretien

Rappelons que, comme la définition de l'épreuve l'indique, l'entretien doit permettre au candidat de justifier les choix qu'il a effectués dans l'élaboration de son projet pédagogique. Lors du passage à l'entretien, trop de candidats semblent être sur la défensive, alors que les questions du jury s'appuient essentiellement sur le projet qu'ils ont proposé et n'ont pour but que de lui permettre de compléter, d'affiner, de justifier ou de nuancer son propos. Il s'agit ici d'évaluer la capacité du candidat à prendre du

recul par rapport à sa réflexion pédagogique et à rectifier, le cas échéant, certaines incohérences ou à développer un point trop rapidement abordé dans sa présentation. Les candidats à l'écoute du jury ont su modifier avec brio et conviction des projets initialement peu aboutis, voire irréalistes. Cette souplesse et cette réactivité sont un bon signe, un enseignant devant être capable de reconsidérer ses choix et pratiques pédagogiques.

On attend donc des candidats qu'ils adoptent la posture d'un futur enseignant : être calme, ouvert et réactif. Si l'entretien est bien une conversation dans laquelle le candidat a toute sa part, il n'est pas pour autant envisageable que ce dernier fasse preuve de familiarité ou de défiance vis à vis du jury. En effet, un certain relâchement a parfois été déploré : quelques candidats s'autorisent des remarques d'ordre personnel peu pertinentes ou adoptent un registre de langue peu soutenu (les « ouais » et les « tout ça, quoi ! » sont à bannir). Il est également préférable de reconnaître qu'on ne sait pas plutôt que de se perdre dans des explications confuses ou d'éviter la question en digressant vers un autre sujet. S'il est nécessaire de prendre le temps de la réflexion avant de répondre, il est important de maintenir une dynamique dans l'échange.

Faire mention de son expérience professionnelle n'est pas proscrit si cela apporte quelque chose d'utile à la réflexion pédagogique ; en revanche, cela ne suffit pas à justifier son projet (« c'est ce que je fais avec mes élèves ») et peut parfois s'avérer contre-productif.

Certains candidats manifestent surprise et inquiétude lorsque l'entretien dure moins de 15 minutes : rappelons qu'il s'agit d'un temps maximum et non d'un temps imposé. Ce n'est d'ailleurs pas la longueur de l'échange qui fait sa richesse.

Conclusion

Se présenter au CAPLP implique que l'on ait des connaissances spécifiques à l'enseignement professionnel. Il est donc essentiel de se familiariser avec le programme de langues vivantes pour la voie professionnelle paru au BO spécial n° 2 du 19 février 2009, mais aussi avec les modalités d'évaluation des langues vivantes au lycée professionnel (BO n° 21 du 27 mai 2010). Outre les classes de CAP et de baccalauréat professionnel, les lycées professionnels accueillent des classes de troisième prépa-pro dont le programme de référence est celui du collège et où l'enjeu est également la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Le concours est la première étape vers le métier exigeant d'enseignant. Outre les qualités pédagogiques et didactiques que cette épreuve de mise en situation professionnelle permet de mettre en évidence, c'est aussi l'occasion d'apprécier les qualités humaines requises pour le métier : rigueur, bienveillance et enthousiasme. Le jury a, cette année encore, eu le plaisir d'écouter les prestations brillantes de futurs collègues.

Compte rendu établi par Béatrice Lauvergnier

Composition des dossiers pour l'épreuve de MSP en anglais : quelques exemples

Document 1 : "Flag" by John Agard, in *Half-Caste and Other Poems* (Hodder Children's, 2004)

Document 2 : "New Zealand Debates Replacing Union Jack Flag, but With What?" by Michelle Innis
Source : *New York Times*, October 28th 2015

Document 3 : document iconographique
"Millions of dreams need strong shoulders"
Source : *Usain Bolt's Facebook page*

Document 4 : document vidéo
Titre: "New Zealand Prime Minister John Key makes case for flag change"
Source : *youtube.com*

Document 1 : "Emoji Is The New Language of The Future – And There's No Going Back"
Source : *Huffingtonpost.com*

Document 2 : "Is our culture headed back to hieroglyphics?", by Leo Traub
Source : *DBKnews.com*

Document 3 : document iconographique
"Painting Emojis"
Source : *Nymag.com*

Document 4 : document vidéo
"Emoji Research in the School of Linguistics"
Source : *youtube.com*

Document 1 : "Donald Trump says tough gun control laws in Paris contributed to tragedy", by Jenna Johnson
Source : *Washington Post*, November 14th 2015

Document 2 : "Elephant", by Roger Erbert
Source : *Reviews*, November 7th 2003

Document 3 : document iconographique
"And Nothing's Changed"
Source : *New York Daily News*

Document 4 : document vidéo
Titre: "Barack Obama's speech on gun control"
Source: *youtube.com*

Document 1 : "Everything You Need To Know About The Hollywood Pay Gap", by Madeline Berg
Source : *Forbes.com*

Document 2 : "Dystopian Thrillers: The Rare Hollywood Genre Where Women Rule", by Devon Maloney
Source: *wired.com*

Document 3 : document iconographique
"Gender Inequality In Films"
Source: *lipmag.com*

Document 4 : document vidéo

“Why are women misrepresented in the media?”

Source : *youtube.com*

Document 1 : “Life in a Japanese American Internment Camp, via the diary of a Young Man”, by P. L. Brown

Source : *New York Times.com*

Document 2 : from *The Buddha in the Attic*, by Julie Otsuka

Source : Anchor Books, 2012

Document 3 : document iconographique

Dorothea Lange, 1942

Source : *Impounded: Dorothea Lange and the Censored Images of Japanese American Internment*

Document 4 : document vidéo

“What are your memories of the Japanese American concentration camps during WWII?”

Source : *InterviewingHollywood.com*

Document 1 : “Tar Sand”

Source : *ienearth.org*

Document 2 : “Alberta Energy: Facts and Statistics”

Source : *energy.alberta.ca*

Document 3 : document iconographique

“Enbridge”, by Khalil Bendib

Source : *corpwatch.org*

Document 4 : document vidéo

“Paying the Price”, *On Earth Magazine*

Source : *youtube.com*

Document 1 : “Unfinished US-Mexico border wall is a costly logistical nightmare in Texas”,

by Associated Press in Brownsville, Texas

Source : *theguardian.com*

Document 2 : “Young, Mexican and Ready to Raise Their Political Voices”, by David Gonzales

Source: *nytimes.com*

Document 3 : document iconographique

“Plymouth Rock”, by Jeff Parker

Source: *theimmigrants2010.wordpress.com*

Document 4 : document vidéo

“Unless you’re Native American”, by Barack Obama

Source: *youtube.com*

Document 1 : “Space School offers hands-on learning time with astronauts”, by Jessica Saggio

Source : *Florida Today*

Document 2 : “Tim Peake: How a British space hero was made”, by Helen Briggs

Source : *BBC News*

Document 3 : document iconographique

“Reading about the moon landing in the Daily News”

Source : *espngrantland.files.wordpress.com*

Document 4 : document vidéo

“Space exploration: Is it time for more laws to govern space?”

Source : *BBC News*

Document 1 : “Power”, in *The Collected Poems of Audre Lorde*, Norton, 1997

First published in *Between Our Selves*, 1976

Document 2 : “A year of Black Lives Matter”

Source : *The Atlantic*

Document 3 : document iconographique

“I have a dream... until then, black lives matter”

Source: *The Cagle Post*

Document 4 : document vidéo

King: ‘BLM protesters distract from other issues’”

Source: *Fox News*

Épreuve à partir d'un dossier

Compréhension du document vidéo

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

Il convient de rappeler que l'épreuve débute dès l'entrée du candidat dans la salle d'examen. Le jury reste sensible aux candidats dont la tenue appropriée mais sans excès, la posture et le niveau de langue démontrent qu'ils ont bien pris en compte tous les enjeux de ce concours et de leur futur métier.

Les durées indiquées sont des durées maximales. S'il est essentiel de ne pas dépasser ces 15 minutes lors de la présentation, à l'inverse, une présentation de quelques minutes ne permet en aucun cas de dégager les thématiques et problématiques sous-jacentes. C'est pourquoi il est important de rappeler que le terme de compréhension est à prendre au sens le plus large possible : compréhension de l'explicite et de l'implicite, compréhension de l'importance de la source, de la date, compréhension de la mise en image, compréhension de la mise en musique, s'il y a lieu.

Dans l'ensemble, le jury a été satisfait de la préparation des candidats à cette épreuve ; la plupart a su dégager l'essentiel de l'accessoire, et peu d'entre eux se sont contentés de faire le script du document ou de gloser tout en s'écartant du sujet. Il est essentiel de mesurer l'importance de cet exposé puisque le jury a pour fonction de recruter de futurs enseignants qui doivent montrer leur capacité à communiquer en anglais, leur esprit critique et leur volonté de convaincre. Une préparation efficace en amont est donc

essentielle : la gestion des prises de notes et des brouillons, la capacité à synthétiser et à problématiser, la capacité à communiquer dans une langue fluide et riche sont des qualités essentielles recherchées par le jury.

« *Le candidat présente en anglais le document...* »

De nombreux candidats évitent l'écueil de la présentation linéaire et paraphrastique de la vidéo. Ils dégagent une problématique structurée autour d'un plan, même si le développement n'est pas toujours à la hauteur des enjeux annoncés dans les différentes parties. D'autres, par contre, ont tendance à oublier cette partie « compréhension », qui demande à rendre compte le plus fidèlement possible du déroulé du document, et plaquent des contenus civilisationnels. Par exemple, l'interview de Ruby Bridges, 50 ans après les événements, n'était pas un prétexte à la récitation d'un cours sur les droits civiques aux États-Unis de 1876 à nos jours mais invitait à un questionnement plus profond sur ce qu'est l'Amérique aujourd'hui, sous la présidence Obama, sur le rôle des médias, sur le rôle qu'a joué l'ouragan Katrina dans les quartiers dévastés de La Nouvelle-Orléans, etc. On voit ici toute l'importance de maîtriser ces marqueurs civilisationnels pour étayer ses propos, mais sans perdre de vue le document et toujours pour en éclairer la compréhension.

« *...et en analyse l'intérêt* »

Les candidats les mieux préparés s'attachent à expliquer l'importance de la source et la nature de la vidéo : en effet, ne pas faire de différence entre un reportage de Fox News et un reportage de CNN peut conduire, au mieux, à un regrettable manque de distanciation, au pire, à un contresens complet sur l'ensemble du document. Peu de candidats ont été sensibles à l'humour, à l'ironie ou aux clichés véhiculés par certains documents. Ce sont ceux qui font preuve d'une réelle culture d'angliciste, balayant un large éventail de références culturelles, historiques et politiques qui sont à même de dégager tous les enjeux des documents. Par exemple, un reportage sur Edward Hopper a permis d'évoquer la construction d'une certaine identité américaine à travers les œuvres du peintre.

Le jury a été parfois étonné de constater une ignorance totale de repères géographiques (avec, parfois, des confusions entre réalités et/ou institutions britanniques et américaines), historiques (ignorance des *'Jim Crow' laws*, incapacité à distinguer *Republicans* et *Democrats*) ou culturels (Norman Rockwell, Andy Warhol, etc.), ce qui n'est pas acceptable à ce niveau de recrutement.

Le dernier écueil de cette sous-épreuve tient à l'analyse de la sémiotique de l'image. Encore trop de candidats restent uniquement concentrés sur la compréhension orale du document et oublient d'analyser les choix du réalisateur. Il est entendu que, pour ce faire, le candidat doit maîtriser en anglais un vocabulaire technique qu'il mettra de toute façon à profit dans le cadre de l'exercice de son futur métier. Par exemple, un candidat s'est habilement intéressé aux changements de profondeur de champ et au contraste voulu entre images floues et images nettes dans un document portant sur le harcèlement scolaire, remarques qu'il a su mettre en parallèle avec un discours sur une réalité difficile à percevoir et sur une perte de repères. Pour finir, les effets et la fonction de la bande son ne doivent pas être ignorés.

« *...suivi d'un entretien de 15 minutes* »

Lors de cette partie, le jury a noté que les candidats semblent souvent appréhensifs, voire méfiants, comme

s'ils vivaient l'entretien comme une série de questions pièges et assassines. Les candidats les plus remarquables l'abordent au contraire comme une conversation de professionnels à futur professionnel de l'éducation. Il faut rappeler qu'il s'agit d'un concours de recrutement, les questions visent à estimer une capacité de remise en question, de réactivité mais surtout la fluidité du discours lors d'un échange. Le jury tente ici de permettre au candidat d'affiner son propos, de le compléter, voire de le corriger. L'entretien est le moment de se montrer ouvert, réactif et convaincant sans être péremptoire. Il est, en ce sens, essentiel d'établir un contact visuel avec le jury.

« ...en anglais »

Les candidats qui se présentent à cette épreuve ont déjà été évalués lors de l'épreuve écrite et sont censés s'exprimer dans une langue fluide, riche et variée, proche de l'authenticité. L'épreuve a donc pour fonction de considérer les qualités communicationnelles et les compétences interpersonnelles du candidat (phonologie, intonation, langage corporel, etc.). Le jury a noté que de nombreux candidats rédigent la totalité de leur exposé, probablement dans le but de produire un discours grammaticalement et syntaxiquement correct. Or, il s'avère que cette stratégie se révèle chronophage lors de la préparation et inefficace sur plusieurs points :

- le débit du candidat est trop rapide ;
- l'anglais est phonologiquement défaillant ;
- le contact visuel est parfois inexistant ;
- le risque de se perdre dans ses brouillons est augmenté ;
- le fossé entre le niveau de langue de l'exposé (écrit oralisé) et celui de l'entretien est important.

La qualité phonologique des prestations est variable, notamment en ce qui concerne la prononciation de mots usuels tels que (*take into*) *account, focus, women, clothes, promise*, etc. ou celle de noms propres tels que *Martin Luther King, Obama, Abraham Lincoln, Los Angeles*, etc. Trop de candidats disposent d'un vocabulaire limité (*there is, we have, we see*, etc.), ce qui les empêche de nuancer leur propos ou de présenter une analyse vraiment construite et articulée. Lors de l'entretien, le recours à des *gap fillers* est certes naturel, néanmoins, le niveau de langue doit rester approprié et un trop grand nombre de *you know..., I mean..., kind of...* nuit à la communication.

L'analyse de productions d'élèves

Dans la seconde partie de l'épreuve, le candidat doit analyser (en français) des productions d'élèves authentiques, orales et/ou écrites. Les travaux proposés sont en lien avec la thématique du document vidéo sur lequel porte la première partie de l'épreuve. Cette année, le jury a pu constater une certaine confusion entre cette seconde partie de l'« épreuve à partir d'un dossier », dite ESD, et la seconde partie de l'« épreuve de mise en situation professionnelle », dite MSP. En effet, certains candidats ont présenté des pistes d'exploitation pédagogique de la vidéo, tenté de trouver une problématique dans l'analyse des productions d'élèves, voire proposé une séance pédagogique avec l'ajout de documents non proposés dans le sujet.

Voici la consigne qui figure sur tous les sujets proposés aux candidats :

Vous analyserez et présenterez :

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

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

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

« [Vous analyserez et présenterez...] la nature et le degré de l'implication des élèves dans la réalisation de la tâche demandée »

La notion d'implication des élèves dans les productions a été mieux perçue lors de cette session, mais elle est encore appréciée de façon trop imprécise. En effet, certains candidats pointent un manque d'implication là où des élèves se trouvent en difficulté pour s'affranchir de leurs notes écrites dans le cadre d'une production orale en continu. Rappelons qu'il s'agit d'identifier dans les productions les signes traduisant la personnalité, les envies, les expériences personnelles et professionnelles mais aussi la motivation de l'élève dans la réalisation de la tâche. L'implication ne saurait se limiter au respect de la consigne, à la longueur de la production ou à l'utilisation d'expressions de l'opinion (ex : *I think*) ou du pronom *I*, d'autant plus que certaines consignes n'exigent pas nécessairement ce genre de structures pour l'accomplissement de la tâche. L'implication sera mesurée autrement, en prenant en compte, par exemple, les efforts d'intonation et de prononciation, la capacité de l'élève à se reprendre dans une production orale, ou la graphie et le soin apporté dans la présentation d'une copie. Dans les deux cas, la capacité de l'élève à atteindre le niveau visé, voire un niveau supérieur, mais aussi sa volonté de convaincre son auditeur ou son lecteur ne peuvent être négligées.

« [Vous analyserez et présenterez ...] leurs acquis et leurs besoins linguistiques... la mobilisation de leurs savoirs et savoir-faire, dans leurs dimensions pragmatique et culturelle »

La prestation du candidat est considérée au regard de sa capacité à repérer, situer, analyser et évaluer les acquis et les besoins des élèves en s'appuyant sur le programme de langue vivante au lycée professionnel et le CECRL. Il s'agit bien ici d'analyser des productions d'élèves, c'est-à-dire de réfléchir aux moyens mis en œuvre par l'élève pour réaliser la tâche qui lui incombe. L'exercice ne saurait consister en une énumération des acquis ou *a contrario* des erreurs linguistiques, ni se limiter à un travail de repérages grammaticaux et lexicaux sans une analyse plus pragmatique et culturelle. C'est sur la base d'une bonne connaissance du CECRL et de ses descripteurs associés que l'analyse des productions des élèves sera pertinente et constructive et permettra au candidat d'établir des liens entre ces productions et le niveau visé. En ce sens, il est inconcevable qu'un candidat se préparant aux fonctions de professeur de lycée professionnel ne connaisse pas les textes officiels (programme d'enseignement de langues vivantes – BO spécial n° 2 du 19 février 2009) et les modalités d'examen du CAP, du baccalauréat professionnel ou de la certification intermédiaire.

Cette année, les acquis des élèves ont dans l'ensemble été mieux cernés et les candidats ne se sont pas limités à l'énumération des erreurs présentes dans les productions. Si ces acquis ont été repérés, ils n'ont malheureusement pas toujours été assez valorisés ou analysés au regard des attentes et de la consigne du professeur. Certains candidats ont su différencier une expression orale en continu (EOC) réalisée à partir de notes d'une production orale en totale autonomie. D'autres, au contraire, se sont limités à dire qu'il s'agit d'un « écrit oralisé », sans mesurer la difficulté qu'ont certains élèves à s'affranchir de l'écrit et sans proposer, par exemple, un travail en amont plus guidé (liste de mots clés, plan sous forme de tableau, carte heuristique, etc.). Les interventions de l'enseignante que l'on pouvait entendre dans un des documents

sonores n'ont été que rarement exploitées, au mieux évoquées, mais jamais analysées dans le cadre d'une réflexion sur l'entraînement ou l'évaluation, par exemple. De même, si la phonologie et/ou la phonétique sont souvent citées comme étant « problématiques », le rapport graphie-phonie, qui explique souvent les difficultés des élèves, est rarement souligné. Enfin, certains candidats veulent à tout prix comparer les productions écrites et les productions orales, alors même qu'elles peuvent tout à fait être considérées séparément et que les stratégies à développer sont très différentes. Les meilleurs candidats présentent assez rapidement la composition du dossier et proposent ensuite une analyse croisée des productions des élèves, par exemple en comparant le niveau de maîtrise des diverses compétences sur l'ensemble des productions.

Des activités de remédiation ont été plus largement proposées cette année mais elles ont été trop souvent envisagées de manière globale et quelque peu distante, sans prise en compte réelle des besoins spécifiques des élèves auteurs des productions examinées, ni hiérarchisation de ces besoins. Le jury a noté un fréquent manque de précision dans l'identification des erreurs commises par les élèves et, l'un n'allant pas sans l'autre, une difficulté à identifier l'origine ou la cause de ces erreurs. On a du mal, également, à présenter et décrire, en termes pratiques et concrets, les activités et les manipulations susceptibles d'être pratiquées en vue de la remédiation visée. Néanmoins, nombreux sont les candidats qui ont suggéré l'utilisation de sites ou applications destinés à aider les élèves dans le domaine de la prononciation des mots.

On conclura ces remarques sur l'analyse des savoirs et savoir-faire des élèves en rappelant qu'il ne faut pas négliger la réflexion sur leur capacité à faire usage de leurs acquis culturels, compétence qui ne se limite pas à la connaissance de tel ou tel fait mais s'étend, dans sa dimension interculturelle, au respect des codes spécifiques à la culture du pays considéré. Par exemple, un candidat a su repérer et commenter le fait que la lettre écrite par un élève demandant à une entreprise britannique de l'accueillir en stage respectait, pour l'essentiel, les règles de ce type de courrier en anglais et tenait compte de leurs différences par rapport aux règles françaises.

« [Vous analyserez et présenterez ...] la contribution éventuelle de la tâche réalisée à des objectifs éducatifs plus larges que ceux d'un apprentissage strictement linguistique. »

Si un travail collaboratif est souvent envisagé avec le professeur d'histoire-géographie, les projets pluridisciplinaires évoqués ou proposés n'incluent que rarement le professeur d'arts appliqués, le professeur documentaliste, le conseiller principal d'éducation ou le personnel médico-social et oublient presque systématiquement les professeurs d'enseignement professionnel. De façon assez générale, peu de candidats sont sensibles à la composante professionnelle des productions des élèves, composante pourtant essentielle dans un enseignement général dispensé en LP.

De même, la notion de lien possible, voire souhaitable, entre le travail proposé par un enseignant d'anglais et la réflexion et l'action de l'équipe éducative, au sens large, échappe à de nombreux candidats, qui, pour certains, occultent complètement cette dernière partie de la consigne. Cela étant, à cette session, une proportion plus importante de candidats a perçu la dimension citoyenne inscrite dans bon nombre des dossiers proposés. Lorsque cette dimension n'était pas immédiatement perceptible, d'autres se sont interrogés sur la façon dont elle pourrait être introduite.

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

Le jury a encore pu noter cette année que des distinctions élémentaires (distinction entre entraînement et évaluation, par exemple) sont ignorées ou que des notions pédagogiques (compétences pragmatiques, par exemple) sont utilisées par certains candidats sans qu'ils sachent vraiment ce qu'elles signifient et impliquent précisément. Toute notion évoquée doit être maîtrisée et le jury ne peut se contenter d'une explication approximative.

Si l'entretien a permis à certains candidats d'envisager des points auxquels ils n'avaient pas pensé lors de leur présentation ou de rectifier des propos trop allusifs, d'autres éludent les questions du jury ou proposent des développements trop vagues. On rappelle que les questions de l'entretien s'appuient essentiellement sur les points abordés par le candidat lors de son exposé et n'ont absolument pas pour vocation de le mettre en difficulté, mais simplement de lui permettre d'approfondir sa réflexion. Cet entretien doit être vécu comme une conversation, où le candidat a toute sa part à prendre pour se corriger et améliorer son propos.

De manière plus générale, et au risque de répéter une évidence, la posture du candidat est essentielle. Une attitude suffisante, une prestation peu enthousiaste ou, à l'inverse, trop exaltée sont à proscrire. Il est essentiel de faire face, au propre comme au figuré, mais aussi de faire preuve de dynamisme et de conviction dans ses propos. Le changement de langue et le retour au français pour cette seconde partie de l'épreuve ne doit pas laisser apparaître, chez le candidat, une forme de soulagement ni donner lieu au passage à une forme de décontraction et au langage familier qui, parfois, l'accompagne. Le jury attend du candidat qu'il adopte la posture d'un futur enseignant capable de s'adapter à son auditoire, de présenter une analyse structurée et porteuse de sens dans une langue correcte et soutenue.

Compte rendu établi par Dimitri Kurent et Florence Moreau-Louâtre

Exemple de composition d'un sujet ESD

Document A : document vidéo – durée : 3 :25

Titre : *Ruby Bridges – Color-Barrier-Breaking Student's Reunion*

Source : www.cbsnews.com

<https://www.youtube.com/watch?v=Tenj6N5FIKQ>

Document B [reproduction de la consigne donnée à l'élève] :

Present the film 'The Help'

niveau visé : B1

travail individuel d'expression orale

Document C : enregistrement de la production orale d'un élève (en réponse à la consigne en B)

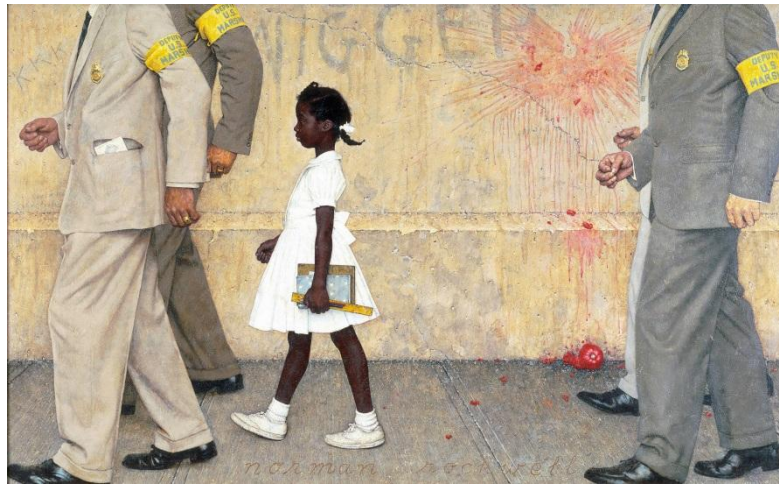
durée de l'enregistrement : 2:31

Document D [reproduction de la consigne donnée à l'élève] :

Describe 'The Problem We All Live With', by Norman Rockwell

niveau visé : B1

travail individuel de production écrite



Document E : travail réalisé par un élève

This document is a painting by Norman Rockwell. It is called "The problem we all live with". On the picture I can see a little black girl. She wearing white clothes and it contrast with the black of her skin. There are four policeman, with her. I think they protect her.

In the background the word "nigger" is write on the wall like a graffiti. But there is also a tomatoe exploded on it, maybe it is a symbol of violence.

She is go to school but no like others pupils because it is the end of segregation in the US

B.2 Lettres

Mise en situation professionnelle

Définition et déroulé de l'épreuve

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

Cette année, par exemple, il a été proposé à des candidats de travailler sur extrait de « Zone » de Guillaume Apollinaire. Le sujet était ainsi formulé :

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

Point de langue : En vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale, vous ferez toutes les remarques nécessaires sur l'utilisation des pronoms personnels dans le passage.

L'intitulé de l'épreuve « mise en situation professionnelle » témoigne de l'ancrage de cette épreuve dans les pratiques quotidiennes du métier de professeur de français. À noter, et l'erreur reste fréquente, qu'il ne s'agit pas de la présentation d'une séance pédagogique à destination des lycéens mais bien d'une « étude de texte » assortie de l'étude d'un « point de langue » devant servir à éclairer le sens du texte. Un professeur de français doit en effet préparer l'étude d'un texte avant d'en proposer la lecture en classe.

Le candidat dispose de deux heures trente minutes de préparation. Il possède une copie de l'extrait à étudier, l'œuvre intégrale dont cet extrait est tiré ainsi que le libellé du sujet. Le candidat peut consulter dans la salle de préparation les usuels disponibles (dictionnaires, grammaires, etc.) qui peuvent s'avérer d'une aide précieuse à condition de les utiliser de manière raisonnée. À noter que les programmes ne sont pas disponibles.

Au terme de sa préparation, le candidat dispose de trente minutes pour lire le texte (le jury pourra circonscrire le passage consacré à la lecture s'il estime que c'est nécessaire) et exposer le fruit de son travail. L'entretien avec le jury dure trente minutes maximum.

L'épreuve est affectée d'un coefficient 4.

Les attentes

L'épreuve exige du candidat de :

- s'exprimer avec clarté, aisance et précision ;
- savoir lire des textes littéraires en lecteur compétent et critique ;
- pouvoir inscrire un texte et un point de langue dans une situation d'enseignement.

Ce travail n'est effectivement possible que si le candidat connaît l'histoire littéraire (mouvements, contexte) et les principaux outils littéraires indispensables à une étude experte. Sans cela, et le cas de figure s'est encore présenté trop fréquemment, l'analyse reste superficielle et ne répond plus aux attentes de l'épreuve.

Le choix des textes

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

Si les candidats ne peuvent avoir lu l'intégralité des œuvres dont les extraits sont proposés à leur étude, ils doivent cependant connaître les auteurs, les œuvres et les grands mouvements de l'histoire littéraire (Musset n'est pas un écrivain du XV^e siècle et *Le Mariage de Figaro* n'est pas une tragédie). Comment sinon pouvoir contextualiser l'extrait à étudier, en saisir les caractéristiques génériques mais aussi parvenir à développer un projet de lecture solide en le problématisant de manière cohérente ? Il paraît intéressant à ce titre de relire les anthologies de textes littéraires à destination des classes de l'enseignement secondaire mais aussi d'entretenir une véritable curiosité littéraire en découvrant à titre personnel de nouveaux auteurs. Les candidats devront cependant prendre garde à ne pas s'éloigner du texte au profit d'un exposé interminable sur l'auteur ou sur le courant littéraire auquel appartient l'extrait proposé à l'analyse.

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

L'étude de texte

La formulation stipule clairement que le candidat doit « proposer l'étude d'un texte en vue de son inscription dans un objet d'étude de cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP ».

Il ne paraît pas inutile de préciser ici que l'épreuve exige de mener une lecture littéraire de l'extrait proposé. Cette lecture devra s'appuyer sur la culture littéraire du candidat mais aussi sur sa sensibilité de lecteur et sa capacité à livrer une interprétation fine et précise du texte. Il faut donc se refuser à forcer un texte à entrer artificiellement dans des « cases » préconçues et, au contraire, privilégier la singularité de l'extrait. Ainsi, par exemple, chercher obstinément à vouloir trouver dans un texte des Lumières la présence de l'ironie est une erreur qui fait fi de la singularité de chaque texte proposé.

La lecture inaugurale, qui est obligatoire, constitue une première étape dont il convient de ne pas négliger l'importance. Elle permet au jury d'apprécier la capacité du candidat à appréhender le texte, une bonne lecture annonçant bien souvent une compréhension *a priori* satisfaisante de l'extrait. Une lecture captivante et subtile (un enseignant, faut-il le rappeler, fait face à des élèves et un cours de français commence souvent par une lecture oralisée), et qui sait rendre la musicalité du texte proposé est même fréquemment le préalable à une interprétation intéressante. Un ton inadapté mais aussi le non-respect des diérèses, de la ponctuation, des liaisons, du rythme des alexandrins sont le signe de lacunes qui peuvent nuire à la compréhension globale quand elles ne font pas le lit de contresens fâcheux.

La lecture littéraire implique que le candidat expose une problématique de lecture ainsi que l'annonce d'un

plan, qu'il soit synthétique ou linéaire (c'est au candidat de déterminer quelle est la démarche la plus appropriée). À ce titre, la problématique devra ne pas être trop générale et devra définir des enjeux d'analyse précis et cohérents. Le jury regrette que les candidats oublient parfois leur plan en chemin ou qu'ils ne proposent aucune problématique pertinente capable d'engager un projet de lecture solide.

Les candidats doivent absolument comprendre que la connaissance des outils d'analyse, et notamment d'analyse grammaticale, demeure indispensable à condition évidemment que ces outils et les relevés qu'ils permettent soient mis au service du sens. Il faut s'interdire de dissocier le fond de la forme mais aussi éviter à toute force la tentation de la paraphrase qui ne trompera pas le jury toujours rétif à cette manière de botter en touche. Ainsi, il ne s'agit pas d'effectuer une liste de relevés déconnectés du texte mais de les utiliser de manière pertinente afin d'éclairer le projet de lecture. Certaines erreurs sont à cet égard inadmissibles comme, par exemple, la connaissance approximative des temps verbaux ou encore les confusions encore trop courantes entre métaphore et comparaison. Du reste, le jury regrette que de nombreux candidats omettent d'étudier des éléments fort simples tels le rythme des phrases, la ponctuation, les choix lexicaux, la syntaxe alors qu'ils sont porteurs de sens et qu'ils « disent » véritablement quelque chose sur le texte et la volonté de l'auteur.

Des relevés pertinents rendront l'analyse riche et percutante et permettront de dégager les mouvements du texte mais aussi d'en identifier tous les sens possibles. Ils doivent également être au service de la sensibilité littéraire du candidat, seule capable de distinguer la singularité de chaque texte. Il n'est pas inutile de rappeler l'importance de cette notion de « sensibilité littéraire » dont certains candidats font preuve et qui donne l'occasion de belles rencontres entre un jury, un candidat et une œuvre.

Il ne devrait pas être nécessaire de préciser que la qualité de l'expression orale doit être irréprochable. Même si cela reste fort heureusement marginal, certains candidats commettent encore des fautes impardonnables voire réhébilitaires lorsque l'on se destine à l'enseignement du français en lycée professionnel. La langue utilisée doit être précise et pertinente.

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

La singularité du texte étudié, ses enjeux guident sa mise en perspective didactique et pédagogique. Le candidat doit inscrire l'extrait étudié dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP afin de démontrer de quelle manière ce texte va permettre de travailler les finalités de l'enseignement du français en lycée professionnel et d'acquérir les capacités, connaissances et attitudes des programmes. Il va de soi que les programmes et leurs finalités doivent être maîtrisés avec précision or, même s'ils se font rares, certains candidats n'en ont qu'une connaissance incomplète voire totalement superficielle. À cet égard, la problématique de lecture proposée par le candidat pour l'étude littéraire du texte dont il n'est pas superflu de rappeler ici toute l'importance, va bien entendu devoir s'articuler avec les enjeux du programme.

L'exploitation pédagogique ne peut se contenter de citer vaguement un objet d'étude de baccalauréat professionnel ou une finalité de CAP. Le jury attend du candidat une réflexion pertinente qui fasse sens et qui montre sa capacité à articuler l'extrait avec les objets d'étude et/ou les finalités.

Le point de langue

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

Cette question de réflexion grammaticale peut porter sur l'ensemble du texte, un passage ou une phrase. Le jury n'attend pas un exposé théorique ou des connaissances savantes ; bien au contraire, cette question est inscrite dans l'épreuve d'explication de texte. Le candidat doit bien comprendre qu'il ne s'agit pas d'une approche techniciste, cette question concourt à l'explication de texte, elle vise à éclairer la lecture du texte et à fonder une interprétation pertinente. C'est l'un des objectifs de l'étude de la langue en lycée professionnel : mettre les compétences et les connaissances acquises au service de l'analyse des textes. Il s'agit d'associer de manière constante le fond et la forme afin de donner du sens au relevé et de parvenir à faire le lien entre « faits de langue, effets de sens et articulations de la pensée ».

Il ne semble pas inutile de rappeler que cette partie de l'épreuve se prépare sérieusement et qu'il est attendu du candidat qu'il possède une bonne maîtrise des savoirs linguistiques. Comment sinon apporter des éléments de réponse appropriés aux problèmes de langue que les élèves rencontrent en classe ? Le jury déplore chaque année le manque de connaissances élémentaires qui donne lieu parfois à des approximations ou des confusions inadmissibles à ce niveau d'exigence et pour un futur enseignant de lettres :

Il est donc indispensable de :

- maîtriser le vocabulaire grammatical et de pouvoir identifier la nature et la fonction d'un mot ;
- savoir repérer les compléments et les nommer ;
- savoir relever et identifier les temps et les modes verbaux (notons, au passage, qu'une phrase ne contient pas forcément un verbe conjugué) ;
- savoir relever et classer les déterminants ;
- savoir identifier la construction d'une phrase complexe et distinguer les propositions coordonnées et subordonnées.

Afin de bien maîtriser les connaissances de base attendues, il ne faut pas hésiter à consulter une grammaire de collègue afin de se remettre à niveau et ainsi revoir la liste des principales notions grammaticales proposées dans les programmes du lycée professionnel. Le jury a constaté que certains candidats, de plus en plus rares heureusement, ont des lacunes assez importantes qui peuvent réellement nuire à leur exposé en les mettant inutilement en difficulté.

Enfin, il ne faut pas perdre de vue que la question posée vise à mettre en place un travail en lecture, en écriture ou en expression orale. À cet égard, le candidat ne devra pas tomber dans le piège du simple relevé, de l'étiquetage qui n'a pas grand intérêt. Cette approche essentiellement descriptive ne correspond pas à ce qui est demandé et n'est en aucun cas satisfaisante. Ainsi, les candidats ont parfois de grandes difficultés à mettre en relation le point de langue avec une séance d'enseignement en lycée professionnel. Les faits de langue relevés doivent permettre de mieux comprendre le texte et les connaissances grammaticales ne sont précieuses que si elles s'efforcent d'éclairer cette relation entre l'œuvre et la langue utilisée par l'auteur.

C'est cette réflexion sur la langue qui peut seule permettre d'envisager une activité pédagogique pertinente. Le candidat doit être capable d'interroger ses observations qui ne sont pertinentes que mises en perspective au sein d'activités de lecture, d'expression orale ou d'écriture. Une exploitation pédagogique cohérente montre la capacité du candidat à se positionner comme un futur enseignant conscient des enjeux. À l'évidence, cette partie de l'épreuve semble redoutée, ce qui explique parfois qu'elle soit un peu négligée. Le jury note qu'elle est trop souvent lapidaire voire tout bonnement ignorée. Il paraît dès lors important d'inciter les candidats à s'y préparer avec la plus grande rigueur, pour constamment s'interroger sur le fonctionnement de la langue mais aussi acquérir les démarches grammaticales à mettre en œuvre dans le cadre d'une situation d'enseignement.

L'entretien

L'entretien est un moment d'échange qui se doit d'être enrichissant. Il ne s'agit en aucun cas de tendre des pièges aux candidats, ce qui n'aurait pas grand intérêt ; c'est au contraire un instant privilégié, certes placé sous le signe de la rigueur, mais aussi sous celui de la bienveillance. Ce doit être l'occasion de préciser, d'approfondir, de développer ou de rectifier ce qui peut l'être. Ce moment est important car il permet d'évaluer, chez les candidats, leur capacité d'écoute et de communication, qualités primordiales dans le cadre de leur futur métier d'enseignant.

L'entretien permet très souvent d'ajuster la première impression établie lors de l'exposé, souvent d'ailleurs en faveur du candidat qui va pouvoir montrer sa réactivité, sa capacité à se remettre en question ou à apporter quelques précisions supplémentaires si nécessaire. Le jury apprécie une posture dynamique et soucieuse d'interagir intelligemment. À l'inverse, une attitude nonchalante, agressive ou fuyante ne peut que nuire au candidat qui se montre incapable d'analyser son travail ou d'entrer dans l'échange.

Compte rendu établi par Fabien Gruel

Épreuve à partir d'un dossier

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

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

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

L'épreuve est affectée d'un coefficient 4.

Bilan de la session

La plupart des candidats donnent l'impression d'avoir préparé l'épreuve, ce qui est plutôt un signe encourageant et qui laisse penser que les rapports du jury sont lus. Toutefois, si l'effort d'organisation et

de démonstration peut faire illusion, seuls quelques candidats s'avèrent capables de préciser ou de compléter une piste de réflexion dans l'entretien qui suit l'exposé.

Trop souvent, le jury a entendu des exposés déséquilibrés par une présentation du corpus fort longue et qui se contentait de juxtaposer les documents. Certes, la présentation de ce corpus est indispensable, mais elle ne doit pas occulter l'objectif principal qui est l'élaboration d'un projet de séquence. Présenter les éléments du corpus de manière savante est essentiel parce que c'est le premier pas intellectuel qui va conduire sinon à l'établissement immédiat d'une problématique, tout du moins à la proposition d'un fil conducteur et d'un questionnement du corpus référé à un objet d'étude.

Un effort est attendu des candidats pour détailler plus avant une ou deux activités d'apprentissage (lire et/ou dire et/ou écrire) et ce, du point de vue des élèves dans leur diversité. Les meilleurs candidats sont ceux qui ont su à la fois montrer des compétences d'analyse littéraire et des compétences didactiques et pédagogiques.

En outre, un futur professeur de lettres doit être capable de rattacher un texte à son contexte historique global afin de mieux le décoder. Il faut dire et redire que posséder une large culture littéraire qui dépasserait les clivages des départements universitaires, les frontières géographiques et nationales et celles des genres (opéra, cinéma, spectacle vivant) serait, tant pour le concours que pour la perspective d'une carrière d'enseignement épanouie, un atout puissant, gage de capacités de rebond, d'adaptation et d'inventivité pédagogique.

Pour ce qui concerne le point d'étude de la langue, le jury déplore de nombreuses lacunes chez certains candidats, difficilement acceptables pour un futur enseignant de français, d'autant plus que les programmes cernent clairement les points de langue à enseigner.

Les attentes

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

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

Même si l'émotion en début d'épreuve est compréhensible, il est attendu des candidats une bonne maîtrise de soi, mesurable dans la prise en compte de la situation de concours. De même, le vocabulaire employé, l'élocution et le niveau de langue sont des critères largement pris en compte par le jury.

Il est nécessaire de connaître parfaitement les programmes de français enseignés en lycée professionnel, baccalauréat professionnel et certificat d'aptitude professionnelle, trop de candidats faisant encore l'impasse sur le CAP. Avoir une connaissance réfléchie des programmes permet de proposer un projet pédagogique convaincant.

Le jury conseille fortement aux candidats de se référer aux documents ressources en lien avec les programmes (disponibles sur eduscol) pour approfondir leur réflexion didactique (notamment pour

appréhender les modalités de lecture et d'écriture propres au français), d'acquérir des connaissances littéraires indispensables pour identifier un texte, le genre et le mouvement esthétique auquel il appartient et de posséder un savoir grammatical suffisant sur les principaux faits de langue à enseigner.

Le CAPLP anglais-lettres repose sur la bivalence et la transversalité entre les deux disciplines. Cette année encore, le jury souhaite insister sur la différence entre la didactique du français et celle de l'anglais : chacune de ces disciplines use d'une terminologie propre, avec des activités spécifiques. Beaucoup de candidats n'ont pas une représentation claire de ce qui constitue une séquence en français et semblent calquer des préconisations issues de l'enseignement de l'anglais : les termes de « tâche finale », « facilitateur », les propositions d'activités en binômes sans reprise en classe entière ne sont pas forcément transposables à la didactique des lettres.

Enfin, le jury rappelle que, si la durée de l'exposé est de trente minutes, c'est parce que ce cadre temporel est jugé nécessaire à la présentation d'un projet pédagogique étayé, cohérent et développé ; il convient donc d'utiliser ce temps dans son intégralité.

La démarche

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

La formulation du sujet est générique :

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

Cette formulation impose donc au candidat d'employer tout ou partie du corpus de documents pour proposer un projet de séquence d'enseignement dans lequel un point d'étude de la langue doit être obligatoirement traité.

Il convient d'envisager la globalité des deux programmes (baccalauréat professionnel et CAP) avant de choisir un des objets ou domaines d'étude dans lequel s'inscrira la séquence proposée et de prendre en compte les quatre compétences des programmes de français dans la voie professionnelle.

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

Procéder à une lecture attentive du corpus proposé

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

Le jury rappelle qu'il est impossible de didactiser un corpus qui n'a pas été préalablement lu et analysé. De plus, au moment de l'entretien, c'est grâce à cette lecture attentive des textes que le candidat peut revenir sur une problématique peu satisfaisante et ainsi améliorer sa prestation.

Présenter une analyse du corpus problématisée

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

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

Proposer une véritable problématique

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

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

Les candidats doivent accorder un soin particulier à la formulation de cette problématique puisqu'elle fonde le sens de la proposition didactique. Simple dans sa formulation (elle doit être accessible aux élèves), mais complexe dans les enjeux qu'elle porte, elle doit permettre de s'interroger sur une question fondamentale en lien avec les interrogations de l'objet ou du domaine d'étude dans lequel

s'inscrit la séquence. « Qu'est-ce qu'un conte ? », par exemple, n'est pas une problématique. Il faut également bannir les problématiques trop abstraites ou difficiles à comprendre pour les élèves.

La problématique met donc en jeu une argumentation qui se construit dans une démarche évolutive de va-et-vient entre une question et les recherches documentaires, pour tenter d'apporter des réponses.

Esquisser un projet de séquence

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

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

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

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

Il n'est pas nécessairement attendu que tous les documents soient présents dans la séquence proposée et l'adjonction d'un document n'apparaissant pas dans le corpus peut être envisagée. Par contre, les choix effectués doivent être cohérents et s'inscrire logiquement dans le projet présenté : proposer de prolonger un dossier sur *Le Petit Chaperon rouge* par un travail en interdisciplinarité langues-lettres sur *Alice, de l'autre côté du miroir* est une proposition qui demande à être explicitée. Les activités présentées doivent se justifier sur le plan pédagogique : qu'apporterait une séance de lecture à voix haute de la bande dessinée de Tito, *Appel au calme* (série *Tendre Banlieue*, 2000) ? Il faut également prendre garde à ne pas découper des textes sur plusieurs séances et d'y mêler travail de lecture, activité d'écriture, point de langue et pratique de l'oral. En didactique du français, les séances se structurent autour de dominantes.

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

Une réelle réflexion didactique invite à se poser les questions suivantes : quels savoirs, quelles notions les éléments du dossier convoquent-ils ? Pour quel niveau ? Pour quelles compétences ? Les candidats doivent donc connaître les démarches didactiques liées à la discipline. Par exemple, en lecture et en écriture : que signifie un parcours de lecture dans une œuvre ? Qu'est-ce qui distingue la lecture analytique de la lecture cursive ? En quoi l'écriture longue constitue-t-elle une démarche

d'apprentissage de l'écriture, au-delà de son emploi dans la première situation d'évaluation du contrôle en cours de formation (CCF) en CAP ?

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

Des candidats bien préparés doivent montrer une réelle capacité à intégrer les usages du numérique dans leur projet de séquence : l'utilisation du vidéoprojecteur, celle du traitement de texte ou une recherche sur internet ne constituent pas des plus-values didactiques si elles ne sont pas explicitées au regard des objectifs d'apprentissage.

Prendre en compte l'étude de la langue

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

La nécessité de donner sens est primordiale. L'intégration de l'étude d'un point de langue à partir d'un document, d'un groupement de textes doit s'articuler logiquement. Ainsi, dans un corpus sur les biotechnologies, un candidat a brillamment intégré la question de grammaire à son projet de séquence en proposant un travail sur la dérivation lexicale, en lien avec la notion d'hybridation.

Il faut également veiller à réinvestir les acquisitions du point d'étude de la langue dans une activité de production écrite ou orale, et notamment dans l'évaluation, en particulier si elle prépare à l'examen.

Tirer parti de l'entretien

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

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

Il ne faut pas oublier la dimension éducative du métier d'enseignant. À propos d'un parcours de lecture possible dans *Cyrano de Bergerac*, une candidate a imaginé demander aux élèves de mettre en scène un élément caractéristique du physique d'un camarade ; activité pour le moins périlleuse pouvant donner lieu à des situations délicates. L'entretien doit donc être vu comme une discussion dynamique conduisant, si besoin, à une relecture des propositions parfois fragiles ou discutables de l'exposé. L'écoute et l'attitude coopérative du candidat contribuent à la réussite de l'épreuve. Les meilleurs candidats ont su dialoguer avec finesse et pertinence dans un échange fécond avec le jury.

Exemples de dossiers

A - Textes et documents

1. D'Alembert Jean, Diderot Denis, Article « Juste, Injuste », *L'Encyclopédie*, 1751-1772.
2. Piquemal Michel, « Une simple question de justice », *Les Orphelins d'Amérique*, 1998.
3. Tito, *Appel au calme*, série *Tendre Banlieue*, 2000.
4. Voltaire, *Zadig ou la Destinée*, 1747.

Sujet

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

B - Textes et documents

1. Banksy, site officiel, quatre photographies de Banksy de trois de ses fresques dessinées à Calais en soutien aux migrants, <http://www.banksy.co.uk/out.asp>.
2. De Kerangal, Maylis, *À ce stade de la nuit*, éditions Guérin, 2014.
3. Mabanckou, Alain, « Oui, je suis un migrant... », *Bienvenue ! 34 auteurs pour les réfugiés*, éditions Points en partenariat avec le HCR, 2015.
4. Potet, Frédéric, « Zep dessine Titeuf dans un pays en guerre pour dénoncer le drame des réfugiés en Europe », *Lemonde.fr*, 2015. http://www.lemonde.fr/bande-dessinee/article/2015/09/09/zep-dessine-titeuf-dans-un-pays-en-guerre-pour-denoncer-le-drame-des-refugies-en-europe_4750284_4420272.html
5. Salvayre, Lydie, « Défense et illustration du fragnoil », *Bienvenue ! 34 auteurs pour les réfugiés*, éditions Points en partenariat avec le HCR, 2015.

Sujet

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

C - Textes et documents

1. Cendrars Blaise, *La Prose du Transsibérien et de la petite Jehanne de France*, Éditions Les Hommes Nouveaux, 1913.
2. Giono Jean, *Le Voyageur Immobile, Rondeur des jours*, Collection L'imaginaire, Éditions Gallimard, 1943.
3. Segal Patrick, *L'homme qui marchait dans sa tête*, Éditions Flammarion, 1997.

4. Écrit d'élève. « Carnet de voyage immobile ».

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de lycée professionnel, vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation 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.

Compte rendu établi par Ludovic Jamelin