



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

## **Rapport du jury**

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

**Section : Langues vivantes - Lettres**

**Option : Anglais**

**Session 2021**

Rapport de jury présenté par :  
Valérie LACOR  
Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche  
Présidente du jury

Les rapports des jurys des concours de recrutement sont établis sous la responsabilité des présidents de jury.

Par souci de clarté et de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin / masculin (exemple : « candidat.e ») n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes.

## SOMMAIRE

<b>AVANT-PROPOS .....</b>	<b>3</b>
<b>A. ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ</b>	
<b>A.1. ANGLAIS</b>	
Composition en langue étrangère portant sur l'étude d'un dossier .....	4
Traduction.....	14
<b>A.2. LETTRES</b>	
Commentaire d'un texte littéraire.....	19
Traitement de la question de grammaire.....	27
<b>B. ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION</b>	
<b>B.1. ANGLAIS</b>	
Épreuve à partir d'un dossier.....	30
Épreuve de mise en situation professionnelle.....	42
<b>B.2. LETTRES</b>	
Épreuve à partir d'un dossier.....	47
Épreuve de mise en situation professionnelle.....	52

## COMPOSITION DU JURY

L'arrêté de nomination du jury ainsi que le programme de la session 2022 sont publiés sur [www.devenirenseignant.gouv.fr](http://www.devenirenseignant.gouv.fr) et ne sont pas reproduits dans ce rapport.

## **Avant-Propos**

La session 2021 du CAPLP-CAFEP externe anglais-lettres s'est déroulée dans de bonnes conditions malgré les contraintes liées au contexte sanitaire.

Le concours a enregistré une légère baisse du nombre des candidats inscrits avec 789 inscrits pour le concours public et 150 inscrits pour le concours privé. Sur les 377 candidats non éliminés à l'issue des épreuves d'admissibilité (318 pour le concours public et 59 pour le concours privé), le jury a déclaré 174 candidats admissibles pour le public et 48 pour le privé.

Les barres d'admissibilité ont été fixées à 7,11 pour le public et 5,18 pour le privé, avec une moyenne des candidats admissibles de 9,47 pour le public et 8,48 pour le privé.

Concernant les épreuves orales d'admission, le jury a regretté l'absence de nombreux candidats. Il est à noter qu'un grand nombre des admissibles au CAPLP-CAFEP sont également admissibles au CAPES externe (d'anglais en l'occurrence) auquel ils accordent souvent la priorité. Le jury a pu évaluer 140 candidats pour le concours public et 44 candidats pour le concours privé. Il tient à souligner la bonne préparation et la motivation des candidats présents qui ont pu être interrogés dans le respect des gestes de protection sanitaire.

Les résultats obtenus aux épreuves d'admission peuvent être considérés comme satisfaisants puisque tous les postes ont pu être pourvus (65 pour le public et 18 pour le privé) avec des barres d'admission fixées à 9,52 pour le public et 9,07 pour le privé. La note moyenne des candidats admis pour les épreuves orales d'admission uniquement est de 13,55 pour le public et 11,75 pour le privé. Au regard des résultats obtenus, le jury a pu inscrire sur liste complémentaire 12 candidats (10 pour le public et 2 pour le privé).

Au nom du jury, je souhaite remercier les personnels de l'établissement et des services des concours qui ont permis que les candidats soient accueillis dans les meilleures conditions. Je remercie également très chaleureusement le jury du concours et, tout particulièrement, les membres du directoire, pour leur engagement et leur soutien sans faille.

Valérie Lacor  
Présidente du jury

## Épreuves écrites d'admissibilité

### Rappel du cadre réglementaire

#### Épreuve n°1 : langue vivante étrangère

Durée : 5 heures - coefficient 2.

L'épreuve comporte :

- Une composition en langue vivante étrangère portant sur l'étude d'un dossier constitué de documents se rapportant aux réalités et aux faits culturels du ou des pays dont on étudie la langue ;
- Une traduction.

#### Épreuve n°2 : lettres

Durée : 5 heures - coefficient 2

L'épreuve comporte :

- Le commentaire d'un texte littéraire ;
- Le traitement d'une question de grammaire permettant d'éclairer le sens du texte.

### A.1. ANGLAIS

<b>Composition en langue étrangère portant sur l'étude d'un dossier</b>
---

Sujet 2021 consultable et téléchargeable sur le site « Devenir enseignant », à l'adresse suivante :

[https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/caplp\\_externe/66/6/s2021\\_caplp\\_externe\\_lv\\_lettres\\_anglais\\_1\\_1398666.pdf](https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/caplp_externe/66/6/s2021_caplp_externe_lv_lettres_anglais_1_1398666.pdf)

#### Remarques préliminaires

Cette année encore, le jury tient à féliciter les candidats dont les copies ont été rédigées avec un grand soin, conformément aux conseils qui leur avaient été prodigués dans les rapports antérieurs. Les compositions témoignent dans l'ensemble de l'intérêt porté au lecteur-correcteur, qui au-delà des modalités du concours, doit prendre plaisir à lire le cheminement d'une argumentation claire et d'une pensée bien construite. Les meilleures copies font donc état d'une analyse étayée qui prend appui sur une problématique claire, qui s'efforce de mettre en relation l'ensemble des documents du dossier tout en s'appuyant sur des connaissances (culturelles, littéraires, historiques, etc.) en lien avec le sujet traité.

Néanmoins, à l'instar des sessions précédentes, le jury regrette que certaines copies semblent réalisées à la hâte (sur le fond ou la forme), ou soient inachevées, ce qui s'explique certainement par plusieurs raisons :

- **Une mauvaise gestion du temps** : nombreux sont les candidats ayant pu se laisser surprendre par l'analyse d'un dossier nécessitant une étude approfondie des trois documents, et notamment celle du poème. Le jury a bien conscience que la spécificité de cette épreuve exige une rapidité d'exécution sur le plan de la lecture, de l'analyse et de la composition. Il en

ressort que seul un entraînement rigoureux et régulier dans les conditions du concours permet au candidat d'éviter de rendre une copie inaboutie. Dans les copies indigentes, il est fréquent que la composition ne soit pas traitée, que l'introduction soit rédigée mais que l'analyse du corpus soit absente de la copie, comme dans une stratégie d'évitement par le candidat. À l'inverse, les copies tout à fait acceptables sont bien plus denses.

- **La présentation des copies et leur lisibilité** : dans ce domaine, un des problèmes majeurs relève de la graphie des candidats. Il convient de porter une attention particulière à la rédaction des copies qui sont parfois difficilement lisibles, ce qui constitue inéluctablement un obstacle à la bonne compréhension. À cela, se conjugue parfois une présentation qui relève plus d'un brouillon ponctué de ratures que d'une copie telle qu'attendue dans un concours de recrutement de futurs enseignants. Le jury doit également composer avec des copies à la pagination confuse, doublée d'une mauvaise organisation des paragraphes rendant la lecture peu aisée et l'articulation des idées peu claires. Enfin, il est utile de rappeler aux futurs candidats que l'intégration du plan à l'exposé peut s'avérer maladroite : une structuration rigoureuse et logique et des transitions travaillées se suffisent à elles-mêmes. Il est donc souvent inutile de faire apparaître les titres des différentes parties en les numérotant avec des chiffres romains ou des lettrines par exemple. De la même façon, le recours à des tirets ou astérisques est déconseillé, d'autant que le candidat est évalué sur ses compétences à formuler des idées sous la forme d'une rédaction argumentée et rédigée.
- **La méthodologie** : si de nombreuses copies présentent une problématique et un développement clairs avec des parties équilibrées et articulées, fruits d'une mise en relation des documents entre eux, d'autres copies, en revanche, se limitent à un commentaire purement linéaire, égrainant les documents les uns après les autres sans en proposer une analyse approfondie, construite sur la base d'une confrontation opposant ou rapprochant ces documents. Cette année encore, certaines copies se caractérisent par une absence totale de problématisation, une utilisation excessive de la paraphrase ou encore une stratégie consistant à citer des passages du texte étudié sans en proposer d'analyse. Dernière remarque et non des moindres : cette mise en tension devient inexistante et vide de sens lorsque le candidat décide délibérément d'écarter l'un de ces documents. Le choix par exemple de ne pas prendre en compte la spécificité du poème a été lourdement sanctionné.

Pour conclure sur ces remarques introductives, rappelons enfin la nécessité d'accorder du temps à **une relecture finale**. Cette sous-épreuve requiert de nombreuses compétences, dont l'une consiste à démontrer ses capacités à gérer et organiser son temps de travail pour éviter erreurs orthographiques et étourderies venant parasiter inutilement une composition dont le fond peut s'avérer parfois excellent. Un examen attentif de la copie sur le plan orthographique – noms communs, noms propres – et sur le plan syntaxique – conjugaison, concordance des temps, ponctuation, articulation logique, cohérence des phrases entre elles – évitera au candidat d'être lourdement et inutilement pénalisé.

Le jury invite les candidats à compléter la lecture de ce rapport par le rapport de jury de la session 2019 qui est consultable et téléchargeable sur le site [devenirenseignant.gouv.fr](http://devenirenseignant.gouv.fr). Il contient de précieux conseils parmi lesquels cinq points communément retrouvés dans les meilleures copies, qui peuvent s'avérer utiles pour s'appropriier les enjeux de cette sous-épreuve et que nous reprenons ci-dessous.

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

Ce sont celles :

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

### **Compréhension des documents du dossier, analyse et construction d'une problématique**

Avant toute chose, rappelons que cette sous-épreuve requiert une exploitation égale et équilibrée de tous les documents. Pour une grande majorité de copies, l'exercice semble être acquis. Pour d'autres, les documents sont sous-exploités, voire non traités. Ce fut le cas, cette année, du poème dont l'analyse a souvent été simplement réduite à une présentation, dans l'introduction, ou bien celui du document iconographique dont l'analyse s'est résumée, dans quelques copies, à une description dépourvue de tout commentaire ou tentative d'interprétation. Comme il est rappelé systématiquement dans les rapports du jury, tous les documents doivent être questionnés avec la plus grande attention afin d'en faire ressortir les éléments saillants et d'en extraire toutes les nuances nécessaires à leur bonne compréhension.

Il semble tout d'abord capital de bien identifier la nature et la source des documents avant de les traiter en profondeur. De nombreuses copies auraient pu éviter ainsi des propos hors sujet ou des contre-sens fâcheux si les candidats s'étaient interrogés sur l'année de parution ou sur des références culturelles facilement identifiables. Certains candidats ont considéré, à tort, que le document B faisait référence à la seconde guerre mondiale. Le fait que l'action se déroule dans les tranchées – le mot 'trench' étant répété plusieurs fois dans l'extrait – aurait dû constituer un indice suffisamment clair, renforcé notamment par la peinture de Paul Nash et le poème de W. Owen datant de 1918, marquant la fin de la première guerre mondiale et des guerres stratégiques de tranchées. De la même manière, il est incongru de se lancer dans une problématique hors sujet questionnant l'impact des activités humaines sur notre planète (« in what \*extend human activities hold a sway on our planet ? ») en développant des thématiques telles que « global warming », « climate change » et « wildfires ». Certes, la nature était bien un sujet d'étude dans les trois documents, mais ne justifiait pas une analyse irréfléchie sur le réchauffement climatique, débat qui, soit dit en passant, semblait bien éloigné des préoccupations des soldats et des civils pendant la Grande Guerre. De nombreux candidats se sont

livrés à des analyses superficielles et sans nuances sur l'utilité de la guerre. D'autres candidats ont surexploité certaines de leurs intuitions, se détournant ainsi du sens même du corpus. Ce fut le cas par exemple des candidats qui ont pris le parti de considérer que, dans le document C, le soleil représenté se levait sur le champ de bataille, ou encore de surinterpréter la présence des alouettes, dans le document B, volant dans un ciel bleu. Ces deux éléments ont alors été perçus comme des symboles supposés de liberté et de retour à la paix transformant l'analyse du corpus en un message d'espoir et niant de ce fait l'intensité des témoignages que livraient ces documents sur le vécu des soldats engagés dans la Grande Guerre. Certaines copies ont proposé une analyse fine et judicieusement essayé de comprendre et de démontrer de manière nuancée les différents éléments, tout en questionnant le rôle primordial joué par les éléments naturels au sein de ce dossier

**L'étude du document C** était une porte d'entrée par laquelle les candidats pouvaient éventuellement saisir un des enjeux du dossier. Le jury ne s'attendait pas à ce que les candidats connaissent toutes les œuvres de l'artiste britannique Paul Nash, peintre officiel de guerre en 1917, connu pour ses scènes de guerre et de paysages brisés dans un style abstrait aux influences cubistes. La simple lecture du titre de l'œuvre était un premier pas vers un début de problématisation. En effet, trop de candidats ont totalement ignoré la valeur ironique du titre : *"We are making a new world"*. Se fourvoyer dans des interprétations un peu trop optimistes sur le retour à la paix en raison de l'année de l'armistice (1918) témoignait d'un manque de recul et de questionnement sur le document. Il eût été fort utile à cet instant de mettre en parallèle les trois documents pour y trouver des points de contact et se rapprocher d'une question centrale mentionnée au cœur du poème : *"What are we doing here?"* (l.10), renforcée quatre fois par un constat sans appel : *"But nothing happens"*. Les meilleures copies ont d'ailleurs vu rapidement le double sens de cette affirmation. D'un côté, les soldats attendant leur lente et inexorable mort dans un paysage désolé et une atmosphère surnaturelle où rien ne se passe ; de l'autre, une critique en creux de la société où rien ne se passe pour mettre un terme à cette guerre. C'est précisément la confrontation de la peinture avec le poème qui devait conduire les candidats à y discerner la valeur ironique du titre de la peinture qui servait de contrepoint aux valeurs patriotiques de l'époque, souvent véhiculées au travers de poèmes, comme ceux de Rupert Brooke, qui rendaient gloire à l'abnégation et à l'héroïsme des soldats.

La description du document C se devait, comme tout document iconographique, d'être prolongée par une interprétation, chose qui a souvent été négligée dans les copies. De nombreux candidats ont toutefois relevé les ressemblances troublantes avec les documents A et B, et notamment au vers 11 du poème : *"The poignant misery of dawn begins to grow . . ."* comme si le soleil levant mettait en lumière un décor apocalyptique ondoyant où cratères boueux, impacts d'obus, monticules de terre kaki rappelaient les casques des soldats morts au combat (comme mentionné à plusieurs reprises dans le document B) : *"the earth eviscerated."* (l.7); *"He could see a long, wavering line of khaki, primitive dolls progressing in tense deliberate steps,"* (l.30); *"He felt nothing as he crossed the pitted land on which humps of khaki lay every few yards."* (l.48-49). Que dire encore de ces troncs d'arbres squelettiques dont les extrémités évoquent la forme des mains décharnées de créatures surnaturelles sorties de terre comme pour nous plonger dans une atmosphère à la fois mystérieuse et lugubre. L'artiste nous donne à contempler sous le soleil, tel l'œil de Dieu lors du Jugement Dernier, un paysage d'horreur, une nature profanée par les mitrailleuses et les bombardements, une terre meurtrie d'où surgissent des soldats revenant hanter les vivants. Quelques bonnes copies ont d'ailleurs interprété cette atmosphère sinistre

comme une période marquée par le doute et par une remise en cause des valeurs morales et religieuses *“For love of God seems dying.”* (Document A l. 35). Par ailleurs, si de nombreuses copies ont traduit la lumière du soleil comme une note d'espoir, y voyant de manière maladroite *“the light at the end of the tunnel”*, ce qui était un contre-sens dans ce dossier, d'autres candidats ont su, avec beaucoup de finesse, souligner comment la lumière du soleil exposait – *Exposure* – non seulement les répercussions d'une guerre contre-nature au sein d'un paysage naturel dévasté mais dévoilait également une crise existentielle profonde de l'Homme moderne et d'une société angoissée s'interrogeant sur le sens de cette guerre. Ce tableau empreint de violence et d'un réel malaise s'interprète finalement comme une trace photographique et mémorielle d'âmes torturées, comme si les couleurs orangées de cette œuvre faisaient écho à la toile expressionniste de Edvard Munch, *Le Cri* (1893).

En ce qui concerne **le document A**, le choix de ne pas prendre en compte la spécificité du poème, et de l'analyser en tant que tel, incite à penser que de nombreux candidats ne disposaient pas des connaissances suffisantes pour la mise en œuvre d'une analyse poétique. Si le temps imparti à l'épreuve empêche une analyse détaillée et exhaustive du document, il était possible, à partir de quelques microanalyses stylistiques et de repérages contextuels, de faire la preuve d'une bonne compréhension générale du poème et d'en proposer une analyse claire pour mettre en relation les thématiques proposées au sein des documents.

Ce poème de W. Owen, un des poètes les plus connus de la Grande Guerre, aux côtés de Siegfried Sassoon et Rupert Brooke, dévoile un sentiment d'effroi, un état de stase et d'inertie dans cet univers étrange et paradoxalement silencieux où la Nature se révèle plus hostile et meurtrière que la guerre elle-même, comme indiqué aux vers 1 et 2 : *“Our brains ache, in the merciless iced east winds that knive us . . . Wearied we keep awake because the night is silent . . .”* et dans la quatrième strophe : *“Sudden successive flights of bullets streak the silence. Less deadly than the air that shudders black with snow, (..)”* (ll. 16-17). On ne pouvait se lancer dans une analyse prosodique et stylistique sans d'abord s'interroger sur les entrées polysémiques du titre *Exposure*. Ce travail préalable à l'analyse du document pouvait fournir des pistes d'études pertinentes sur la mise en relation des documents. En effet, ce mot renvoie premièrement au fait de s'exposer, de faire l'expérience de quelque chose dans une situation particulière ; il réfère aussi à l'hypothermie, dont beaucoup de soldats sont morts pendant la Grande Guerre ; il se traduit également par une durée d'exposition photographique ; il indique enfin une direction vers laquelle on se tourne. Ce poème nous expose à une nature meurtrière, photographie un monde réaliste où le soldat sombre progressivement dans une somnolence funeste proche de la paranoïa et dévoile l'absurdité et l'ironie tragique d'une guerre pendant laquelle le combattant meurt dans l'indifférence totale, non sous l'effet des balles sifflantes, mais sous le coup impitoyable du vent glacial.

Certaines copies ont su analyser avec une simplicité judicieuse certains éléments clés du poème. Tout d'abord, le point de vue universel, à savoir le regard d'un narrateur-soldat sur le front, incarné par le pronom personnel *“we”* qui observe ce qui se passe autour de lui, reproduisant les angoisses des soldats, tout en s'imprégnant de leurs ressentis sur le front. Cette perspective omnisciente est elle-même renforcée par le présent de narration qui ajoute une impression d'immédiateté à la scène dont la description apparaît, de fait, atemporelle car gelée dans le temps.



Globalement, les meilleures copies sont celles où les candidats se sont efforcés d'approfondir leur analyse en repérant et exploitant les principales figures de style comme celle de la personnification: "*Dawn massing in the east her melancholy army Attacks once more in ranks on shivering ranks of gray,*" (ll.13-14 ) ou en s'interrogeant sur l'utilité stylistique de la ponctuation avec cette répétition des points de suspension – *ellipsis* – que certains ont interprétée justement comme une suspension dans le temps ou bien comme une technique reproduisant les pensées inachevées des soldats sombrant dans une rêverie confuse et mortelle.

Enfin, il aurait été pertinent de se pencher sur la prosodie pour comprendre en quoi le poète se sert des sons pour soutenir le sens de son propos, et particulièrement les impressions et les sentiments qu'il souhaite véhiculer de manière implicite en nous les faisant partager par une musicalité spécifique. **Étudier un poème, c'est avant tout réfléchir à la versification, à savoir l'ensemble des règles et des techniques concernant l'écriture du poème**, ce qui implique de porter une attention toute particulière à l'étude des vers et des strophes – *différents types de vers, formes de la strophe* –, à l'architecture sonore – *la rime et sa disposition* –, au rythme du texte – *césures, enjambements, rejets et contre-rejets* –, aux images poétiques comme mentionné plus haut – *comparaisons, métaphores, personnifications, allégories, etc.* La richesse prosodique d'un poème nécessite ainsi de comprendre le lien entre les sons et leurs effets pour y repérer des harmonies imitatives comme pour l'allitération sifflante en [S] reproduisant le bruit des balles dans l'air : "*Sudden successive flights of bullets streak the silence.*" (l.16). Les copies les plus brillantes ont su questionner la disposition des rimes au sein des strophes – *rhyme scheme* – pour démontrer que cette apparente harmonie musicale était en partie troublée par le recours à la pararime – demi-rime dans laquelle il y a une variation de voyelles dans le même modèle consonantique : "knife us/nervous" (stanza 1) "silent/salient" (s1) "brambles" and "rumbles" (s2) "wire" and "war" (s2). Le schéma de rimes embrassées ABBA – *enclosed rhyme* – se voit quant à lui bouleversé par l'ajout d'un cinquième vers venant rompre l'apparente continuité musicale par une note discordante, telle une balle sifflante déchirant ce silence inquiétant. C'est justement l'ajout de ces vers discordants – *But nothing happens / What are we doing here? / —Is it that we are dying? / We turn back to our dying. / For love of God seems dying* – qui devait conduire les candidats à mener une étude croisée entre tous les documents et les aider à comprendre en quoi la musicalité poétique de ce poème ne faisait que dénoncer l'absurdité d'une guerre et mettre en exergue une crise spirituelle profonde.

Le **document B** a été, quant à lui, davantage « travaillé » même si, une fois encore, l'analyse a pu manquer de pertinence sur le plan stylistique dans de nombreuses copies. Cet extrait de roman écrit en 1993 par Sebastian Faulks, romancier et journaliste britannique connu pour ses romans historiques consacrés à la première guerre mondiale, faisait évidemment écho aux autres documents dans leurs thématiques respectives. La date de parution devait immédiatement éclairer les candidats et les aider à confronter le présent et le passé. De cette confrontation pouvaient émerger deux types d'écriture : la première basée sur des faits réels dans le poème et la peinture, tel un témoignage atemporel ; la seconde s'inspirant de faits réels mais demeurant fictionnelle, comme pour mieux faire revivre le passé et ne rien oublier. **S'interroger sur le sens de cette écriture transgénérationnelle permettait de renforcer la problématisation de ce dossier et de démontrer en quoi elle récusait la nature absurde et futile d'une guerre contre-nature.**

Comme pour le poème, la Nature était, entre autres, au centre de cet extrait. De nombreux candidats ont su s'appuyer sur les procédés stylistiques relevés pour notamment nourrir leur analyse au regard des autres documents. Il pouvait s'agir, par exemple, de montrer que cette scène, s'ouvrant *in medias res*, plonge le lecteur dans un univers violent où les actions se succèdent sur un rythme à la fois haletant et bouleversant, dans un récit qui se dessine progressivement pour laisser apparaître sous nos yeux un tableau vivant et réaliste, ce que quelques copies ont identifié avec brio en faisant référence à l'hypotypose. Toutefois, il est à ce stade nécessaire de rappeler qu'une analyse littéraire ne se réduit pas à un simple repérage, ni à des énumérations de figures de style sans en construire une réelle interprétation. On note que des candidats se sont contentés de citer des extraits du passage étudié ou d'évoquer des procédés littéraires, parfois mal maîtrisés (l'épanalepse par exemple) sans les utiliser afin d'illustrer leur analyse ou leur propos. Il est en effet regrettable de relever avec pertinence des champs lexicaux liés aux verbes de sens et aux éléments naturels et de ne pas les exploiter : cet extrait ne se limite pas à de simples représentations visuelles mais il inclut des sensations physiques et des émotions faisant écho au poème de W. Owen. De la même manière, certaines copies ont décelé des éléments de personnification au travers d'une mère Nature éventrée par des bombardements et des explosions incessants qui évoquaient avec effroi le mouvement ondulatoire de la terre dans le tableau de Nash : *"Flames rose to more than a hundred feet."* (l.8); *"The lip of the British trench leapt and spat soil"* (l.13); *"waves were piling up in the air but would not break."* (l.5), *"Shock waves form the explosion ran through the trench.* (l.9). Si la description du combat avait toute son importance ici, il ne fallait pas en outre sous-estimer la place des soldats réifiés, réduits à de la matière ou plus précisément à des poupées primitives déshumanisées : *"He could see a long, wavering line of khaki, primitive dolls progressing in tense deliberate steps, going down with a silent flap of arms, replaced, falling, continuing as though walking into a gale."* (l.30); *"humps of khaki lay every few yards."* (l.48).

Certains candidats ont identifié d'autres axes de lecture qui avaient toute leur importance dans l'étude du dossier. Parmi ces axes figuraient notamment les thématiques de la religion et de la foi marquant une crise spirituelle profonde. Les soldats se raccrochent en effet à ce qui peut les faire survivre, à savoir leur famille et/ou la religion : *"Stephen on his knees, some men taking photographs from their pockets, kissing the faces of their wives and children, (...) Petrossian clasping a silver cross."* (l.2). Néanmoins, tout cela reste fragile et incertain, ce qui est rappelé dans la strophe 6 du poème-:

*"Slowly our ghosts drag home: glimpsing the sunk fires, glozed*

*With crusted dark-red jewels; crickets jingle there;*

*For hours the innocent mice rejoice: the house is theirs;*

*Shutters and doors, all closed: on us the doors are closed,—*

*We turn back to our dying."* (ll.26-30)

Volets et portes sont clos ; les braises rougeoient, comme des bijoux rouge-écarlate ; une atmosphère joyeuse s'en dégage mais cette scène est paradoxalement trompeuse car les foyers de soldats-fantômes, synonymes de chaleur et de réconfort, sont envahis par des rongeurs et des grillons. Le lecteur pourrait naturellement s'attendre à y découvrir des familles qui attendent le retour de leurs héros : il n'en est rien. Même les êtres les plus chers semblent les avoir oubliés sur le champ de bataille, preuve, s'il en est, que la mort se rapproche et que l'amour de Dieu décline inéluctablement : *"For love of God seems dying."* (I.35). Pour revenir au document B, la remise en question de la croyance et de la spiritualité a été relevée dans certaines copies où le narrateur semble trébucher dans un monde nouveau, évoquant le paradis à l'instant de sa création dans le livre de la Genèse : *"He felt alone, as though he had stumbled on this fresh world at the instant of its creation."* (I.19). Mais ce pas est bien décrit comme gauche, ce qui renforce l'idée d'un univers fragile et d'une société instable. Le narrateur se réfugie alors dans une sorte de rêverie (document A) ou de transe (document B), propre à le faire passer d'un monde violent à un monde plus paisible pour qu'il y trouve un éternel repos : *"After twenty or thirty yards there came a feeling that he was floating above his body, that it had taken an automatic life of its own over which he had no power. It was as though he had become detached, in a dream, from the metal air through which his flesh was walking. In this trance there was a kind of relief, something close to hilarity."* (I. 36). Cette sensation de détachement de son propre corps ou de son environnement transparaît dans ce dossier dans lequel les narrateurs deviennent observateurs de leur propre existence dans un monde surréel. Cette fragilité physique et mentale ne fait que renforcer une impression de crise et de désillusions.

Enfin, ce tableau de guerre dépeint par les trois documents prend également vie au travers de nombreux autres procédés stylistiques et prosodiques. Ainsi, naturellement, la ponctuation et la longueur des phrases apportent un rythme et un sens encore plus criant à cet extrait.

D'un côté, des fragments de phrases, dépourvus de sujet ou de prédicat, dont l'objectif est de reproduire une succession d'actions brèves, créent un sentiment d'urgence, d'intensité et plongent directement le lecteur dans cette tension dramatique : *"The noise overhead began to intensify. Seven-fifteen. They were almost there."* (I.1). *"The air above the trench now solid. The second hand of his watch in slow motion. Twenty-nine past. The whistle in his mouth. His foot on the ladder. He swallowed hard and blew."* (II.15-17). De l'autre côté, de longues phrases complètes qui viennent ralentir la cadence et soulager la tension narrative comme pour imiter ce détachement progressif vers un état de transe : *"After twenty or thirty yards there came a feeling that he was floating above his body, that it had taken an automatic life of its own over which he had no power. It was as though he had become detached, in a dream, from the metal air through which his flesh was walking. In this trance there was a kind of relief, something close to hilarity."* (I.36).

Pour conclure cette partie, le jury rappelle que, si tout commentaire littéraire doit répondre à une démonstration logique, suivant naturellement un plan annoncé dans l'introduction, il doit également répondre, dans sa conclusion, à la problématique issue de cette lecture croisée entre les documents. Trop souvent, la conclusion s'est avérée peu soignée, voire sacrifiée par manque de temps, ce qui laisse un sentiment d'inachevé au lecteur/correcteur. Le jury invite par conséquent les candidats à ne pas négliger cette étape fondamentale et à ouvrir leur réflexion, quitte à élargir un aspect notionnel

abordé dans le dossier, en veillant à ne pas tomber dans l'écueil des platitudes ou des citations décontextualisées, avec par exemple, des extraits de chansons contemporaines.

### **Qualité de la langue**

Cet exercice a pour objectif d'évaluer les compétences linguistiques du candidat, qui se doit d'être un modèle pour ses futurs élèves. Comme tous les ans, les correcteurs constatent de grandes disparités dans la maîtrise de la langue étrangère sur le plan lexical, grammatical et syntaxique. Si le jury se félicite d'avoir corrigé de nombreuses copies bien rédigées faisant preuve d'une maîtrise naturelle de la langue anglaise, sans jargon inutile, une part importante des copies se caractérisent par des tournures de phrases lourdement malmenées, trop souvent calquées sur la langue française et parasitées par des erreurs orthographiques qui témoignent soit d'un manque d'entraînement, soit de lacunes accumulées et non corrigées au fil des années, ce qui demeure un obstacle évident à l'admissibilité.

### **Syntaxe**

Malgré les éléments maintes fois rappelés à ce sujet dans les rapports précédents, la construction de certaines phrases pose encore problème, et notamment dès l'introduction où la manipulation d'interrogatives indirectes relève d'une gageure. Il est prudent de travailler, dans la préparation au concours, la syntaxe des questions, afin d'éviter de produire des phrases proches de la langue française: We will show how \*is depicted war / we may wonder how \*does it deal with the reality of war?

### **Grammaire**

Les erreurs habituelles relevées dans les commentaires perdurent malheureusement au fil des années, comme en témoignent certains des problèmes identifiés ci-dessous dans les copies.

- Des participes passés ignorés à la voix passive et des verbes irréguliers non maîtrisés : the document is \*compose of / the soldiers are \*regard as / It can be \*observe / it was \*writted)
- Des problèmes de détermination ajoutés ou oubliés (in \*the document A / in \*the nature / in \*the society / in \*foreground)
- Des fautes d'accord, notamment le –s de la 3ème personne du singulier (it \*occur)
- Des erreurs sur le nombre (there \*is many trees / \*lifes / \*enemys, every \*years)
- Des marques d'accord sur des adjectifs invariables (the \*different documents) ou celui des noms dénombrables et indénombrables (much \*informations)
- Des prépositions erronées (\*at line 30 \*at the background, an excerpt \*of, an extract \*of, \*in the contrary, prevents them \*to, it echoes \*to, it obeys \*to, it participates \*to, it prevents the soldier \*to communicate)
- Des pronoms relatifs fautifs (the novel \*who was written)

Cette liste non exhaustive doit faire prendre conscience aux candidats qu'il est essentiel de bien revoir les bases linguistiques de la langue pour pouvoir s'exprimer avec aisance.

## Lexique

Outre les problèmes de registre de langue inapproprié (I'm gonna/wanna) et de calques, il est important de ne pas succomber à la facilité lexicale en recourant à des gallicismes qui se transforment trop souvent en barbarismes : \*provocated, \*desasterous, \*comparaison, \*evoquated, \*presentate, \*analyzises, \*phenomene, \*attributated, \*apparence, \*empatic, \*fictious, etc.

Soulignons également qu'une copie agréable à lire est une copie lexicalement riche. Par exemple, l'emploi excessif de certains adjectifs, comme "big" dans *there is a big contrast*, qui aurait pu être remplacé par "sharp".

## Orthographe

Nous encourageons bien évidemment les futurs candidats à porter une attention toute particulière aux erreurs orthographiques multiples qui nuisent à la lecture des copies : \*writen, \*embodiement, \*evokation, \*treamandous, \*simbolize, \*untitled, \*hostil, \*disterbed, \*paranoya, \*wether, \*provoque, to what \*extend, \*hopless, \*evenif, \*terme, \*caracter, \*powerfull, \*lifeles, \*autor, etc.

## Conclusion

Le jury tient à féliciter les candidats qui ont su exploiter avec finesse le dossier qui leur était proposé. Les copies ayant obtenu une excellente note sont celles qui ont réussi à argumenter, démontrer et convaincre sur le plan linguistique, culturel et littéraire.

Nous invitons les futurs candidats à travailler rigoureusement et régulièrement tout au long de l'année, et ce au travers de lectures diverses pour enrichir leur vocabulaire et développer leurs compétences communicationnelles.

On ne saurait trop encourager les candidats à s'entraîner à l'explication de textes littéraires (théâtre, poésie, roman, essais) qui feront nécessairement l'objet d'étude en classe. En outre, une bonne maîtrise de l'histoire, de la civilisation et de la littérature anglo-saxonne s'avère fondamentale pour éviter des confusions fâcheuses sur certains courants d'idées culturelles et philosophiques utiles à la bonne compréhension d'un dossier.

Pour terminer, les futurs candidats pourront consulter les ouvrages ci-dessous pour parfaire leurs savoirs et leurs savoir-faire dans leur préparation au concours, afin qu'elle soit couronnée de succès, ce que nous leur souhaitons vivement.

- 1) *A Literary Guide* – Françoise Grellet – Editions Nathan, 2018.
- 2) *Le commentaire littéraire anglais, Close readings* – Robin Wilkinson – PUF, 2011.
- 3) *Crossing boundaries, histoire et culture des pays du monde anglophone* – PUR, 2012.
- 4) *A handbook of literary terms, Introduction au vocabulaire littéraire anglais* – Françoise Grellet – Hachette Education, 2013.
- 5) *Le vocabulaire de l'anglais, 3ème édition* – Agathe Majou, Annie Sussel, Corinne Denis – Hachette Supérieur, 2016.

<b>Traduction</b>
-------------------

### **Version**

Pour la sous-épreuve de traduction de la session 2021, le jury a fait le choix de la version, sur un extrait de *Birdsong* de Sebastian Faulks, journaliste, écrivain, parodiste et diffuseur britannique. *Birdsong*, roman de guerre mais également saga familiale, est le quatrième roman de Faulks. L'intrigue a la particularité de suivre deux protagonistes évoluant à deux époques différentes : Stephen Wraysford, soldat britannique de la première guerre mondiale et Elizabeth Benson, sa petite fille qui cherche, durant les années 70, à comprendre l'expérience vécue par son grand-père.

Le passage qui nous intéresse se déroule durant la première guerre mondiale, sur le front. On assiste, à travers le regard des soldats, à une scène de bombardements et de tirs suivie d'un retour au calme.

#### ✓ **Remarques générales sur l'exercice :**

L'extrait proposé étant plutôt court, certains candidats ont su en tirer profit pour proposer une version réfléchie et contextualisée.

La difficulté a principalement résidé dans la longueur réduite des phrases et leur structure. Les temps utilisés et le ton, ainsi que l'ambiance particulière qui règne tout au long du texte, ont pu également représenter des difficultés pour le candidat.

#### ✓ **Remarques générales sur les prestations :**

De manière générale, les copies sont lisibles et propres, mais certaines d'entre elles comportent de nombreuses ratures. Cela s'explique sans doute par un problème de gestion de temps. Il est conseillé, pour un exercice de traduction, d'utiliser un brouillon et de ne pas traduire directement sur la copie. La présentation des copies mériterait souvent d'être aérée car certaines graphies sont extrêmement denses.

Même si ce phénomène s'est avéré plutôt rare lors de cette session, il est arrivé que des candidats ne traduisent pas certains mots ou segments. Il est rappelé que l'omission, qu'elle soit voulue ou due à l'inattention, est sanctionnée au niveau maximal. En conséquence, il est conseillé de proposer une traduction, même si on ignore le sens d'un mot ou d'un segment. Cela sera moins pénalisant que l'omission.

#### ✓ **Lecture et compréhension du texte anglais :**

Le texte est un extrait du deuxième document proposé pour le travail de composition en langue étrangère portant sur l'étude d'un dossier et a donc déjà été lu en contexte.

Des prérequis se sont néanmoins avérés nécessaires à la bonne traduction de l'extrait choisi sur le plan lexical :

\* le champ lexical de la guerre (armement, tranchés, contexte, mise en situation) ;

\* le champ lexical des oiseaux.

Sous une apparente simplicité, certains segments ont demandé de réels efforts de compréhension. On a pu observer notamment certains contresens grossiers. Ainsi, « *cloudless* » a parfois été traduit par « *nuageux* ». « *Skylarks* » a souvent été pris pour un nom propre ou une marque d'avions. Seuls quelques rares candidats l'ont traduit par « alouettes », traduction qui a ainsi pu être bonifiée. On note également une méconnaissance de certains verbes tels que « *ducked* » ou « *clambered* ».

#### ✓ **Fidélité au texte-source**

Malgré leur désir de bien faire, trop de candidats s'éloignent du texte source et ne respectent ni le ton ni l'écriture elle-même. Ainsi, il est par exemple mal venu de traduire « *British* » par « *Anglais* », ce qui a trop souvent été le cas.

A l'opposé, certaines **adaptations ou reformulations** ont été bien réalisées. C'est le cas du segment 1 (« *We must go now, thought Stephen* »), généralement bien traduit par la majorité des candidats, ou du segment 14 (« *He swallowed hard and blew* »), judicieusement traduit par « Il déglutit avec difficulté puis siffla ».

Nombreux cependant ont été les calques qui ne pouvaient être acceptés.

#### Exemples de calques irrecevables :

Seg.3 « *il hocha de la tête* »

Seg. 8« *Se pinça les lèvres* » ou « *ouvrit la bouche en forme de bec de canard* » (*ducked*)

Seg. 12 : « *la deuxième main de sa montre* »

Seg. 13 : « *le sifflement dans SA bouche* »

Seg. 15 : « *Il crapahuta à l'extérieur* »

Seg. 18 : *Slylark déambulait en fauteuil roulant.*

Seg. 19« *La fraîcheur de ce monde* » (*this fresh world* )

#### ✓ **Passage d'une langue à l'autre :**

Une des difficultés de ce passage a concerné l'utilisation des temps grammaticaux et a donc nécessité également en pré-requis la maîtrise des temps du passé (imparfait, passé simple, concordance des temps, aspect).

Par conséquent, certains segments de cet exercice ont demandé de réels efforts de réflexion, tant sur le plan grammatical que lexical.

#### ✓ **Maîtrise et correction de la langue française**

##### ❖ **Lexique**

Les candidats ont éprouvé des difficultés dès que le vocabulaire devenait un tant soit peu « technique » : lexique des tranchées, des armes, des instruments horaires ou encore des oiseaux. Les parties du texte contenant ce lexique ont été celles qui ont présenté le plus d'obstacles à la traduction par les candidats et qui ont abouti aux traductions les moins abouties, voire les plus fantaisistes.

« *The second hand of his watch* » est un exemple représentatif des difficultés lexicales rencontrées par les candidats (« *sa montre d'occasion* », « *la seconde main de sa montre* », « *la deuxième partie de sa*

garde », « un second coup d'œil », « la main qui portait sa montre », « un deuxième coup d'œil au ralenti », « la deuxième moitié de sa compagnie », ...).

Les candidats sont invités à enrichir leur lexique tant dans la langue anglaise que française.

#### ❖ Grammaire

Dans de trop nombreuses copies, l'emploi du passé simple n'est clairement pas maîtrisé (« *\*il senti* », « *il dégluti* », « *il s'extirpat* », « *ce fû* », « *se tû* », « *s'ouvra* », « *l'atteignèrent* », « *eût* », « *ils fire* », « *se taisèrent* », « *il pris* »). De même, de nombreuses fautes d'accord ont pu être relevées (« *dans laquelle* », « *se trouvait les armes à feu* », « *\*sans nuages* », « *\*les tirent* » (au lieu de « *les tirs* »), « *avons de chasses* », « *les allemands avaient arrêtés* ». On attend des candidats une meilleure maîtrise tant au niveau de l'emploi des temps (choix entre imparfait et passé simple) que de la conjugaison.

#### ❖ Orthographe

De nombreuses inexactitudes ou erreurs liées à l'orthographe ont pu être relevées :

- Oubli récurrent de la majuscule aux noms « *les Allemands* », « *les Britanniques* » (minuscule pour l'adjectif, majuscule pour le nom désignant le peuple).
- Ajout ou oubli de doubles consonnes : « *britanique\** », « *interogatif\** », « *siflet\** », « *sifla\** », « *déglutti\** », « *trésailent\** », « *s'époumonner\** », « *gueta\** », « *questionant\** ».
- Noms propres mal recopiés (« *Byrn* ») ou traduits (« *Stéphane* » pour « *Stephen* »)
- Expressions inexactes : « *au ralentis* » au lieu de « *au ralenti* ».
- Méconnaissances orthographiques : *une éguille\**, *les cirènes\**, *la parroi\**, ... *pansait\** *Stephen*, *ça\** *création*.

-----

Le tableau ci-dessous propose segment par segment les erreurs les plus significatives et signale les parties les mieux traduites :

	Erreurs significatives	Remarques générales
We must go now, thought Stephen	Devions partir	Segment souvent bien traduit
No word came. Byrne looked questioningly at him.	Il était sans voix. de manière intriguée	'Questioningly' parfois traduit de manière maladroite
Stephen shook his head. Still ten minutes.	Se secoua Stephen <u>lui</u> secoua la tête	Segment souvent bien traduit
German fire began at once.	Les (article)	Des omissions de « at once »
The lip of the British trench leapt	Le sommet (pour lip) Les piquets de tentes britanniques aspiraient et crachaient de la terre Le bouclier du barrage	Des omissions sur ce segment par carence lexicale. Métaphore mal appréhendée
and spat soil	Au sol visceux* et boueux Le sol était humide Répandit de l'huile	Des contresens réguliers sur « spat »



where machine guns raked it.	Machines de guerre Machines armées Les tanks Avait été posé L'avaient trainée	Un segment souvent mal traduit
Stephen ducked.	Fit un bruit de canard Stephen marchait à pas de canard. Resta caché Sursauta Canardait	Ignorance lexicale, Contresens
Men shouting.	Les hommes criants	Utilisation du passé simple et non concordance avec le segment 10 mais de bonnes traductions aussi
"Not yet." Stephen screaming	Hurla / hurle	Souvent bien traduit
The air above the trench now solid	L'aviation Était maintenant solide Reconsolidé	Calque récurrent
The second hand of his watch in slow motion. Twenty-nine past.	La montre de sa deuxième main au ralentit. Sa montre d'occasion en slow motion. Ramenant pour la deuxième fois vers lui sa montre au poignet au ralenti. 29 passées Vingt heure moins vingt	Ignorance lexicale sur « second hand » « Past » est quasi systématiquement traduit par « passé / passées »
The whistle in his mouth. His foot on the ladder.	<u>Sa</u> bouche, <u>son</u> pied Le sifflement Le chuchotement dans sa bouche	Traduction en français de l'adjectif possessif, de bonnes traductions aussi
He swallowed hard and blew.	Prit une longue respiration Inspira et expira	Un segment régulièrement bien traduit
He clambered out and looked around him.	Il crapahuta à l'extérieur Resurgit / s'agrippa / rampa Passa la tête / s'aventura	Ignorance lexicale du mot « clambered » fréquente.
It was for a moment completely quiet	Cet instant fut Longuement	Segment souvent bien traduit mais aussi mélangé au segment 17 pour des traductions mal venues
as the bombardment ended and the German guns also stopped	S'était arrêté, Avaient cessé Cessèrent	Des erreurs de conjugaisons fréquentes

Skylarks wheeled and sang high in the cloudless sky.	Skylarks roula Skylark déambulait en fauteuil roulant Des poussières d'étoiles tournoyaient et chantaient Les avions de chasse Boules de feu / fumeroles	« Skylarks » régulièrement traduit comme un nom propre ou un avion.
He felt alone, as though he had stumbled on this fresh world at the instant of its creation.	Fut bousculé Frais La fraîcheur de ce monde Bien qu'il	Beaucoup d'erreurs sur un segment long.

Les segments du texte qui ont été les mieux appréhendés par les candidats sont le numéro 1, le numéro 3, le numéro 9 suivi du 10, le 14 et finalement le 16 (facilité lexicale).

Les segments dont la traduction a été la moins précise ou la plus aléatoire correspondent au segment numéro 5, suivi du 6 (ignorance lexicale, non rendu de la métaphore), du 7 (erreur lexicale sur le verbe), du 8 (erreur lexicale sur le verbe), du 12 (traduction fantaisiste de second hand + erreur sur la traduction de l'heure), du 13 (calque du Français) mais surtout le numéro 18 où l'ignorance lexicale du mot « Skylark » a entraîné un florilège d'interprétations.

#### Proposition de traduction

*Nous devons y aller maintenant, pensa Stephen. Aucun mot ne venait (Aucun ordre n'arriva). Byrne le questionna du regard. Stephen secoua la tête. Encore dix minutes. Des tirs allemands commencèrent aussitôt. Le bord de la tranchée britannique jaillit et projeta de la terre là où les mitrailleuses la ratissaient. Stephen se baissa vivement. Des hommes criaient. "Pas encore". Stephen hurlait. L'air au-dessus de la tranchée figé maintenant. La trotteuse de sa montre au ralenti. Vingt-neuf. Le sifflet à la bouche. Le pied sur l'échelle. Il déglutit profondément et souffla. Il se hissa à l'extérieur et regarda autour de lui. Il y eut un instant de silence total alors que le bombardement cessait et que l'artillerie allemande s'arrêtait aussi. Des alouettes tournoyèrent en chantant, haut dans le ciel limpide. Il se sentit seul, comme s'il avait basculé dans ce monde nouveau à l'instant de sa création.*

*Rapport présenté par Séverine Germain et Simon Prince,*

*avec la contribution du jury*

## A.2. LETTRES

Le sujet de la session de 2021 est consultable et téléchargeable sur le site [devenir.enseignant.gouv.fr](http://devenir.enseignant.gouv.fr).

### Commentaire d'un texte littéraire

Dans le cadre de cette épreuve, le jury peut raisonnablement exiger de la part des candidats qu'ils apportent un soin particulier à la clarté et à la lisibilité de leurs copies, aux respects des règles élémentaires de la langue française, à l'organisation de leur propos qui s'efforcera de proposer une lecture personnelle et engagée de l'extrait à étudier.

#### Clarté et lisibilité

Les candidats sont ainsi invités à produire une copie soignée, aérée, dont la présentation générale et la graphie ne font pas obstacle à la lecture et à la compréhension par le jury. Chaque candidat veillera ainsi à ce que l'introduction et la conclusion soient clairement séparées du développement. Le développement sera lui-même structuré en paragraphes marqués par des retraits et des blancs "typographiques".

#### Maîtrise de la langue française

Le jury attire particulièrement l'attention des candidats sur l'importance de la maîtrise de la langue française (clarté, justesse, précision). Cette langue est une discipline académique, matière d'enseignement, mais aussi langue de scolarisation et de culture, et en premier lieu, vecteur de la communication pédagogique. Sous-estimer cet aspect du concours de recrutement limite grandement les chances de réussite. On peut regretter qu'un nombre non négligeable de copies présentent encore à l'évidence de sérieuses lacunes dans ce domaine en proposant notamment une syntaxe défailante ainsi qu'une orthographe lexicale et grammaticale pour le moins problématique.

#### Organisation (problématique et plan)

Un commentaire composé se doit de proposer une problématique et un plan clairement énoncés dans l'introduction. L'organisation du commentaire composé en parties clairement délimitées et articulées pointe une exigence de cohérence et de méthodologie, qualités indispensables à un futur enseignant dont le rôle de passeur de textes requiert la capacité à transmettre des œuvres souvent complexes dans un langage clair et accessible aux élèves. Les différentes parties ne doivent pas pour autant se décliner sous forme de titres et de sous-titres dans le corps de la copie.

Nous rappelons aux candidats que le plan du commentaire composé qui rend compte des enjeux du texte, ne peut se limiter à calquer les différentes parties du passage étudié. En effet, un commentaire littéraire se construit à partir d'axes ou de strates de lectures. Les commentaires rédigés au fil du texte sont souvent superficiels et redondants.

Si on constate que la plupart des candidats organisent leur propos, on note néanmoins parfois un écart entre le plan annoncé et le contenu développé à l'intérieur des axes de lecture, ainsi qu'une articulation défailante de la problématique avec un développement qui ne permet pas toujours de répondre au questionnement envisagé. Il est important de comprendre qu'il ne s'agit pas simplement de respecter

de simples conventions propres à un exercice académique, mais qu'il s'agit bien plutôt, à travers l'organisation d'un commentaire, de baliser le cheminement de la réflexion, d'en indiquer la logique argumentative, et ce afin d'en rendre la lecture plus aisée.

Une lecture engagée

Le jury souhaite encourager les candidats à proposer des lectures qui témoignent d'une attention et d'une grande disponibilité au texte proposé à l'étude. Une lecture engagée, si elle peut ou doit recourir aux outils de l'analyse stylistique ou narratologique et aux cadres de l'histoire littéraire, ne cherche pas pour autant à plaquer sur le texte une grille interprétative toute faite, et pour ainsi dire « hors sol », car éloignée de ce qui constitue la spécificité, la singularité de tel ou tel extrait ou œuvre. S'engager de sa lecture, c'est ainsi donner au texte une chance d'ébranler les certitudes savantes, d'interroger les acquis et les connaissances littéraires. Vouloir évoquer le thème de l'absurde à propos du *premier homme* d'Albert Camus comme l'ont fait certains candidats relève d'une lecture passablement erronée des enjeux du texte, lecture qui cherche à rabattre certains lieux communs de la critique camusienne sur la singularité d'un texte qui de fait y échappe.

D'autre part, l'engagement du lecteur s'exerce aussi à même la matérialité du texte sur lequel s'appuie l'analyse. Trop de candidats ont tendance à se limiter à une seule lecture littérale, éclairée par une série de remarques formelles qui passent à côtés des véritables enjeux littéraires et esthétiques du texte. Il est donc important de garder à l'esprit que les hypothèses de lecture doivent être étayés par une étude précise des procédés d'écriture mis en œuvre par l'auteur et ce afin d'éviter l'écueil qui consiste à « inventer » ce que l'auteur a pu vouloir dire.

### ➤ Les réussites

Le jury a pu apprécier de bonnes copies qui ont su proposer une lecture à la fois sensible et solidement étayée de l'extrait étudié en en déployant les enjeux essentiels. Ces candidats ont été à même de développer un commentaire organisé et cohérent construit autour d'un projet de lecture clairement énoncé.

Certaines copies témoignent de solides connaissances sur l'auteur. On peut évoquer ici cette copie qui précise à propos du *Premier Homme* qu'il est « considéré comme l'un des romans les plus autobiographiques » de l'auteur.

Le jury a relevé d'autre part des propositions intéressantes de projet de lecture tels que : « Comment Jacques Cormery essaye par l'imaginaire et les souvenirs imaginés de reconstituer l'identité de son père ? ». Ou bien encore : « De la confusion à l'imaginaire, J. Cormery se lance-t-il dans une quête impossible ? »

En outre, des axes de lecture tout à fait recevables ont été formulés autour de la quête identitaire, de « la quête du souvenir et de la reconstruction », de « la mémoire fantasmée et inventée », ou encore des modalités de reconstruction de la mémoire (« Le portrait du père de J. Cormery est lacunaire mais participe à la tentative de reconstruction de la mémoire »). La thématique du voyage et de l'exil est parfois exploitée dans certaines copies, en parallèle avec la quête de soi et de son identité. Enfin, un autre candidat a tenté d'interroger l'esthétique de Camus à travers la dynamique du texte et la multiplicité des lieux évoqués.

Le jury a pu de même relever des copies qui proposaient des interprétations pertinentes reposant sur une lecture perspicace de tel passage de l'extrait. Aussi pouvait-on lire dans telle copie : « A partir des images que Jacques Cormery s'est fabriquées, il a monté un film dont il est le réalisateur. Mais ce film ne pouvant être un documentaire basé sur une réalité qu'il ne connaît pas (...) il a écrit sa propre histoire ».

Une autre copie a su établir un rapprochement intéressant entre l'évocation du père au moment de son départ à la guerre et le tableau de Vincent van Gogh intitulé *Le Zouave*. L'interprétation de cette scène, constituant dans l'extrait étudié une puissante hypotypose, s'enrichissait de cette mise en relation et permettait ainsi de souligner la dimension fictionnelle du souvenir.

### ➤ **Les faiblesses**

Tout d'abord, le jury a pu constater que de trop nombreuses copies témoignent de sérieuses difficultés tant au niveau de la graphie que de l'expression écrite. En effet, l'écriture de certains candidats est parfois difficile à lire et demande à être déchiffrée. La lecture est aussi parfois gênée du fait d'un manque de soin apporté à la copie, certaines d'entre elles étant saturées de ratures. D'autre part, le jury a pu relever de nombreuses constructions syntaxiques incompréhensibles : « des procédés psychiques dont principal un effort intense d'organisation » ; un niveau de langage parfois inadapté : « des mots qui sortent de la bouche de sa mère » ; une ponctuation défaillante comme par exemple l'absence de virgules ; une orthographe fautive, notamment en ce qui concerne les accords du participe passé : « la focale est mit / a accomplit / a subit / la mère est perçut » / « la connaissance est limité ». On a pu lire ailleurs « lacugnes » pour lacunes.

Il est aussi à noter des confusions chez certains candidats entre le texte et le paratexte, le titre du livre et le titre du chapitre. Ainsi le paratexte qui situe l'extrait dans l'œuvre est parfois exploité par les candidats comme s'il faisait partie du texte de Camus et est alors considéré comme une introduction à analyser dans le commentaire : « le paragraphe d'introduction au texte nous fournit en trois lignes les informations nous permettant de suivre le personnage Jacques Cormery » ; ou bien : « Ce paragraphe d'introduction nous apprend également que Jacques Cormery « n'a jamais connu » son père ... ». Dans certaines copies cette analyse, loin d'être circonspecte, fait l'objet de toute une partie. D'autres encore, guidés par cette lecture abusive du paratexte, ont considéré l'extrait comme tenant lieu d'incipit du roman et ont ainsi basé tout leur projet de lecture sur cette analyse erronée.

Si le texte proposé à l'étude cette année ne paraissait pas poser de difficultés majeures de prime abord, cette impression eut pour conséquence de conduire les candidats vers une approche paraphrastique de l'extrait, et ce trop souvent au détriment d'une véritable analyse littéraire du texte qui s'est vu rattacher sans raison explicite à des courants ou mouvements littéraires dont il ne relevait pas (nouveau roman, existentialisme, l'absurde). En effet, de nombreux candidats se sont ainsi contentés de restituer les faits exposés par le récit sous la forme d'un simple résumé ponctué de citations.

Néanmoins, cette impression de simplicité du texte est à relativiser car la difficulté résidait justement dans cette fausse transparence. En effet, les diverses strates temporelles convoquées dans l'extrait et

l'effet d'indistinction entre souvenir et imagination venaient en compliquer singulièrement la lecture. Cette approche paraphrastique a empêché nombre de candidats de proposer un projet de lecture rendant compte des enjeux littéraires de l'extrait. Trop de problématiques n'ont pas permis de véritablement questionner le texte et d'en dégager la complexité.

Ainsi, la forme du texte, son système énonciatif ou bien sa dimension générique ne sont que trop rarement analysés. Le jury peut en conclure que bien souvent les outils de base de l'analyse littéraire ne sont pas ou peu maîtrisés ou sont parfois mobilisés sans qu'aucune citation du texte ni véritable analyse ne soient apportées. Ces commentaires, qui ne s'appuient pas sur une étude précise du texte, ne permettent pas aux candidats de présenter des projets de lecture pertinents. Ainsi, ont été » proposés des axes ou projets de lecture centrés sur la guerre de 14-18 (« dénoncer l'inhumanité engendrée par la guerre » / « la guerre et ses difficultés »), sur le thème de la pauvreté (« Comment à travers ce texte, Albert Camus parvient-il à exposer les diverses facettes de la pauvreté ? »). D'autres copies ne formulent pas de un projet de lecture : « Nous tenterons de développer les thèmes pré-cités à travers un commentaire composé ».

Ces difficultés à proposer une lecture précise et fine du texte poussent de nombreux candidats à abandonner l'analyse littéraire pour privilégier une série de remarques d'ordre psychologisantes. Tel candidat peut ainsi écrire : « si l'on creuse en termes de psychologie ou psychiatrie de l'enfant, Jacques ressent un besoin patriarcal d'identification à lui-même et à son père ». Tandis que d'autres concentrent leur commentaire sur le contexte historique du récit. Convoquer l'histoire peut se légitimer à condition de servir le sens du texte et son interprétation. Mais bien souvent, ces remarques historiques s'apparentent plutôt à des digressions qui éloignent les candidats de l'extrait à analyser. De plus, certaines références historiques ne sont pas maîtrisées ou bien paraissent incongrues. Le jury est en droit d'attendre des candidats une culture générale suffisante pour permettre de faire référence aux deux guerres évoquées dans le passage. Un candidat affirme ainsi que « Les parents de Jacques avaient fui la dictature d'Hitler (puisque l'extrait se passe en 1953) qui avait pris l'Alsace-Lorraine ». Cette citation témoigne de connaissances historiques erronées mais aussi d'un profond contresens concernant le texte à étudier. On remarque d'autre part des candidats évoquant dans leur copie la guerre d'Algérie qui, dans cet extrait précisément, ne fait pas l'objet du récit.

Ces différentes stratégies d'évitement du texte commandent bien souvent une série de remarques erronées. Certains candidats identifient par exemple dans l'extrait une tonalité ironique qu'ils peinent ensuite à démontrer. D'autres qualifient Jacques de héros de l'absurde ou bien attribuent au texte des visées qui lui sont totalement étrangères : l'extrait constituerait un texte de « propagande » cherchant à dénoncer le colonialisme. Ces erreurs de lecture révèlent que le sens littéral du texte n'a pas toujours été compris. Cette lecture défailante est parfois aggravée par des méconnaissances sur l'auteur Albert Camus. On peut ainsi lire dans telle copie : « dans son roman « les derniers jours d'un condamné », il raconte l'histoire d'un homme, condamné à mort pour ne pas avoir pleuré à l'enterrement de sa mère » ; ou bien encore : « Albert Camus grand auteur de cette période, s'inscrit dans le mouvement surréaliste ». D'autres propos interrogent sur la culture littéraire de certains candidats : « A. Camus est un écrivain français, connu à travers le monde pour ses nombreux ouvrages réalistes comme Nana... ».

Si le commentaire peut témoigner de la sensibilité d'un sujet lecteur concerné par le texte à étudier, il est toutefois maladroit d'en arriver à proposer une lecture personnelle à l'excès totalement éloignée du texte, voire le jugeant. Certains candidats formulent ainsi des ressentis voire des jugements de valeur

à la première personne portant sur l'auteur ou les personnages de l'extrait. Aussi la mère de Jacques Cormery est qualifiée de « minable » ou « sottie ». Plusieurs candidats font référence à la tonalité ironique pour caractériser le regard du narrateur sur la mère de Cormery : « Le narrateur semble vouloir rabaisser cette femme (la mère) qu'il méprise », « Le narrateur omniscient montre que celui-ci éprouve du mépris pour sa mère en minimisant son savoir », « cette description méprisante de la mère ». Un certain nombre de candidats ont exprimé des remarques inappropriées sur l'auteur et son style. On peut ainsi lire que Camus « ne semble pas s'inquiéter du côté bourratif des phrases ». Ce type de remarques est donc à proscrire et les candidats sont invités à modérer leur propos et privilégier un discours plus neutre qui correspond aux conventions admises d'un écrit académique.

Enfin, certains candidats proposent en conclusion une mise en relation succincte avec les programmes de français. Certes, il est appréciable que les candidats connaissent les programmes du lycée professionnel. Mais ce n'est pas un attendu de cette épreuve qui évalue leurs compétences de lecteur et de rédacteur. En revanche, ils pourront mettre en avant ces connaissances lors des épreuves d'admissions.

#### ➤ **Conseils et recommandations du jury**

Si, comme l'écrivait le poète Stéphane Mallarmé, lire est une pratique, suggérant ainsi que la lecture littéraire relevait d'un savoir et d'une expérience spécifiques, il est alors possible d'affirmer que d'une certaine manière on n'en finit pas d'apprendre à lire.

Ainsi, la première des recommandations du jury serait de conseiller aux candidats de pratiquer la lecture de manière soutenue et de fréquenter les textes littéraires afin d'aiguiser leur capacité d'attention à la singularité de telle ou telle œuvre et son éventuelle inscription au sein d'une tradition. La lecture qu'exige un commentaire composé implique nécessairement un regard second sur le texte étudié, elle commande de fait une série de relecture. Si cette lecture se veut sensible, elle se veut aussi méthodique car elle conçoit le texte comme un ensemble organisé où tout est cohérent et tout fait sens. Elle est productive d'une interprétation, qui éclaire non seulement le texte lu, mais peut aussi convoquer d'autres textes et/ou œuvres d'art enfin d'en enrichir le sens.

Les candidats doivent garder à l'esprit que la pratique académique du commentaire composé n'exclut en rien ce qui a pu constituer le plaisir spontané d'une première lecture où le texte étudié est découvert. La lecture experte attendue dans le cadre de cet exercice affine et étend le plaisir de cette première lecture en approfondissant la portée, en la nuanciant, en créant un dialogue plus dynamique entre les suggestions du texte et les réactions du lecteur. Sartre définissait la lecture comme une « liberté dirigée ». Le monde du texte propose mais il est clair que c'est la richesse de la vie intellectuelle du lecteur qui dispose, en donnant vie aux univers de sens que l'auteur invente pour lui.

Partir de certaines intuitions relevées lors de la première lecture du texte qui est celle de la découverte est ainsi tout à fait légitime. Il ne s'agit pas de les abandonner parce que spontanées, mais bien plutôt de chercher à les nouer aux enjeux littéraires du texte afin d'en éprouver la pertinence. Ainsi dans le texte de Camus, le thème de la pauvreté, qu'ont relevé certains candidats, ne pouvait être traité pour lui-même mais gagnait à être articulé à la question de la mémoire et de l'imagination afin de lui restituer toute sa portée.

Il est donc toujours délicat de trouver le juste équilibre entre les intuitions du lecteur, les échos parfois personnels que provoquent telle lecture, et les droits du texte. De ce fait, un plaquage trop souvent maladroit de connaissances parfois mal maîtrisées ne peut rendre justice à cette singularité que figure un texte littéraire, à l'écart qu'il peut marquer vis-à-vis de tel ou tel mouvement ou tradition. De ce point de vue, l'histoire littéraire et les caractéristiques propres aux divers genres littéraires sont d'un grand secours. De plus, la maîtrise des outils d'analyse littéraires (stylistique, narratologique, poétique, etc.) est indispensable afin de soutenir la lecture, de l'enrichir, de l'arrimer aux enjeux du texte, et enfin de la rendre communicable.

Le texte doit ainsi être reconnu dans sa singularité, dans sa capacité à nous résister. Le risque pour le candidat, si le texte n'est pas perçu dans sa différence, c'est que l'interprétation ne soit, au mieux, que le développement d'un fantasme de l'interprète. Ici aucune relation n'est instaurée avec l'œuvre. Pour le dire avec Jean Starobinski : « Le texte a droit de regard sur ce qu'on dit de lui ; il représente, pour le discours interprétatif, un référent qui ne se laisse pas éluder ». L'exercice du commentaire présuppose que l'intelligence et la sensibilité du lecteur ne sont pas incompatibles. Le commentaire composé se doit d'articuler ses deux dimensions. Ainsi le jury ne peut qu'inviter les candidats à prêter attention à la forme du texte à commenter afin d'éviter la pure paraphrase. L'accumulation de citations tirées du passage à étudier ne suffit pas à entrer dans l'analyse. Seule l'exploitation de procédés d'écriture cités, nommés et analysés montre que le candidat s'engage vraiment dans une lecture littéraire de l'extrait.

D'autre part, ce travail de lecture, d'analyse du texte, doit permettre aux candidats de dégager progressivement une problématique littéraire qui s'inscrit dans un projet de lecture permettant d'identifier clairement l'angle sous lequel le texte est abordé. Certaines copies ont su proposer des problématiques véritablement littéraires. Un candidat interroge ainsi le texte de Camus : « Comment par une écriture fragmentaire Camus rend-il compte d'une quête identitaire ressemblant à une errance ? » La problématique s'appuie ici à la fois sur un aspect essentiel de l'écriture et un des enjeux majeurs du texte.

Sur le versant de l'écriture, afin d'éviter une expression maladroite, confuse, il peut être judicieux d'éviter l'emploi de phrases trop longues ou d'un lexique qui ne serait pas maîtrisé, notamment celui de la rhétorique, et plus précisément des figures de style. Enfin, le jury ne saurait que trop recommander aux candidats de consacrer un temps à la relecture de leur copie, et ce peut-être au fur et à mesure de la rédaction du commentaire. Ces moments de relecture sont essentiels et permettent de corriger la plupart de leurs erreurs.

### ➤ **Proposition de corrigé**

*Cette proposition ne constitue pas un corrigé type qui se voudrait modélisant mais vise à développer les axes d'étude possibles.*

Publié pour la première fois en 1994, *Le Premier Homme* a été écrit entre 1958 et 1960 et est resté inachevé à la mort de Camus en 1960. D'inspiration fortement biographique, ce roman retrace l'enfance de Jacques Cormery, double de l'auteur, dans l'Algérie du début du XX<sup>e</sup> siècle. Dans ce passage se mêlent des souvenirs d'enfance et une atmosphère algéroise réinventée ou fantasmée. Cet extrait, déroutant par l'absence de dates ou de références historiques précises, permet à l'auteur, dans une



forme romanesque d'inspiration autobiographique, d'évoquer avec pudeur son enfance et la vie de ses parents, le départ de son père pour la guerre en 1914 et le regard fantasmatique que sa mère portait sur la France.

### 1. La recherche du père

- Le passage étudié est extrait du chapitre 1, intitulé « Recherche du père », et débute par le travail d'investigation que Jacques mène auprès d'un « *vieil instituteur perdu maintenant de vue* ». C'est à travers cette source « *qu'il avait appris le plus de choses sur son père* » et que va se poursuivre sa quête. Le choix d'une narration à la 3<sup>ème</sup> personne dans une focalisation le plus souvent omnisciente permet de montrer la multiplicité des sources d'information de Jacques. L'omniprésence des verbes de parole et de pensée (« *réfléchissait* », « *appris* », « *dit* » entre autres) montre la façon dont les discours rapportés, surtout le discours indirect libre et le discours narrativisé, structurent le passage.
- Le portrait du père du narrateur se fait par touches, à travers le discours narrativisé de l'instituteur (1<sup>ère</sup> phrase) et par les souvenirs de la mère retranscrits au discours indirect libre à la faveur de la focalisation interne. L'extrait ne fait d'ailleurs pas tant le portrait du père qu'il retrace les étapes et les strates de compréhension par le fils d'une figure paternelle morcelée et fragmentaire. Le père n'est dessiné ici que par les récits de sa vie et la reconstitution de ses actes. Le portrait qui s'en dégage n'est pas particulièrement élogieux : « *un homme dur, amer, qui avait travaillé toute sa vie, avait tué sur commande, accepté tout ce qui ne pouvait s'éviter* ».
- En manière d'hypotypose, le récit du départ du père – départ définitif – pour la guerre se fait en une seule phrase : « *Et il essayait d'imaginer ... pour ne plus jamais revenir* ». Le rythme de la phrase mime ici la frénésie, le mélange de peur et d'enthousiasme, qui saisit les conscrits en partance pour la métropole. Ce passage que le narrateur fait revivre est issu des récits de la mère de Jacques.
- Si le titre du roman *Le Premier Homme* renvoie à la figure biblique d'Adam, il évoque tout à la fois le père de Jacques et Jacques lui-même, ce fils qui n'a jamais connu son père. La quête de son père est pour Jacques une quête de soi-même.

### 2. Souvenirs et inventions

- L'auteur cherche à faire revivre un Alger non pas pittoresque mais à peine croqué ou détaillé, vivant seulement en filigrane et présent uniquement dans la mention du « *petit appartement de la place Belcourt* », du « *beau costume rouge et bleu à culottes bouffantes du régiment des zouaves* » vu à travers les yeux de la mère du narrateur ou encore les couvre-chefs « *canotier* », « *chéchia* » et « *casque* ». Ces quelques détails agissent comme des effets de réel pointillistes.
- La place laissée à l'imaginaire est grande dans ce texte : en effet, n'ayant pas connu son père, Jacques est contraint de l'imaginer. La recherche du père n'est donc pas une enquête véritable dont le narrateur retracerait les étapes, mais elle passe surtout par l'intellect, comme le disent les verbes de pensée : « *quand il réfléchissait* », « *il avait appris* », « *fait*

*deviner* », « *imaginer* ». La recherche de la vérité passe autant par les souvenirs de la mère que par l'invention ou la capacité du fils à aller au-delà du factuel : « *il essayait d'imaginer, avec le peu qu'il savait par sa mère* » ; « *le reste, il fallait l'imaginer* »

- L'emploi de l'imparfait contribue à placer ce passage – qui n'est d'ailleurs pas une scène de roman au sens traditionnel du terme – dans une durée indéterminée, avec un savant mélange de temporalités lointaines et floues, comme autant de plans dont le lecteur ne sait pas de façon évidente retracer la chronologie. Le lecteur ne peut qu'être déstabilisé devant cet enchaînement de souvenirs et de pensées qui ne se déroulent pas de façon linéaire.
- L'absence de jugement de Jacques envers sa mère mutique fait sourdre une émotion. La pudeur et le tact marquent la façon dont il évoque sa mère. De façon plus générale, le narrateur ne porte de jugement sur les personnages qui gardent ainsi leur part de mystère : « *tout ce que le silence de sa mère lui avait fait deviner* ». Il s'agit ici d'un silence complice, un silence qui dit beaucoup et qui fait confiance aux capacités d'interprétation de son fils. Le mutisme de la mère de Jacques est une invitation à l'imaginaire et à projeter sur un père largement fantasmé ou recréé.
- Dans notre extrait, la quête du père passe par la compréhension de la mère dans la seconde partie. L'on voit donc se succéder trois figures parentales : l'instituteur, le père et la mère qui jouent le rôle d'instances auctoriales et contribuent à nourrir la compréhension par le lecteur des parents de Jacques.

### 3. Le regard des deux rives

- A travers les personnages et des destins familiaux seulement esquissés, les deux rives de la Méditerranée semblent se regarder mutuellement dans un mélange d'admiration et d'incompréhension. Ainsi, les origines du narrateur se révèlent et s'incarnent dans les allers-retours entre l'Alsace (pour le père) et l'île de Mahon (pour la mère) d'une part et l'Algérie d'autre part. Mobilisé durant la guerre, le père a quitté Alger pour rejoindre la France où il n'était jamais allé. A travers les propos de la mère et l'usage du discours indirect libre on découvre le regard porté sur les deux rives de la Méditerranée : « *une région appelée l'Alsace dont venaient les parents de son mari qui avaient fui, il y avait longtemps de cela, devant des ennemis appelés Allemands pour s'installer en Algérie* » ; « *la France étant d'ailleurs un lieu obscur perdu dans une nuit indécise où l'on abordait par un port appelé Marseille qu'elle imaginait comme le port d'Alger, où brillait une ville qu'on disait très belle et qui s'appelait Paris* » ; « *l'Espagne qu'elle ne pouvait situer mais qui, en tout cas, n'était pas loin, dont ses parents, Mahonnais, étaient partis il y avait aussi longtemps que les parents de son mari pour venir en Algérie parce qu'ils crevaient de faim à Mahon* ».
- Les parents du narrateur sont des personnages modestes et mystérieux, ignorants du savoir livresque (« *qui ne pouvait même pas avoir l'idée de l'histoire et de la géographie* »). La négation tant lexicale que syntaxique est omniprésente à la fin du passage et montre les faiblesses de la mère qui est décrite par la somme de ce qu'elle ne sait pas : depuis Alger, elle ne peut situer l'Espagne ni Mahon « *dont elle ne savait même pas que c'était*

*une île, ne sachant d'ailleurs pas ce qu'était une île puisqu'elle n'en avait jamais vue* ». Ces négations ne la rendent que plus touchante et mystérieuse dans le regard de son fils.

- La vision fantasmée des deux rives s'incarne enfin dans les trajets des personnages de la métropole vers l'Algérie française. Le père étant parti d'Alger vers l'Alsace en 1914, dont il n'est pas revenu, le fils fait ici le voyage retour que son père n'a pas pu faire. Jacques réalise ainsi ce que ses parents n'ont jamais pu faire : voyager pour partir sur les traces de son passé car sa mère n'a jamais quitté l'Algérie et son père ne l'a quittée que pour partir à la guerre « *pour ne plus jamais revenir* ». Le départ du père de Jacques à la guerre se lit ici en miroir inversé du départ des conscrits de la métropole vers l'Algérie au moment où Camus écrivait son roman.

**Conclusion** : Ecrit un plus fort de la guerre d'Algérie, *Le Premier Homme* est l'occasion pour l'auteur d'évoquer sa terre natale chargée d'histoire et de soubresauts. Ce roman resté inachevé peut se lire comme l'envers de *L'Etranger*, le roman le plus célèbre de Camus dans lequel le narrateur semble absent à lui-même. Dans *Le Premier Homme*, c'est une quête des origines qui meut le personnage principal, Jacques Cormery. Il s'agit ici d'un retour au pays natal qui avec un lyrisme pudique évoque ses parents et, à travers eux, un pays que Camus aimait et qu'il voyait, à l'époque de l'écriture, sombrer dans la violence la plus grande.

*Rapport présenté par Philippe Brigant*

### Traitement d'une question de grammaire

Le traitement de la question s'inscrit dans le champ de la grammaire et montre les compétences du candidat à exploiter ses connaissances pour mettre en œuvre une réflexion grammaticale dans une démarche analytique. Il s'agit donc d'identifier et de nommer les éléments grammaticaux retenus, puis de les analyser avant de les mettre en perspective du sens. Cet exercice est séparé du précédent, il ne se confond pas avec le commentaire et il prend place à sa suite, comme l'indique clairement la consigne.

On attend donc que cet aspect soit pris en considération et que cela soit visible et lisible dans la présentation de la copie. Cependant, le jury attire l'attention des candidats sur le fait qu'une préparation de cette question en amont de la rédaction du commentaire peut ouvrir des pistes d'interprétation qu'il serait dommage de découvrir trop tard, pour pouvoir les exploiter dans le premier exercice. Dans ce texte, traiter la question de grammaire permet par exemple de découvrir que la syntaxe traduit la difficulté de « dire » et de construire un récit des origines. Comme lors de la précédente session, le jury peut se satisfaire que la question a été traitée par les candidats : le nombre de copies qui n'essaient pas de répondre à la question est marginal, et les candidats ont tenté de composer en respectant les conseils prescrits lors des rapports antérieurs. La question est bien traitée spécifiquement à part du commentaire du texte dans la plupart des cas. Mais le jury constate encore un nombre trop important de copies qui témoignent d'une impréparation de cette partie de l'épreuve.

### ➤ Pistes d'analyse possibles

Quelques pistes d'analyse sont envisageables et portent essentiellement sur l'analyse syntaxique de la phrase complexe. Le passage proposé à l'étude est situé à la fin de l'extrait et on attendrait des candidats qu'ils mettent en évidence l'emploi de quelques procédés grammaticaux contribuant à restituer les propos et/ou les pensées de la mère du narrateur. On peut aussi remarquer que l'extrait sur lequel porte la question est constitué d'une seule phrase qui commence par un présentatif (« c'était là »). L'emploi des déictiques renvoie au hic et nunc d'une situation d'énonciation : le lieu désigné par « là » est Alger, lieu de résidence de la mère du narrateur et lieu de référence affective. Le « c' » initial anaphorique renvoie à l'ensemble de l'expérience sensible et imaginaire de la mère. La phrase se déploie dans un complément circonstanciel « avec l'Espagne ... » dans lequel sont enchâssées des subordonnées, ce qui le rend presque agrammatical, comme une sorte d'immense hyperbate, comme si sa construction s'inventait au fur et à mesure. Dans l'analyse on pourra attendre surtout des remarques sur les deux points suivants : l'emploi important du discours indirect libre et l'accumulation des subordonnées. Le discours indirect libre est fortement présent dans ce passage et les traces syntaxiques de l'oralité dans ce passage écrit à la 3ème personne en sont la preuve. On peut relever par exemple : les déictiques (« c'était là », « pas loin »), le lexique familier (« crevaient de faim »), le narrateur reprenant ici les paroles de la famille, comme s'il s'agissait d'une légende familiale transmise au sujet du départ des ancêtres. Il convient de noter également la succession des subordonnées (complétives, circonstancielles et relatives notamment) qui miment le style oralisé ou la pensée confuse de la mère du narrateur. Ainsi les emplois de propositions subordonnées complétives contiennent des verbes de pensée qui par la forme négative soulignent l'ignorance de la mère (« ne savait pas que », « ne sachant pas ce qu'était une île »), tout comme l'emploi des propositions subordonnées relatives également à la forme négative (« qu'elle ne pouvait situer mais qui, en tout cas, n'était pas loin » ; « dont elle ne savait pas que ... »). Les propositions subordonnées de cause (« parce qu'ils crevaient de faim à Mahon ») donnent quelques éléments d'explication sur l'histoire familiale. Enfin, on peut aussi attendre une analyse de l'emploi et valeur des temps : l'imparfait indique ici un passé indéfini de durée (la vie de la mère en Algérie) et le plus-que-parfait renvoie tantôt à l'antériorité d'avant l'arrivée en Algérie des parents de la mère (« étaient partis »), tantôt à l'antériorité par rapport à l'histoire de Jacques (« n'avait jamais vu »).

### ➤ Une réponse organisée, problématisée, clairement formalisée

On attend du candidat une réponse problématisée et organisée qui pose une analyse grammaticale puis une interprétation au service du sens du texte.

Par exemple, on pourrait s'interroger sur la syntaxe, sur comment elle rend compte de la difficulté de la mère du narrateur à expliquer, à dire, à préciser ?

Trois points de grammaire observés contribueraient alors spécifiquement à construire un axe de lecture :

- D'abord, l'emploi du discours indirect libre et des temps du discours rapporté pourraient être relevés. Le verbe introduisant les paroles de la mère, rapportées et commentées par le fils, a disparu. Donc une sorte de double voix se fait ici entendre : la voix de celle qui a raconté à

l'époque le récit de sa famille et la voix de celui qui nous narre ce qui lui a été transmis à l'époque.

- Puis la perturbation de la syntaxe avec un enchâssement de subordonnées, d'incises ou d'appositions devrait être analysée. Les relatives et les appositions essaient de préciser ce qui doit l'être pour le fils, mais aussi ce qu'il aura retenu du récit de la mère.
- Enfin, l'emploi des subordonnées de cause appuie aussi le projet du récit des origines. Les incises et l'abondance de virgules pesant sur les enchâssements nous renvoient à ce récit de la mère et aux pauses explicatives, aux précisions nécessaires, rapportées fidèlement par le fils.

Quelques copies présentent encore une liste de relevés livrés de manière erratique. Le jury attend une réponse structurée. Le jury a apprécié que des candidats prennent soin de construire des paragraphes délimités et complets dans lesquels étaient présentées l'identification de l'élément grammatical, l'interprétation, ainsi que l'analyse reliée au sens et à la problématique. Il rappelle qu'un futur enseignant (de lettres, de surcroît) se doit de soigner la langue par laquelle il s'exprime et de respecter les codes linguistiques. Il attire l'attention des candidats sur le niveau de langue attendu, y compris dans cette partie de l'épreuve qui doit être relue, si cela est nécessaire pour s'assurer de la qualité rédactionnelle et de la clarté des propos.

#### ➤ **Des connaissances exigées et une solide préparation**

L'épreuve exige de la rigueur et une solide préparation en terme de connaissances. Le jury tient toutefois à préciser que la réponse à la question de grammaire ne doit être ni une étude stylistique, ni une étude linéaire du passage, segment par segment avec une analyse logique. Ainsi, trop de copies n'entrent pas dans la construction du sens et peu d'entre elles ont l'ensemble des points.

L'analyse grammaticale suppose au préalable une maîtrise des éléments linguistiques, identification et terminologie, fonctionnement. Ainsi, la terminologie grammaticale scolaire pourrait être préparée avec le document ressource suivant :

<https://eduscol.education.fr/document/1872/download>

Les confusions sont fréquentes entre les déterminants et les pronoms ou les déterminants et les adjectifs. Les candidats doivent consolider leurs connaissances en grammaire en partant des classes grammaticales et des propriétés morpho-syntaxiques de chacune d'elles, puis en élargissant à la notion de groupe.

Pour cette session, la question de grammaire demandait d'analyser une phrase complexe, ce qui exige d'identifier d'abord les différentes propositions. Certains candidats proposent des schémas pour montrer comment ces dernières s'articulent. Cette présentation est pertinente et montre que le candidat parvient à se repérer dans cette syntaxe volontairement confuse, enchevêtrée. Une partie des candidats ne parvient cependant pas à repérer la pluralité des propositions et leurs fonctions respectives dans la phrase.

Même si peu de candidats ont été en mesure d'identifier le discours indirect libre, certains ont perçu l'effet d'oralité avec cette accumulation de propositions et ont su attribuer ces paroles rapportées à la mère de Cormery.

Concernant les verbes, l'identification du mode, du temps et de la voix est un préalable qui aboutit à l'explication des valeurs temporelles, modales ou aspectuelles. Nommer les temps employés est insuffisant. Les inscrire dans les temps du récit est un minimum, mais on attend également leur(s) valeur(s).

Il est important de choisir les éléments pertinents pour l'analyse de la phrase proposée. Il n'est pas possible d'utiliser un plan passe-partout. Ainsi, dans la phrase de Camus, l'analyse des temps verbaux n'était pas au centre des questions à traiter. Le fait grammatical choisi doit être aussi porteur de sens et permettre d'éclairer le passage étudié.

Pour conclure, la grammaire, définie comme l'ensemble des règles et des usages de la langue, incite à saisir la force de la langue. Un enseignant doit construire avec son enseignement de la grammaire de quoi permette aux élèves d'accéder au sens, d'affiner leur lecture, d'enrichir leur expression personnelle par une pratique raisonnée de la langue. Les candidats sont engagés à mieux appréhender l'intérêt et la préparation de cette sous-épreuve, à mener une réflexion approfondie sur les enjeux et les finalités de l'enseignement du français. À travers cette question de grammaire, on évalue les compétences d'un futur enseignant et sa capacité à transmettre la langue en conscience et à en saisir les subtilités, ce que le jury apprécie tout particulièrement.

*Rapport présenté par Karine Raveau*

## **B. ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION**

### **B.1. ANGLAIS**

<b>Épreuve à partir d'un dossier</b>
--------------------------------------

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

Elle comporte deux parties :

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

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

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

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

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

De nombreux candidats ont su faire preuve de solides capacités d'analyse et ont proposé une **réflexion structurée** autour de **plans cohérents**. La plupart des présentations ont effectivement pris en compte **l'ensemble des documents** proposés.

En revanche, trop de candidats, après avoir annoncé des titres de parties intéressants, finissent par se contenter d'une analyse des documents les uns après les autres.

Il est important de rappeler que les candidats doivent livrer leur étude dans le cadre d'une **présentation organisée** qui vise à mettre les **documents en relation** et à en faire ressortir la **thématique, l'intérêt** et les **enjeux**. Les candidats doivent également s'interroger sur les **raisons du choix** de ces documents. Il s'agit aussi de faire la démonstration pertinente de **références culturelles** et de montrer **l'intérêt** pour la question posée par le dossier.

La richesse des documents s'est avérée être un piège pour certains candidats qui, dans leur désir de tout exposer, ont rencontré des difficultés pour **gérer leur temps**, en tronquant notamment la dernière partie de leur exposé. La capacité à être **clair, structuré et synthétique** est appréciée par le jury. L'entretien sera l'occasion de préciser certains points laissés sans approfondissement. A l'opposé, certains candidats ont réalisé des présentations très courtes (6-7 minutes) pouvant parfois les pénaliser, bien que le jury ait conscience que le débit peut varier d'un candidat à un autre.

Nombreux sont les candidats qui se sont appliqués à présenter un **plan articulé autour d'une problématisation explicite**, démontrant ainsi une bonne compréhension et une mise en relation pertinente des éléments du dossier. Il est arrivé qu'aucune problématique ne soit posée, ce qui démontre une absence de prise de recul. La proposition d'une problématique (même simple) permet en effet d'orienter la réflexion autour d'une ligne directrice. Elle démontre également la capacité des candidats à donner du sens, à identifier un axe d'analyse, à croiser et à interroger les documents pour nourrir leur propos. Dégager une problématique permet aussi d'éviter la simple juxtaposition de l'étude successive des différents documents.

**Les enjeux principaux** des différents éléments des dossiers ont été globalement bien compris par les candidats. Cela prouve un bon niveau de **compréhension** et, en amont, une **préparation assez efficace** à l'épreuve. Certains candidats ont ainsi à la fois su utiliser judicieusement les quatre

documents, se sont efforcés de faire des présentations organisées, problématisées autour d'un fil conducteur cohérent et recevable avec, pour certains, des **amorces intéressantes** (citation, question...). On constate que ces candidats ont saisi le sens de l'exercice et qu'ils sont venus **défendre un propos**. Le jury a notamment apprécié les prestations qui proposaient une **contextualisation historique et/ou culturelle** parfois originale, à partir d'un plan dynamique et d'une **hiérarchisation des documents** autour des enjeux sous-jacents du dossier. Dans les meilleures prestations, les candidats sont parvenus à faire une **analyse croisée** des éléments du corpus et à prendre le recul nécessaire pour proposer une étude structurée et complète. Les citations évoquées précédemment sont alors venus étayer leurs propos.

A l'inverse, le jury a retrouvé peu ou prou les mêmes écueils qu'aux sessions précédentes sur le traitement des dossiers. Outre la présentation linéaire des documents et l'absence de problématisation, quelques candidats ont écarté l'étude de certains des supports (vidéo, iconographique, voire textes) par manque de temps et/ou de méthodologie (voire par stratégie d'évitement). Les candidats en question ont appréhendé les documents en oubliant de se poser les **questions essentielles** : qui ? à qui ? quoi ? comment ? pourquoi et pour... quoi ? dans quel but ? Les analyses se sont alors vite transformées en remarques superficielles et la mise en relation des documents a été inexistante.

La paraphrase est également un écueil fréquemment constaté. De la même manière, une succession de citations, voire une lecture de longs passages des textes, n'est pas recommandée. Il convient à ce sujet de rappeler – pour cette épreuve comme pour toute autre – que citer les documents, quoique nécessaire pour justifier son interprétation, n'est pas une fin en soi : cela doit servir l'analyse proposée. Il en est de même des connaissances que d'aucuns plaquent dans leur exposé, sans faire véritablement le lien avec le dossier ou la problématique. D'autres candidats ont annoncé un plan et une problématique qu'ils n'ont pas suivis dans leur prestation, rendant le propos confus et soulignant un manque de travail approfondi. Une fois le plan annoncé, il faut bien évidemment le suivre, en ménageant des **transitions claires** entre chaque partie, ce qui permet au jury de mieux repérer la **logique du propos** et de mieux cerner les compétences du futur éducateur en termes de capacités à guider son public, à faciliter son travail d'écoute et à convaincre.

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

#### **ESD04**

Problématique : What is the role of education concerning media and fake news?

Part 1: How to spot real and fake news

Part 2: How to catch people's attention

Part 3: How education aims at turning young people into informed citizens with critical thinking skills

#### **ESD07**

Problématique : What is the place of the human aspect in American prisons?

Part 1: How economy undermines the human aspect

Part 2: How rehabilitation is left behind



Afin de réussir cette partie de l'épreuve, les candidats doivent tout d'abord s'être bâti une **solide culture personnelle** sur le monde anglophone par le biais de leurs lectures ou encore par l'écoute régulière d'informations en anglais. Aussi, la connaissance des grands sujets fréquemment évoqués dans les médias est un atout non négligeable.

La **gestion du temps de préparation et de passage** nécessite également un entraînement préalable afin de ne pas laisser de documents inexploités voire inexplorés. Il faut rappeler la nécessité de travailler sur les quatre documents proposés. Laisser volontairement de côté un document empêche une bonne problématisation du dossier et conduit le jury à y faire référence dans l'entretien.

Au-delà des quelques erreurs de ce type, le jury remarque que les documents iconographiques ont été globalement bien intégrés dans l'étude des dossiers. D'un point de vue méthodologique, il est conseillé de penser d'emblée à circuler entre les documents, repérer rapidement des éléments transversaux, avant d'identifier un axe fort. Pour une **exploitation efficace des supports iconographiques**, il est par exemple envisageable de construire une première analyse rapide en trois temps :

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

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

Du côté de la lecture des textes, certains **procédés littéraires** n'ont pas été identifiés. Dans un concours qui réunit deux champs disciplinaires mis sur un pied d'égalité, trop rares sont ceux qui savent repérer et désigner les figures de style à l'œuvre. Il convient également de ne pas négliger, quand le document s'y prête, une analyse du ton et des procédés rhétoriques, notamment lorsqu'il s'agit d'un discours.

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

*Pourquoi ces documents ont-ils été réunis ?*

*Quels sont les liens entre les documents ?*

*Quelle problématique puis-je déceler ?*

*Quel est le thème principal ?*

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

Il est également important que le candidat tienne compte des **spécificités de chaque genre**. Il faut veiller par exemple à ce que la poésie soit analysée sous tous ses aspects, qu'il s'agisse de la thématique (fond), de la versification (forme) ou encore du rythme et des figures de style. Dans une analyse de texte, si l'étude de la thématique est importante, il est aussi nécessaire de rendre compte du **ton** de celui-ci, de s'intéresser à son **contexte** et de préciser les **intentions** de l'auteur. C'est l'**écriture** même qui doit également faire l'objet d'une analyse fine. L'étude d'un texte argumentatif se distingue assurément de celle d'un texte littéraire.

Enfin, il est important que les candidats ne procèdent pas à une lecture de leurs notes trop appuyée. Même si la quantité d'informations à donner au jury est importante et que la tentation de se livrer à un compte rendu exhaustif est grande, les candidats doivent veiller à garder un **contact visuel** avec le jury. Pour cela, il convient de favoriser l'acte de communication en lieu et place d'un écrit oralisé ou d'une simple lecture.

On regrette que certains candidats parlent sans discontinuer, sur un ton monocorde, en élaborant des propos décousus et parfois dénués de sens. Parler bien n'est pas parler vite. Les **pauses dans le discours** peuvent être judicieuses et permettent de structurer les idées émises afin que l'auditoire les comprenne. Le jury attend ainsi un **discours clair, cohérent et pertinent** des candidats, qui doivent avoir conscience de la **portée de leur propos**, tant sur le fond que sur la forme, et de l'**effet** qu'ils produisent et souhaitent produire sur le jury.

Les discours ponctués d'hésitations, d'onomatopées et de tics de langage sont à proscrire. On ne saurait que trop recommander aux candidats de se préparer à l'oral en se filmant. C'est essentiellement la **fluidité et la richesse de l'anglais** qui a conduit à particulièrement apprécier certaines prestations. Des hésitations nombreuses et un débit haché et/ ou monocorde a parfois joué en la défaveur des candidats ; à l'inverse, l'**enthousiasme** des meilleurs candidats a souvent été partagé par les commissions.

➤ **Savoir mobiliser ses connaissances culturelles.**

Si l'épreuve n'est pas conçue comme un test de connaissance culturelle, une **culture générale** sûre permet aux candidats de situer leur analyse dans le contexte qui convient. Il s'agit de ne pas plaquer des connaissances de manière artificielle. Les prestations les moins abouties ont souligné un déficit évident de repères culturels voire une méconnaissance, pour le moins inquiétante pour un candidat à

un concours de recrutement de professeur d'anglais et de lettres, de l'**actualité** des pays du monde anglophone, et de l'actualité en règle générale.

Le jury déplore cette année encore l'absence de tout arrière-plan ou commentaire culturel dans les exposés de nombreux candidats. Les lacunes **historiques, géographiques, artistiques, littéraires, etc.** ont entravé, voire rendu impossibles, bien des analyses. Certaines connaissances culturelles sont souvent parcellaires ou absentes, tant du point de vue historique que de l'actualité (méconnaissance totale du *New Deal* de Roosevelt, des "*stolen generations*" en Australie ou encore de George Orwell). L'association de certaines expressions ou concepts entre eux est au contraire appréciée voire attendue. Ainsi, il est surprenant que sur le sujet lié à "*gender equality*", on ne songe pas à '*affirmative action*' (discrimination positive).

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

<http://www.npr.org>

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

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

<https://www.theguardian.com>

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

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

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

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

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

<https://www.nytimes.com>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

etc.

En effet, suivre l'**actualité du monde anglophone** est une obligation incontournable et la lecture de

la presse américaine, australienne, britannique, canadienne, etc. devrait être une activité quotidienne pour tout angliciste. Et lorsque le temps manque, on peut très bien commencer sa journée par les *One-minute World News* de la BBC. Il est également opportun de suivre l'**actualité littéraire**, les sujets présentant régulièrement des extraits ou des références directes à des œuvres littéraires.

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

➤ **Conseils aux candidats pour cette première partie de l'épreuve**

- Éviter que la présentation des documents (titre, nature, auteur, date de publication, source) n'excède deux minutes ;
- Prendre en compte la source de chacun des documents (lorsque cela est significatif) ;
- Proposer une problématique claire et rappeler régulièrement au jury l'avancée du développement. Cela démontre des compétences d'organisation et de prise en compte de l'auditoire ;
- Bannir les citations trop longues (lecture de passages des documents) pour illustrer son propos mais plutôt cerner des mots ou expressions porteurs de sens ;
- Pour les textes littéraires : relever les procédés littéraires pour étayer l'argumentation ;
- Pour les documents iconographiques : procéder à l'analyse fine de l'implicite ;
- Maintenir un contact visuel avec le jury afin d'éviter écrit oralisé ;
- Ajuster le rythme du discours et le mettre en voix de manière appropriée ;
- S'abstenir de toute disflue verbale ;
- Augmenter le temps d'exposition à la langue pour se former et pour développer des stratégies d'entraînement ;
- Etc.

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

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

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

*Cette présentation de 15 minutes au plus, sera suivie d'un entretien, également en français, qui n'excédera pas 15 minutes et au cours duquel vous devrez justifier vos choix.*

Beaucoup de candidats cette année semblaient **bien préparés** et ont su faire des **propositions pédagogiques cohérentes et pertinentes**. Enseigner, c'est opérer des choix. Ainsi, de nombreuses

présentations ont fait preuve d'**innovation** et de **créativité**. Le jury n'est pas fermé et toutes **propositions logiques** dont la progression était maîtrisée de l'amont (conception) à l'aval (évaluation et remédiation) ont été valorisées.

Il convient de sélectionner dans le dossier les éléments les plus saillants pour parvenir à la construction d'une séquence effectivement réalisable auprès d'élèves de 3<sup>ème</sup> Prépa-Métiers, CAP ou Baccalauréat Professionnel. Les futurs lauréats ont le loisir de sélectionner, tronquer ou d'abandonner tout ou partie d'un document dans la mesure où ils sont capables **d'expliquer/ justifier leurs choix**.

Encore trop de candidats mènent des argumentaires artificiels basés sur des **concepts didactiques** mal maîtrisés. C'est avant tout une **cohérence générale des activités** proposées à un élève qui lui permet de s'investir et comprendre que son travail s'inscrit dans un projet global. Si les **objectifs linguistiques et phonologiques** sont importants, les candidats veilleront à privilégier **l'entrée culturelle** pour asseoir leurs propositions pédagogiques.

Autant que faire se peut, les candidats doivent imaginer des pistes pédagogiques en lien avec les **domaines professionnels** possibles des élèves dont ils auront la responsabilité. Rappelons que l'un des objectifs du programme de 2019 est d'acquérir *“des moyens linguistiques permettant de communiquer avec des collègues, des partenaires ou des clients étrangers”*.

Le jury n'attend pas des candidats à un concours externe qu'ils soient des spécialistes déjà expérimentés de la pédagogie et que leurs propositions d'exploitation pédagogique atteignent un degré d'aboutissement et d'expertise proche de celui dont un enseignant confirmé pourrait faire preuve. Il est toutefois essentiel que les mises en œuvre proposées aient un enchaînement **logique** et qu'elles soient **réalistes, pragmatiques, adaptées** au niveau d'enseignement envisagé, niveau qu'il est nécessaire par ailleurs de bien préciser. Si l'on retrouve chez de nombreux candidats une **utilisation pertinente des outils et du programme** (CECRL, domaines du programme de 2009 en vigueur pour la dernière année, programme de 2019 dans le cadre de la transformation de la voie professionnelle), le jury déplore à nouveau cette année la méconnaissance du cadre dans lequel ils prétendent exercer, à savoir le lycée professionnel. Trop de candidats ignorent les **modalités d'examen de la voie professionnelle**. Quand le **travail en collaboration avec d'autres disciplines** est évoqué, s'assurer que lesdites disciplines soient bien enseignées dans la voie professionnelle (certains candidats évoquant la philosophie, les SVT ou les arts plastiques, etc.).

Pour l'amorce de l'exposé en français, le jury rappelle qu'il faut éviter de présenter à nouveau chaque document l'un après l'autre (avec tous les détails fournis par le sujet quant aux sources). La présentation de la composition du dossier doit assurément être très rapide et aller à l'essentiel puisqu'elle a déjà été effectuée en anglais, dans le cadre de la première partie de l'épreuve. Après cette brève présentation, les meilleurs candidats ont su proposer une bonne analyse du potentiel d'exploitation de l'ensemble des documents du dossier, tout en se référant de façon pertinente au CECRL et aux repères institutionnels. Leurs propositions d'adaptation du dossier ont été pertinentes, voire judicieuses, notamment en ce qui concerne le **recours à d'autres documents** que ceux qui figuraient dans le dossier. Ces candidats ont su identifier les **compétences**

**linguistiques à mobiliser** et les **activités langagières à mettre en œuvre**, en fonction **d'objectifs définis** et au service d'un **projet clairement énoncé**.

Des exemples de séances, d'activités, d'exploitation pédagogiques des documents voire de tâches intermédiaires et finales ont ainsi été présentés. A cela s'est ajouté une très bonne connaissance du **programme publié au Bulletin Officiel n°5 du 11 avril 2019** avec une mise en lumière sur les **stratégies de médiation** mentionnées dans le CECRL. D'excellentes notes ont ainsi été attribuées (jusqu'à 20 sur 20) car ces pistes pédagogiques ont fait preuve à la fois de pertinence et de réalisme pédagogique. Pendant l'entretien, les candidats ont généralement fait preuve de combativité. Certains ont même fait part de leur intention **d'impliquer tous les élèves**, avec le souci de pratiquer la **différentiation pédagogique**.

Pour ce qui est des prestations moins réussies, il est à déplorer que des candidats n'aient que très peu évoqué, voire pas du tout, le **niveau de difficulté de certains documents** s'ils étaient proposés sans adaptation au profil des élèves. Les **choix effectués** (garder l'ensemble des documents ou, au contraire, écarter tout ou partie de certains) n'ont pas toujours été justifiés et les propositions trop rarement expliquées.

**L'exploitation du document vidéo** fut tout particulièrement problématique. Nombreux ont été les candidats qui n'ont pas su comment aborder ce support : analyse intégrale ou partielle ? Sous-titres en anglais ou en français ? Anticipation ou inférence ? Tout **choix** peut s'avérer judicieux, mais il est nécessaire d'être capable d'en **explicitier les raisons**. Il peut être maladroit de suggérer d'ajouter des documents alors que ceux en présence sont insuffisamment exploités.

La très grande majorité des candidats cible la classe de terminale baccalauréat professionnel écartant les autres niveaux. Ce choix interroge sur le peu d'**ambition** que peuvent avoir les candidats pour les élèves, lesquels devraient finalement attendre d'être en terminale baccalauréat professionnel pour aborder des thèmes culturels riches. Il souligne aussi la difficulté de saisir les **enjeux de l'apprentissage d'une langue vivante** et des **mécanismes de construction des compétences** par les élèves. En effet, les candidats égrènent parfois les notions de compétences ou objectifs sans se poser la question du « comment », c'est-à-dire de leur **mise en œuvre** en classe. Il ne s'agit évidemment pas de présenter une séance – encore moins une séquence – de manière exhaustive mais au moins de permettre au jury de se rendre compte de sa **faisabilité** ou non.

Il est utile de mentionner à nouveau qu'il est de bon ton de mener une réflexion sur la cohérence des tâches entre elles au regard de l'évaluation envisagée. Certains candidats anticipent d'éventuelles fautes et n'envisagent ainsi pas l'erreur comme contribuant au processus d'apprentissage de l'élève.

Les tâches proposées sont parfois très ambitieuses, irréalistes ou irréalisables, et illustrent non seulement la méconnaissance de **l'approche actionnelle** mais également le manque de bon sens de quelques candidats. Ont-ils seulement réfléchi à la manière dont ils répondraient à leurs questions ou comment ils réaliseraient eux-mêmes la tâche qu'ils proposent ? Cette année encore les propositions de débats l'ont emporté. Des candidats semblent penser que cette activité s'impose même si le sujet ne s'y prête pas vraiment et, lorsque la thématique le permet, ils n'ont pas conscience de la complexité

de sa mise en œuvre. Le jury ne peut qu'inviter à explorer le programme de langues vivantes de la voie professionnelle qui propose des tâches par niveau du CECRL.

On assiste souvent à une énumération d'activités de repérage qui se substituent à des activités d'apprentissage, comme s'il suffisait aux élèves de repérer pour pouvoir **transférer et maîtriser de nouvelles connaissances et compétences**. En effet, il est rarement envisagé que les apprenants puissent être en difficulté et les pistes envisagées reposent systématiquement sur leurs acquis supposés. Partir du postulat que les élèves savent et savent déjà faire est utopique.

Le jury rappelle que la didactique n'est pas une recette miracle : le bon sens et la logique doivent présider aux choix pédagogiques qui déterminent les propositions des candidats. Ces derniers doivent d'abord apprendre à raisonner en termes d'intérêt et d'objectifs dans la sélection des supports et des activités. La capacité à opérer des **choix logiques et argumentés** est à privilégier. Les candidats justifiant leurs choix à l'aune du niveau des élèves et des objectifs poursuivis auront plus de chance de convaincre le jury. Si quelques-unes des propositions sont inadaptées, l'entretien permet de revenir sur ces dernières afin de réajuster le propos. Lorsque le jury a pointé le manque d'intérêt, de lien, d'efficacité ou de logique entre les activités, la plupart des candidats ont suivi et cherché des solutions plus adaptées. L'interaction s'est régulièrement avérée fructueuse grâce à une volonté manifeste d'échanger et d'approfondir avec les examinateurs (bonne gestuelle notamment). Oser mettre ses propres choix en question si, lors de l'entretien, on arrive à la conclusion que certains projets manquent de logique, de cohérence ou sont trop ambitieux, est une qualité appréciée du jury. Il vaut mieux revenir sur une idée et accepter que l'exploitation pédagogique ne pourra pas fonctionner que se borner à maintenir un avis lorsque les suggestions et questions du jury sont clairement des invitations à revoir sa position. Cette démarche montre au jury la capacité de **remise en question du candidat** et son aptitude à chercher à améliorer ses stratégies au service du développement des compétences des élèves.

Il convient de réaffirmer que, si la connaissance des concepts liés à la didactique est nécessaire, elle n'est pas suffisante : certains candidats les appliquent, sans discernement, à toutes situations. Il est essentiel de s'assurer de la **maîtrise du lexique relatif à l'enseignement des langues vivantes en lycée professionnel** (approche actionnelle et scénario pédagogique, activité langagière et compétence, objectif, stratégie d'apprentissage, activité et tâche intermédiaire / tâche finale, entraînement et évaluation diagnostique / formative / sommative / certificative, mais aussi interdisciplinarité, CCF et contrôle continu), mais il n'est pas opportun de plaquer des concepts et/ou activités convenus (*brainstorming*, *mind map*, *webquest*, *scanning* et *skimming*, émission d'hypothèses, compétences orthoépiques, îlots bonifiés, etc.) . Au préalable, il faut avoir réfléchi à ce qu'ils apportent et aux objectifs qu'ils poursuivent. Il est attendu des candidats qu'ils **explicitent concrètement** comment le professeur met les élèves en action et non qu'ils se gargarisent de « démarche actionnelle ». Sans cette réflexion, le risque est grand d'aboutir à une présentation désincarnée et vide de sens.

L'entretien met souvent en évidence la confusion entre **entraînement et évaluation** : en compréhension écrite, par exemple, poser des questions sur un texte permet de vérifier la compréhension mais ne permet pas d'aider l'élève à comprendre le texte ni à gagner en autonomie ; les **stratégies transférables**

(recherche des mots composés, des mots transparents, pronoms personnels à repérer ...) ne sont jamais abordées. L'aide proposée consiste surtout à lever la charge lexicale grâce à l'utilisation d'un dictionnaire ou de traductions faites par le professeur. De plus, les candidats semblent réduire la compréhension fine d'un texte à la compréhension du vocabulaire contenu dans celui-ci. Il en est de même pour les stratégies transférables en compréhension orale, concernant notamment les mots accentués, le rôle de l'intonation, le rôle des images lorsqu'il s'agit d'un extrait vidéo... L'une des activités les plus proposées en compréhension orale a été de compléter un texte lacunaire avec les mots entendus. Là encore, le programme de 2009 et les ressources d'accompagnement du programme de 2019 proposent des **stratégies d'apprentissage par activité langagière** dont les candidats peuvent s'emparer. Il convient de ne pas s'appuyer uniquement sur l'autonomie des élèves et sur leur capacité à s'auto-corriger et s'inter-corriger sans le guidage du professeur ; mettre les élèves en groupes ne signifie pas les laisser faire tout seuls...

Ainsi, la **connaissance du programme** de langues vivantes dans la voie professionnelle de même que des niveaux du CECRL associés à chaque niveau de classe est essentielle. De même, la confusion des notions du programme de la voie générale et technologique avec les domaines et les entrées du programme du lycée professionnel n'est pas acceptable. Le jury apprécie en outre que les candidats soient au fait des **dispositifs spécifiques de la voie professionnelle** (tels que le chef d'oeuvre, l'accompagnement renforcé et la co-intervention) mais également des notions de CCF et de périodes de formations en milieu professionnel (PFMP).

De surcroît, il est conseillé aux candidats de se renseigner sur les **compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation** (Bulletin officiel du 25 juillet 2013). De fait, le jury les invite à prendre en compte le contexte d'exercice du métier et à s'interroger sur les attentes et les valeurs de l'institution pour inscrire leur réflexion dans un cadre plus large prenant en considération la dimension citoyenne de l'acte d'enseignement.

➤ **Conseils aux candidats pour cette deuxième partie de l'épreuve**

- Différencier séance et séquence ;
- Penser à la logique, l'organisation et l'articulation des différentes micro-tâches menant à la réalisation de la tâche finale ;
- Discerner les compétences des activités langagières ;
- Considérer l'ensemble des activités langagières, y compris l'interaction écrite et la médiation ;
- Réfléchir à la distinction entre entraînement et évaluation ;
- Réfléchir à la construction de l'évaluation finale en prenant en compte les degrés et les descripteurs du CECRL ;
- Penser également à des pistes pédagogiques pouvant s'adresser à des classes de troisième prépa-métiers, de CAP ;
- Prendre les questions du jury comme une invitation à développer les idées sans pour autant craindre un éventuel piège ;

L'année de préparation au concours doit être pour les candidats l'occasion d'interroger les



représentations qu'ils ont du rôle de l'enseignant dans la classe : l'entretien met souvent en évidence une vision centrée sur le professeur dans un cours dialogué et descendant, voire sur le professeur qui parle et des élèves qui exécutent.

Pour conclure et afin d'aider les futurs candidats à proposer des pistes d'exploitation plus pertinentes, le jury les encourage à se poser les questions suivantes :

- *Quelle est la pertinence des documents retenus ? Faut-il les conserver dans leur intégralité ou en partie ? Est-il judicieux d'insérer dans le projet des documents supplémentaires, en fonction de leur utilité dans la réalisation d'une tâche finale précisée ?*
- *Face à certains supports longs, lexicalement riches et d'un niveau supérieur à celui attendu, quelles stratégies mettre en place pour aider un élève dans la compréhension d'un texte ? Comment travailler à partir des mots connus, transparents ou composés ? Que faire des noms propres, dates, chiffres, etc. qui peuvent aider à mettre les éléments en ordre et à construire le sens ?*
- *Comment permettre aux élèves de découvrir et mémoriser le lexique en dépassant la simple liste de mots ou expressions à apprendre, sans avoir recours systématiquement au dictionnaire ou à la traduction par le professeur ?*
- *Comment dépasser la simple compréhension du lexique pour mener l'élève vers une compréhension fine du document ?*
- *Comment guider l'élève de l'explicite vers l'implicite ?*
- *En quoi les tâches intermédiaires proposées servent-elles la tâche finale ? En quoi sont-elles un maillon nécessaire dans la construction de la tâche finale ?*
- *Y a-t-il un lien logique entre les activités langagières travaillées dans le cadre des pistes d'exploitation proposées et celles qui seront sollicitées et évaluées ?*
- *Comment fixer les nouveaux acquis ?*
- *Où est la logique dans la progression des activités proposées ? À quoi servent-elles ? S'agit-il dans chacune de ces activités d'entraîner les élèves ou de les évaluer ?*
- *Quelle intention l'enseignant a-t-il en donnant telle activité ? Quel sens sous-tend cette activité ?*
- *Quels sont les outils de la langue nécessaires à la réalisation de la tâche finale ?*
- *En quoi le point grammatical travaillé dans la séance/ séquence est-il utile et contextualisé ? apprendre aux élèves à nuancer un point de vue ?*
- *Comment prendre en compte l'hétérogénéité du public ?*
- *Quelle est la place du travail personnel de l'élève dans les pistes proposées ?*
- *Quelle plus-value les usages numériques peuvent-ils apporter au projet pédagogique envisagé ?*
- *En quoi ce projet construit-il des compétences inter ou transdisciplinaires et participe-t-il au développement de la citoyenneté des élèves ?*

Autant de questions qui permettront aux futurs candidats de proposer des projets à la fois réalistes et ambitieux. Dans cette partie de l'épreuve comme dans la première, il est de rigueur de formuler des propos précis

*Rapport présenté par Laëtitia Statari et Didier Mordaque*

## Épreuve de mise en situation professionnelle

L'arrêté du 27 mars 2017 stipule que pour la Mise en Situation Professionnelle :

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

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

La consigne pour cette première partie de l'épreuve est identique à chacun des sujets et se présente ainsi : *« Vous présenterez en anglais le document A et vous en analyserez l'intérêt. Vous disposerez de 15 minutes pour cet exposé. Il sera suivi d'un entretien en anglais avec le jury, entretien qui n'excédera pas 15 minutes. »*

Le jury tient à rappeler que cette partie n'a pas pour objectif de questionner l'intérêt de l'utilisation de ce document en classes de lycée professionnel et insiste une nouvelle fois pour préciser qu'il n'est absolument pas opportun de chercher à lier le document audio ou vidéo à un contexte d'enseignement ou à des domaines du programme.

La majorité des candidats semble avoir bien géré son temps de préparation et a stratégiquement su éviter l'écueil de la simple description et restitution linéaire du document. En effet, le jury a noté des tentatives louables de synthèses et d'analyses structurées et bien problématisées, permettant la construction de présentations à partir d'un plan dynamique et évitant ainsi la paraphrase. Le jury a apprécié les plans particulièrement pertinents et bien structurés comme le plan suivant établi à partir d'un sujet relatif au Jazz<sup>1</sup> : 1) *Jazz as music heritage*, 2) *Jazz has become a social and inclusive tool* 3) *The need to keep Jazz alive* ou encore, ce second plan : 1) *Notions of Jazz* 2) *American values and heritage* 3) *Jazz and American society nowadays*.

---

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=BMgKXbtQwoo>

Les meilleurs candidats, sur ce sujet comme pour les autres, ont généralement compris et démontré que le support à analyser ne devait pas être traité comme s'il apparaissait *ex-nihilo*. Pour faire sens et en interroger l'intérêt, il est indispensable de le mettre en contexte. Aussi, les analyses les plus pertinentes ont été celles où les candidats ont démontré leurs capacités, tant pendant leur présentation que pendant l'entretien, à contextualiser le document grâce à leurs connaissances de l'actualité, de la littérature, de la culture, de l'histoire et de la civilisation des pays anglo-saxons.

A ce stade, il est important de signaler que cette contextualisation ne doit pas laisser place à un plaquage de connaissances parfois superficielles. Les candidats veilleront à ne pas trop s'éloigner des enjeux du document au risque d'être hors-sujet ou que le jury perde le fil de l'analyse. Pour exemple, faire référence aux différentes vagues d'immigration irlandaises vers les États-Unis, afin d'étayer une argumentation sur la question des Civil Rights, ne peut constituer une approche pertinente du sujet. De même, certains candidats focalisent leur attention et leur présentation sur un mot ou un point de détail présent dans le document vidéo à étudier pour bâtir leur analyse. Cette approche peut donner lieu à des contresens comme par exemple s'attacher à définir "*What is space ?*" alors que le sujet intitulé "Design Trust for Public Space" traite de la High Line de New York City<sup>2</sup>.

Le jury a aussi été surpris par un manque de références culturelles qui auraient pourtant permis aux candidats d'étayer leur analyse de façon judicieuse. Il s'agit parfois de probables étourderies mais aussi, plus inquiétant, d'une méconnaissance des faits historiques emblématiques, d'une méconnaissance des principes fondamentaux du système politique américain (mention des partis politiques américains, nommés les Démocrates et les Conservateurs\*) mais aussi par exemple d'un manque de connaissance flagrant concernant le New Deal, ou des personnalités qui font régulièrement l'actualité et de leurs positions : Whoopi Goldberg a été confondue avec Oprah Winfrey, ou encore, Howard Miller auteur de l'affiche "we can do it" qui a été confondu avec Norman Rockwell. Nous invitons par conséquent les candidats à se tenir régulièrement informés de l'actualité, à renforcer ou acquérir les bases fondamentales de la culture anglo-saxonne nécessaires et indispensables à tout enseignant d'anglais. Et ce, afin d'éviter les confusions fâcheuses devant le jury, et peut-être plus tard devant les élèves.

Enfin, le jury tient à rappeler ici que lorsque le document s'y prête, une prestation de qualité ne se focalise pas uniquement sur les propos tenus, mais prend aussi en compte tout ce qui relève de la mise en scène de la parole. C'est pourquoi les couleurs, les sons, les attitudes, les médias utilisés, les choix opérés par le journaliste, le réalisateur, les procédés filmiques permettent aussi de dégager l'implicite, de déterminer le point de vue de l'auteur, de porter un regard distancié et de mettre son analyse en perspective. Les candidats veilleront donc à prêter attention à la forme lorsqu'elle est au service du sens. Bien évidemment, analyser uniquement les procédés filmiques sans faire cas du thème traité par la vidéo serait jugé totalement hors propos. C'est le cas lorsque, à propos d'un sujet s'appuyant sur un débat télévisé, un candidat se focalise sur le langage non verbal pour éviter de parler du fond afin de masquer son manque de connaissance du système politique américain et l'insuffisance de ses

---

<sup>2</sup> <https://vimeo.com/177562433>

références culturelles et civilisationnelles pour comprendre et analyser les enjeux présentés dans le débat.

Cette année encore, le jury renouvelle ses conseils quant à l'entraînement régulier qu'il convient de mener tout au long de sa préparation pour aborder convenablement cette partie de l'épreuve. Par conséquent, nous rappelons que comprendre et analyser un document audio ou vidéo authentique nécessite :

- d'augmenter son temps d'exposition à la langue en écoutant/regardant le plus souvent possible des émissions, reportages, films en langue anglaise ;
- de s'entraîner régulièrement à prendre la parole en anglais ;
- de se questionner sur le contexte dans lequel le document a été produit ;
- d'interroger les intentions explicites et implicites de l'auteur, du diffuseur ;
- de cibler quel est le public initialement visé par ce document ;
- de s'efforcer à questionner l'intérêt du support en dégagant une problématique ;
- de s'exercer afin de proposer des présentations structurées de documents dans un temps limité (15 minutes) ;
- de prêter une attention particulière aux aspects non verbaux (images, sons, situations, arrière plans, etc.)
- de s'informer très régulièrement de l'actualité ;
- d'enrichir sa connaissance de la culture, de l'histoire, de la civilisation et de la littérature des pays anglo-saxons.

## **II - Seconde partie de l'épreuve : analyse de productions d'élèves**

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

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

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

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

Le jury tient une nouvelle fois à insister sur le fait que cette consigne ne vise en aucun cas à fournir un plan « prêt à l'emploi ». Les quelques lignes présentées ci-dessus ont simplement pour objectif de préciser les attendus de l'exercice. Il revient bien évidemment au candidat, en fonction des productions élèves et du ou des documents annexes qui lui sont fournis, de construire puis présenter un exposé personnel qui démontre sa capacité à analyser une situation et à en rendre compte au jury de manière organisée et argumentée.

Il paraît utile de préciser ici que les documents annexes font **partie intégrante du sujet**. Ils ne doivent donc pas être négligés. S'il est stipulé qu'ils n'ont pas vocation à être commentés (du fait de leur nature), leur simple présence dans le dossier suffit à légitimer leur utilité. Nous rappelons que leur vocation est d'éclairer l'analyse du candidat, de le guider pour concevoir son exposé, de lui proposer des pistes de réflexion. Il est donc dommageable de ne pas en tenir compte dans sa préparation et encore plus d'avouer au jury ne pas en avoir pris connaissance durant les 2h30 de préparation.

Au-delà de la nécessaire analyse approfondie de la consigne, la mise en relation des différentes productions et des documents annexes s'enracine dans une connaissance accrue des textes de références et des concepts didactiques clés qui organisent l'enseignement des langues en lycée professionnel (programmes d'enseignements, approche actionnelle, niveaux et descripteurs du CECRL, modalités certificatives). Cette vision disciplinaire se doit d'être complétée par une maîtrise suffisante des principaux enjeux du système éducatif et des spécificités propres à la voie professionnelle<sup>3</sup>. Dans ce domaine, nous invitons les candidats à dépasser leurs représentations qui témoignent parfois d'une méconnaissance totale du lycée professionnel, nous les invitons à se documenter voire à initier des rencontres et échanges avec les acteurs de la voie professionnelle.

Les candidats les mieux préparés avaient donc pris connaissance des textes officiels, des modalités d'examen, du fonctionnement du lycée professionnel et de ses spécificités (PFMP, filières etc.). Ils ont démontré leur volonté de mettre les élèves en situation de réussite, de présenter des activités adaptées aux axes de réflexion qu'ils avaient identifiés, dans une démarche actionnelle que d'autres ont semblé ne pas avoir encore pleinement intégré.

Les très bonnes prestations témoignent d'une maîtrise indéniable des principes liés à la démarche d'entraînement, font la différence entre tâche et activité, connaissent les finalités des différents modes d'évaluation. Ces candidats savent concrètement mobiliser leurs connaissances à bon escient, leur analyse ne se résume pas à un catalogue de lexique pédagogo-didactique (parler de compétence orthoépique suppose de savoir l'expliquer à l'aide d'exemples précis lors de l'entretien avec le jury) qui n'éclaire pas forcément le propos ou qui est totalement inadapté aux productions des élèves. D'autres candidats se révèlent plus incertains face aux principaux concepts didactiques : un candidat justifie, par exemple, la validation d'une compétence culturelle pour la production d'un élève en mesure de citer les noms des footballeurs de l'équipe du Sénégal\*, un autre considère qu'entre les termes "interdisciplinaire" et "pluridisciplinaire" il n'y a que le nombre de disciplines qui varie\*, un autre encore parle de productions d'élèves authentiques\*. De surcroît, il est à noter que les concepts de faute/erreur, de compétence/capacité/savoir et de tâche ne sont pas toujours maîtrisés par certains candidats.

Il est donc utile de réaffirmer qu'il est peu pertinent de se contenter de dresser une liste plus ou moins exhaustive des erreurs des élèves, surtout lorsque ce constat ne mène à aucune proposition d'étayage.

---

<sup>3</sup> <https://eduscol.education.fr/cid133260/transformer-le-lycee-professionnel.html>

Si les besoins des élèves sont souvent identifiés, les remédiations sont parfois oubliées, bien qu'annoncées dans le plan. A l'inverse, quand des remédiations sont proposées, elles sont parfois irréalistes ou sans réelle réflexion sur les stratégies à mettre en œuvre par le professeur en phase d'entraînement. Le jury a remarqué, dans ce cas, que les propositions étaient souvent floues : « il faut travailler la prononciation, la phonétique », « il faut enrichir le lexique », le poussant à questionner les candidats pendant l'entretien sur le « comment ? » ou sur le « pour quoi faire ? ». Plus inquiétant, certains candidats font des propositions éloignées des principes didactiques préconisés (exercices structuraux déconnectés de la situation proposée, présentation d'un point grammaire sous forme de cours magistral hors contexte ...) démontrant qu'ils ne se sont pas intéressés, même un tant soit peu, aux fondements de la démarche actionnelle pourtant réaffirmées par le programme de 2019. Certains candidats parviennent cependant à relever les acquis et les réussites dans les productions élèves analysées et proposent de valoriser les éléments positifs.

Le travail d'analyse de l'implication de l'élève a été particulièrement réussi lorsque les candidats ont pu percevoir avec bienveillance les efforts et les réussites des élèves tout en tenant compte de leurs possibles difficultés et du niveau CECRL visé. Un bon nombre de candidats a d'ailleurs fait preuve d'une connaissance suffisante du CECRL pour identifier le niveau atteint dans chaque production d'élèves et ont pu justifier leur proposition de manière tout à fait pertinente. Les candidats les plus habiles ont su s'interroger sur les objectifs des enseignants sans porter de jugement de valeur sur leur travail mais plutôt en analysant les stratégies choisies par ceux-ci afin d'obtenir le meilleur des élèves et les faire tous progresser.

Ce rapport de jury de la session 2021 est donc l'occasion de réitérer quelques conseils qui permettront, nous n'en doutons pas, d'aider les futurs. La lecture d'ouvrages de référence, d'articles, de textes réglementaires ; la consultation régulière des sites officiels sont des éléments clés qui contribueront à :

- S'appropriier les concepts didactiques liés à l'enseignement des langues vivantes (approche actionnelle, place des compétences orales, CECRL) ;
- Maîtriser les enjeux des programmes de langues vivantes en LP ;
- Connaître les modalités d'examen des classes de CAP et baccalauréat professionnel ;
- Dépasser les représentations et connaître les réalités de l'enseignement en LP ;
- Actualiser leurs connaissances du cadre institutionnel et de ses évolutions ;
- Illustrer et alimenter leur présentation pour ne pas uniquement se livrer à un simple recensement d'erreurs et de réussites des élèves peu porteur de sens.

Le jury a été sensible aux candidats faisant preuve d'écoute, de réactivité et de correction, et à ceux montrant qu'ils étaient capables de se projeter et de s'engager avec réalisme, compétence et enthousiasme dans leur futur métier.

*Rapport présenté par Christelle Rouby & Bénédicte Klinski Leturcq*

## B.2. LETTRES

### Épreuve à partir d'un dossier

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

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

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

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

#### ➤ **Attentes et conseils pour l'épreuve**

*La consigne est formulée de manière 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 sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement. La séquence devra comporter un point d'étude de la langue traité dans une des séances. »*

Dans cette épreuve, les candidats doivent avant tout montrer qu'ils sont capables d'entrer dans une réflexion didactique c'est-à-dire transposer, transformer des savoirs disciplinaires (pouvant provenir de savoirs universitaires, de situations professionnelles ou de pratiques sociales, incluant les questions socialement vives) en savoirs à enseigner. L'autre enjeu de cette épreuve est la capacité à planifier et à organiser son enseignement en séquence didactique, déclinée en 5 ou 6 séances, l'évaluation finale étant une séance à part entière.

#### ➤ **I. L'exposé**

#### **Une lecture attentive, critique et littéraire du corpus**

Lors du temps de préparation, les candidats doivent faire une lecture attentive des documents et se demander pourquoi ils ont été réunis, quels liens les unissent et à quelle problématique ils pourraient répondre. Seule une lecture critique et littéraire du corpus permet d'en comprendre les enjeux et donc d'identifier ce qui fait son unité, de dégager les axes de lecture, et de proposer des activités pertinentes

liées aux apprentissages visés. Il convient aussi de rappeler que les documents iconographiques n'ont pas qu'une simple valeur illustrative mais qu'ils doivent faire aussi l'objet d'une lecture attentive.

S'il est possible d'effectuer un choix entre les différents documents lors de l'élaboration de la séquence, celui-ci doit être argumenté et cohérent avec le projet pédagogique et didactique retenu. En effet, le fait qu'un texte « soit trop long » ou qu'il pourrait poser des difficultés de compréhension aux élèves ne suffit pas à justifier le choix d'écarter le texte.

### **Le choix de la problématique**

La problématique doit faire ressortir l'intérêt du corpus, c'est-à-dire le « fil conducteur » de la séquence. Elle est définie comme un problème dont les éléments de réponses se construisent au fur et à mesure de la séquence grâce à l'étude des supports et aux activités proposées. Elle doit être formulée de manière simple mais doit être complexe dans ses enjeux et permettre ainsi de s'interroger sur une question en lien avec les objets d'étude au programme dans lequel s'inscrit la séquence. Le candidat doit formuler une problématique personnelle et ne pas se contenter de reprendre une des questions du programme pour problématique.

### **L'inscription du projet dans un objet d'étude**

Le corpus doit être mis en relation avec l'un des objets d'étude au programme soit de CAP, soit de baccalauréat professionnel. La connaissance des programmes de français en lycée professionnel est donc indispensable. Même s'ils sont à disposition du candidat en salle de préparation, il convient de faire un travail en amont pour se les approprier et en comprendre les enjeux et les finalités, afin d'élaborer un projet de séquence cohérent avec les programmes.

De même les contenus disciplinaires à enseigner dans les programmes doivent être identifiés et travaillés et maîtrisés par le candidat en amont du concours pour pallier les lacunes.

### **Le projet de séquence**

Le projet de séquence retenu doit être cohérent de la définition de la problématique au projet d'évaluation finale, et montrer que la démarche par compétences est comprise.

Lors des 2h30 de préparation, il n'est pas attendu que les candidats élaborent une séquence totalement aboutie avec des séances très détaillées. Le jury attend que le candidat mène une réflexion didactique en mettant en relation les différents documents du corpus, expose la démarche mise en place pour répondre à la problématique, l'articulation entre les séances et précise pour chaque séance le(s) support(s) choisi(s) et les choix didactiques et pédagogiques possibles.

Le jury attire l'attention des candidats sur le choix des activités proposées aux élèves, qui doivent se justifier sur le plan pédagogique. En effet chaque activité doit donner du sens au support et permettre à l'élève d'apprendre, de progresser et de consolider ses acquis. Il convient aussi de ne pas multiplier



les activités dans une même séance, mais plutôt de proposer une activité cohérente et précise en fonction du support et des apprentissages visés. Lorsque le candidat évoque, par exemple, une activité de lecture, on peut attendre de lui qu'il formule une consigne claire avec deux ou trois éléments de guidance. Comme pour l'évaluation, la simple évocation d'une grille ne suffit pas à rendre compte d'une pratique. Là encore, on peut attendre du candidat qu'il formule des critères significatifs d'évaluation.

## **L'étude de la langue**

Le projet de séquence proposé doit présenter un point d'étude la langue dans une des séances. Pour bien répondre aux attentes, il est indispensable que le candidat maîtrise les savoirs et connaissances grammaticales fondamentaux. Et il est nécessaire de donner du sens à cette séance sur la maîtrise de la langue : pourquoi étudier tel point de langue ? La notion étudiée doit permettre d'éclairer le sens et donc une meilleure compréhension du texte ou de préparer l'élève pour une activité d'écriture par exemple.

### ➤ **II. L'entretien**

Durée : 30min

L'entretien est un moment d'échange et d'approfondissement sur le projet de séquence proposé. Ce temps permet de revenir sur l'exposé afin de compléter, corriger ou approfondir la réflexion du candidat. Ce temps permet aussi d'apprécier la capacité du candidat à établir un dialogue ouvert et constructif, compétence professionnelle importante pour un enseignant.

L'entretien est mené avec bienveillance et le jury n'est pas là pour déstabiliser le candidat avec ses questions mais plutôt pour l'amener à avoir un regard critique sur sa proposition de séquence, à prolonger sa réflexion et à clarifier et argumenter sur ses choix.

Le jury a apprécié les candidats qui se sont montrés dynamiques et investis dans l'échange et qui ont montré des qualités d'écoute et de communication intéressantes.

### ➤ **Bilan de la session**

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

Le candidat est donc invité dans un premier temps à analyser de l'ensemble des documents proposés dans le corpus, c'est-à-dire à présenter et à mettre en relation les différents supports, et dans un second

temps à réfléchir à une exploitation pédagogique de ce corpus sous la forme d'une séquence d'enseignement en classe de CAP ou de baccalauréat professionnel.

Le jury a été sensible aux efforts d'une majorité de candidats pour présenter des scénarios pédagogiques concrets et réalisables. De la même manière, les projets de séquences manifestant une appropriation des documents, des compétences de lectures solides ont été appréciés.

Pour autant, les attendus de l'épreuve ne semblaient pas toujours connus ou maîtrisés par certains candidats et le jury a parfois été obligé de les rappeler ; à savoir une analyse problématisée du corpus proposé, montrant une lecture complète et précise de l'ensemble des documents et une proposition de séquence composée d'un ensemble de séances à dominantes lecture, écriture, orale ou étude de la langue, articulée autour d'une problématique.

L'introduction est souvent bien menée lorsque les candidats présentent brièvement le corpus avec la thématique qui unit les textes et les documents iconographiques, puis annoncent le niveau de classe, l'objet d'étude du programme et leur problématique de séquence, mais bien souvent elle ne permet pas de faire émerger l'intérêt du corpus et est insuffisamment exploitée dans la suite de l'exposé.

Une problématique pour un parcours de lecture *Dans les forêts de Sibérie* de Sylvain Tesson : « Le repli sur soi et le confinement aident-ils à mieux se connaître ? » en lien avec l'objet d'étude « Devenir soi : écritures autobiographiques » fait le lien entre l'expérience de l'écrivain voyageur et le vécu de l'élève.

Quant à la première partie du développement, elle donne souvent lieu à une présentation des textes et des documents qui tourne à la paraphrase ou au plaquage de connaissances. Nous conseillons donc aux candidats d'entrer tout de suite dans le projet de séquence. Dans chaque séance, il serait souhaitable que le candidat propose une problématique, justifie ses choix du/des texte(s) ou document(s) retenu(s), annonce les objectifs (notions, capacités visés) et décrive les activités (ce que fait le professeur / ce que font les élèves).

Même si certains candidats ont produit une analyse satisfaisante des documents, d'autres n'ont pas perçu certains enjeux qui permettraient une exploitation pédagogique plus pertinente. Durant le temps de préparation de l'épreuve le candidat doit veiller à effectuer une lecture approfondie des documents afin d'en faire une exploitation qui ne soit pas superficielle et détachée du sens précis des textes. Le traitement des éléments iconographiques des dossiers doit faire l'objet d'une analyse et d'un traitement spécifique dans la séquence au-delà d'un usage simplement illustratif. L'objet d'étude pourra ainsi être choisi avec plus de pertinence.

Les exposés les plus réussis reflètent une préparation sérieuse : les candidats ont été capables de lier entre eux les éléments du corpus, en interrogeant l'ensemble des documents, ont proposé une lecture fine de chaque document et ont été en mesure d'en dégager les enjeux et de comprendre en quoi chaque document faisant sens dans le corpus. Dès lors, il leur était aisé de les mettre en perspective avec les visées des programmes et les spécificités notamment des objets d'étude.

Le jury tient également à souligner que les démarches pédagogiques ne sont pas toujours connues ou sont peu maîtrisées par les candidats. Cette épreuve doit permettre aux candidats d'approfondir leur réflexion, de nourrir leur projet pédagogique, de proposer des activités pédagogiques en lien avec les quatre grandes compétences du référentiel (maîtriser l'échange oral, maîtriser l'échange écrit, devenir un lecteur compétent et critique, confronter des connaissances et des expériences pour se construire). A titre d'exemple pour la compétence « lire », les différentes modalités de lecture en classe (la lecture analytique, linéaire, plurielle, cursive, documentaire, le parcours de lecture dans une œuvre intégrale...) permettent de varier les activités proposées aux élèves.

En ce qui concerne la compétence « écrire », la réécriture est encore trop souvent comprise comme la seule correction orthographique. Or, elle doit permettre à l'élève d'amender son texte grâce aux gestes correcteurs (ajouter, remplacer, déplacer, supprimer).

Il paraît aussi primordial de définir avec précision ce qui est attendu lors d'une "mise en voix" d'un texte ou d'un travail d'écriture par exemple.

En ce qui concerne le point sur la langue, même si un certain nombre de candidat arrivent à traiter correctement le point grammaire dans leur proposition de séquence, trop souvent il n'est qu'abordé de manière superficielle sans relevé des occurrences, sans analyse et très souvent, sans rapport avec le sens du texte. Le jury constate par ailleurs de grosses lacunes dans la maîtrise de la langue.

Les propositions dans les séances de grammaire sont donc à améliorer sur 2 points : la maîtrise des connaissances par le candidat, et l'intérêt de cette notion pour l'élève pour la compréhension de lecture, le projet d'écriture ainsi que dans son parcours.

### ➤ **En conclusion**

Réussir cette épreuve nécessite une préparation sérieuse sur les modalités de l'enseignement du français (programmes, didactique), sur les connaissances disciplinaires (histoire littéraire, maîtrise de la langue) mais aussi une réflexion sur la posture de l'enseignant et la dimension éducative du métier. Le candidat doit s'interroger sur la dimension éthique de l'enseignement du français en lycée professionnel.

*Rapport présenté par Stéphanie Rochefort*

## Épreuve de mise en situation professionnelle

Le programme du concours est celui des programmes de français du lycée professionnel (CAP et baccalauréat professionnel). Pour l'épreuve orale d'admission de mise en situation professionnelle, les textes proposés à l'étude des candidats seront extraits des œuvres suivantes :

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

[https://media.devenirensignant.gouv.fr/file/caplp\\_externe/59/3/p2021\\_caplp\\_ext\\_langues\\_lettres\\_13\\_02593.pdf](https://media.devenirensignant.gouv.fr/file/caplp_externe/59/3/p2021_caplp_ext_langues_lettres_13_02593.pdf)

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

« L'épreuve consiste en l'étude d'un texte en vue de son inscription dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP, puis à partir 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 : 2 heures 30
- Durée de l'épreuve : 1 heure (exposé : 30 minutes, entretien : 30 minutes)
- Coefficient 4

L'épreuve de mise en situation professionnelle s'articule autour de trois temps :

- Une explication de texte linéaire ou commentée, précédée d'une lecture orale du texte ;
- L'étude d'un point de langue grammatical intégré dans la perspective d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale lors de l'explication de texte ou exploré à la fin de cette partie de l'épreuve ;
- La mise en perspective didactique du texte dans le cadre d'un objet d'étude des programmes de lettres du baccalauréat professionnel ou de cap.

## ➤ I. L'exposé du candidat

### **La lecture orale**

Le jury rappelle que la lecture oralisée du texte est un moment crucial et indispensable de l'exposé. Cette lecture peut être effectuée avant ou après l'introduction de l'explication et permet au jury de vérifier que le candidat ait saisi le sens du texte ce qui lui offre la possibilité d'en dégager les qualités littéraires. En effet, la lecture à voix haute, manière de faire entendre et de faire comprendre le texte, est une pratique qui s'inscrit comme l'une des compétences professionnelles attendues du professeur.

Lors de la lecture, une attention toute particulière devra être portée aux liaisons, que le texte soit en vers ou en prose. Ainsi, le jury a su apprécier des lectures expressives qui tiennent compte du sens, de la ponctuation, du ton et du mouvement du texte sans que le candidat n'ait besoin de se mettre en scène notamment pour les extraits d'œuvres théâtrales. Toutefois, il semble nécessaire de rappeler que la lecture de la poésie versifiée doit respecter la métrique du poème en portant une attention particulière aux diérèses, synérèses etc.

### **L'explication de texte**

L'explication de texte prend la forme d'une analyse soit linéaire du passage soit commentée. Dès le début de l'introduction, le candidat annonce clairement la démarche d'analyse adoptée.

Le jury note que pour une très large majorité des candidats, la présentation formelle de l'introduction est satisfaisante (présentations de l'auteur, du contexte de création de l'œuvre, de l'extrait, annonces de la problématique et du plan) mais certains candidats s'égarent dans la lecture des préfaces pour prélever des références qui alourdissent l'introduction et qui montrent leur manque de culture littéraire ou leur méconnaissance de courants littéraires. Par exemple, concernant l'extrait de l'étude du sonnet 5 tiré de l'œuvre *Les Regrets* de Du Bellay, une candidate rattache dans son introduction l'auteur et donc son œuvre à la tradition Horatienne mais ne parvient pas lors de l'entretien à identifier précisément Horace, à le situer dans l'histoire littéraire et à expliquer plus clairement son lien avec le poète J. Du Bellay.

Il n'est pas inutile de rappeler que l'explication de texte a avant tout pour finalité de proposer une lecture sensible du texte en dégageant sa singularité articulée autour d'un projet de lecture problématisé et en s'attachant à construire une interprétation au travers d'enjeux littéraires et/ou esthétiques énoncés dans l'introduction. Mais, elle engage aussi une posture de lecteur distanciée et confortée par la maîtrise d'une méthode littéraire, de connaissances et d'outils d'analyse réinvestis à bon escient afin de nourrir la pertinence de la proposition de lecture.

Il apparaît que bon nombre de candidats connaissent les œuvres au programme du concours et semblent mieux préparés à cette épreuve au regard des sessions précédentes. D'une part, le jury remarque la capacité des candidats à mobiliser des connaissances sur l'auteur, sur le contexte historique de création et sur les mouvements esthétiques et artistiques qui traversent l'œuvre. D'autre part, il soulève aussi une plus grande maîtrise des attendus de l'épreuve jugée par des exposés clairs et structurés où les candidats s'engagent dans une posture de lecteur réfléchi et distanciée. Ainsi, dans un extrait de *Huis Clos* de J.P Sartre, un candidat propose une lecture problématisée où se déploie une explication pertinente fondée sur des enjeux littéraires et esthétiques 1) Le jeu de rôle : le tribunal

2) Masques et déni 3) Masques et rideaux tombent. A partir de l'étude du sonnet 5 (Du Bellay, Les Regrets), une candidate interroge la figure du poète qui peine à trouver sa place en mettant en miroir le regard critique et satirique du poète sur ses contemporains et sa foi en l'homme dans une société humaniste.

Le jury recense toutefois quelques écueils.

Même si la majorité des candidats proposent une problématique, celle-ci est trop souvent délaissée au cours de l'explication ou diluée dans la conclusion. La problématique formulée détermine la pertinence du projet de lecture du candidat, et se doit de prendre en compte les caractéristiques particulières du texte et de ses enjeux. Cependant, la plupart des problématiques littéraires sont souvent réductrices et n'ouvrent pas suffisamment la réflexion. Pour un extrait de *Nana* de Zola, deux exemples de problématiques témoignent de cet aspect « En quoi cet extrait exprime-t-il une certaine dépravation du personnage féminin ? » « En quoi le personnage de Nana représente-t-il les travers de la société du Second Empire ? » excluant toute interrogation sur la construction du personnage romanesque dans toutes ses ambiguïtés. Pour un extrait de l'acte III scène 5 *Des noces de Figaro*, un candidat propose un projet de lecture superficiel « Le mérite est-il suffisant ? » et ne questionne pas la singularité du monologue de Figaro qui ouvre une réflexion sur l'écriture théâtrale et la figure du personnage de la comédie.

Le jury remarque que les confusions récurrentes entre fable et poème ou le recours à des procédés littéraires simples tels que la métaphore ou la comparaison témoignent d'un manque réel de connaissances élémentaires. Parfois, certains candidats n'exploitent pas suffisamment des procédés littéraires au service de l'interprétation quand d'autres déclinent un commentaire sans jamais nommer un seul procédé et réduisent leur lecture soit par paraphrase soit par un simple relevé de citations au détriment d'une proposition d'analyse étayée, pertinente et congruente. En revanche, des candidats juxtaposent des procédés linguistiques éloignés du sens et délaissent une lecture sensible et distanciée du texte.

Par ailleurs, les candidats doivent veiller à ne pas plaquer artificiellement des éléments d'analyse empruntés au commentaire composé d'un autre passage même si les liens entre les œuvres sont pertinents et permettent de juger de la sensibilité et de la culture littéraire du candidat. Ainsi, une candidate a judicieusement su montrer qu'elle avait lu des œuvres d'Emile Zola en investissant ses connaissances au service de l'extrait étudié. Elle conclut son explication de texte d'un extrait de *Nana* de Zola en proposant de mettre en regard Nana et Denise, héroïne de *Bonheur des dames* pour montrer la pluralité des figures féminines dans la suite romanesque *Les Rougon-Macquart*.

Quant au plan du commentaire composé, celui-ci ne peut se limiter à calquer les différentes parties du texte sans rendre compte de ses différents enjeux. A titre d'exemple, concernant l'extrait de *Nana* de Zola (chapitre XIII, la scène du cadeau à Nana par la capitaine Philippe), les plans proposés se concentrent tous autour du personnage central de Nana (la femme enfant, séductrice, manipulatrice) et efface le personnage masculin qui mérite aussi l'attention du lecteur-commentateur.

L'appréhension du texte non dans sa spécificité mais comme prétexte ne peut garantir la réussite de l'épreuve. Le sujet-lecteur doit être capable d'une réelle prise en charge du texte par sa connaissance de l'œuvre mais aussi et surtout en tant que lecteur sensible à ce qui lui a été proposé.

Concernant l'étude des poèmes de J. Du Bellay ou les fables de La Fontaine, les candidats rassemblent souvent dans une partie de l'explication leurs remarques formelles pour commenter la forme fixe, les rimes... Ou bien, ils cantonnent toute leur analyse à l'observation métrique. Or, celle-ci prendrait plus de sens si elle était au service de l'interprétation. Concernant les rimes, l'attention peut se porter sur les mots rimés mis en relation avec les autres procédés qui contribuent à la musicalité du texte. Trop souvent, les candidats s'appuient sur des plans inadaptés qui tiennent seulement compte de la forme et ne permettent pas d'entrer dans l'interprétation où les trois axes de lecture (1- la forme poétique, 2- la forme narrative, 3- la Morale pour une fable de La Fontaine) articulent l'organisation de l'explication littéraire et montrent les fragilités qui les sous-tendent.

Plus largement, l'histoire littéraire, les contextes de création esthétique et artistiques, les connaissances sur les courants littéraires (humanisme, existentialisme, réalisme, naturalisme...) doivent être consolidés comme la culture générale surtout lorsqu'un candidat situe La Fontaine au siècle des Lumières.

### **La question de grammaire**

Cette partie de l'épreuve peut être intégrée au cours de l'explication de texte ou à la fin de l'exposé. Le candidat doit signaler au jury le choix retenu. Il est nécessaire de rappeler qu'il s'agit de l'étude du point de langue (lexique, grammaire, orthographe) en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale.

Le futur professeur de français ne peut négliger cette partie de l'épreuve et comme pour les épreuves d'admissibilité, le jury octroie une place importante à la grammaire corrélée aux programmes de français de lycée professionnel. Le jury a pu apprécier des analyses grammaticales précises, organisées mettant en valeur le sens du texte et celles intégrées dans un projet pédagogique.

Pour un grand nombre de candidats, le traitement proposé montre que les connaissances grammaticales apparaissent encore trop fragiles voire inquiétantes : le futur simple est identifié comme un plus-que-parfait et l'infinitif est considéré comme un temps. Les confusions sont récurrentes entre le participe passé et le gérondif, le subjonctif présent et le passé antérieur. Quant à la classe des mots, elle paraît trop souvent méconnue et incorrecte notamment quand il s'agit de distinguer les déterminants et les pronoms. L'étude des temps verbaux exige une identification au préalable du mode, du temps qui aboutit à l'explication des valeurs temporelles, modales ou aspectuelles et peu de candidats maîtrisent les connaissances requises pour étayer leur réflexion.

Peu de candidats traitent le point de langue au cours de l'explication de texte. Introduire son étude dans celle-ci permet d'approfondir l'analyse et l'interprétation. La grammaire offre un éventail de procédés d'écriture qui permet d'élargir les indices textuels trop souvent limités aux champs lexicaux et aux images poétiques. De plus, certains candidats exploitent distinctement deux points de langue dans l'explication et dans la proposition didactique destinée aux élèves (par exemple : les valeurs des temps du présent et l'étude du lexique). Le choix d'une telle stratégie d'évitement ne passe pas inaperçue car lors de l'entretien, le jury revient sur ce temps incontournable de l'épreuve.

Comme pour les sessions précédentes, le jury recommande aux futurs candidats de connaître les fondamentaux de la grammaire et de consolider leurs connaissances en partant des classes grammaticales, des propriétés sémantiques, morphologiques et syntaxiques de chacune d'elles, puis en les élargissant à la notion de groupe.

### **L'inscription du texte dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP**

L'intitulé de l'épreuve, mise en situation professionnelle, rappelle aux candidats que l'explication de texte doit s'inscrire dans un objet d'étude des programmes de français. Le temps consacré à cette partie de l'exposé est primordial et par conséquent, il semble impossible d'ignorer ou de connaître vaguement les programmes scolaires et les ressources pour la voie professionnelle. Certains candidats ont pu déployer leurs connaissances tangibles des nouveaux programmes, engager aussi une réflexion didactique plus globale avec les programmes du cycle 4 en créant des jonctions avec ceux du lycée professionnel, formuler une problématique de séquence adaptée aux élèves et réfléchir de manière argumentée à la place du texte dans le cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP.

Le jury rappelle que cette partie de l'épreuve n'a pas pour vocation de développer une séquence autour d'une multitude de séances ou d'activités mais elle permet au candidat de cheminer vers une réflexion et des choix didactiques opérés par le futur enseignant.

Il apparaît regrettable que certains candidats confondent objet d'étude et compétences ou activités.

<https://eduscol.education.fr/1767/programmes-et-ressources-en-francais-voie-professionnelle>

#### ➤ **II. L'entretien avec le jury**

L'entretien qui ne peut excéder 30 minutes, est une phase importante de l'épreuve qui consiste à revenir sur les trois temps de l'exposé du candidat.

Il a pour finalité d'explorer plus amplement l'analyse littéraire du texte, d'éclairer ou de rectifier certains éléments énoncés lors de l'exposé, d'approfondir les savoirs disciplinaires et les connaissances des programmes mais il permet aussi d'évaluer les capacités du candidat à entrer dans l'échange oral en développant sa réflexion, à faire preuve des qualités d'écoute et d'attention et à communiquer de manière intelligible en s'adaptant à son auditoire.

Le jury tient à saluer le fait que la grande majorité des candidats ont une écoute satisfaisante permettant soit de compléter, soit d'approfondir l'analyse du texte. Ce qui a permis à des candidats de réorienter leurs propositions de lecture lors de l'entretien et d'obtenir une note très correcte bien que leur projet de lecture initial ait parfois manqué de pertinence. Dans l'ensemble, les candidats ont une bonne maîtrise de la langue française et bonne capacité à s'adapter à leur auditoire en s'engageant dans un échange constructif et réflexif sur leur exposé.



Toutefois, le jury attire l'attention des candidats sur la posture à adopter, gage de professionnalisme et de discernement. Il remarque que certains candidats interrompent trop souvent leurs interlocuteurs, adoptent une attitude désinvolte voire incongrue à travers un langage non verbal (posture, grimaces, soupirs) et utilisent des propos inadaptés adressés aux membres du jury (« je n'irai pas plus loin afin de vous éviter mes sarcasmes »).

## **Conclusion**

Lors de la session de 2021, les candidats semblent mieux préparés à cette épreuve et le jury a pris plaisir à entendre d'excellentes prestations qui ont témoigné de la volonté de réussite et de la qualité de préparation de certains candidats.

Pour garantir une réussite à l'épreuve orale, il est indispensable de lire les œuvres au programme de se doter d'une méthode pour mieux appréhender les finalités de l'explication de texte de s'engager dans la révision et dans la consolidation des connaissances grammaticales et bien évidemment de consulter et de connaître les objets d'étude des programmes de français de lycée professionnel. Par ailleurs, le jury attend une capacité du candidat à mobiliser ses connaissances à la fois sur l'extrait, l'œuvre et le contexte de l'œuvre. La connaissance des courants artistiques et littéraires apparaît comme un prérequis indispensable à la contextualisation des textes présentés.

### ➤ **III. Les conseils émanant des observations des membres du jury pour la session 2021**

***Les remarques suivantes ont pour finalité de mieux orienter les futurs candidats à la préparation de l'épreuve de MSP :***

Il est préconisé de :

- exposer clairement dans l'introduction son projet de lecture et les axes retenus ;
- oser s'appuyer sur le texte de manière un peu pointilleuse pour éviter la paraphrase ou les généralités que l'on ne relie pas à un projet de lecture ;
- prendre en considération les caractéristiques génériques et énonciatives du texte. Faire fi du fait qu'une pièce de théâtre est destinée à être mise en scène et représentée expose à passer sur des éléments qui font sens (la place de la scène dans l'économie de la pièce : ce qu'elle met en place ou ce qu'elle annonce, les jeux de scène qu'impose les paroles des personnages mais que ne mentionnent pas les didascalies : des remarques sur le ton d'un personnage que relève un autre personnage dans Huis clos par exemple) ;
- faire preuve d'honnêteté mieux vaut ne rien dire ou avouer son ignorance que d'inventer l'œuvre de laquelle est extrait le texte à étudier. Non, Nana n'est pas morte de vieillesse ni de pneumonie et le jury le sait ;

- S'engager dans un projet de lecture du texte à étudier qui est « évité » ou « oublié » à la faveur d'un résumé de l'œuvre ou d'une biographie de l'auteur.

Nous invitons fortement les futurs candidats à lire les notes. En effet, une candidate n'a pas su citer Ésope comme source d'une fable de Jean de la Fontaine alors que la note 1 de la fable sur laquelle elle était interrogée le précisait.

La compréhension de chacun des mots du texte est attendue ; un dictionnaire est à disposition dans la salle de préparation, le candidat ne doit donc pas hésiter à préciser le sens d'un mot. Nous attirons l'attention des candidats sur le sens de certains mots plus complexes qu'il n'y paraît comme "esprit" et "talent".

Une connaissance des genres littéraires est attendue. En effet, la poésie ne saurait se limiter à la présence de strophes et de rimes comme cela a pu être soutenu.

Rapport présenté par Malika Seïdi