



Secrétariat Général
Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury
Session 2009

Concours d'accès
au corps des professeurs de lycée professionnel (CAPLP)

Section langues vivantes-lettres

Anglais

CAPLP externe et CAFEP-PLP

Rapport de jury présenté par Daniel CHARBONNIER

Président de jury

SOMMAIRE

Avant-propos	p. 2
Rappel des textes réglementaires et des définitions des épreuves	p. 4
Statistiques	p. 5
Composition du jury	p. 6
Epreuve écrite d'admissibilité n° 1 (anglais)	
– thème	p. 8
– composition en langue étrangère	p. 12
Epreuve écrite d'admissibilité n° 2 (lettres)	
Commentaire d'un texte littéraire	p. 19
Epreuve orale d'admission n° 1 (anglais)	
Exposé en langue étrangère et entretien	p. 26
Epreuve orale d'admission n° 2 (lettres)	
Explication d'un texte français et entretien	p. 32
Epreuve orale d'admission n° 3	
– 3A, épreuve sur dossier dans la valence anglais	p. 37
– 3B, épreuve sur dossier dans la valence lettres	p. 45
Fichiers annexes	
– valence anglais : 4 exemples de dossiers ESDangl1 / ESDangl3 / ESD angl7 / ESDangl 8	
– valence lettres : 6 exemples de dossiers ESDlett1 / ESDlett 3 / ESD lett4 / ESDlett5 / ESDlett7 / ESDlett8	

AVANT-PROPOS

Cette introduction au rapport du jury du CAPLP/CAFEP externe anglais-lettres pour la session de 2009 se contentera de rappeler quelques caractéristiques essentielles de ce concours.

Sa première exigence tient à son caractère bivalent. C'est aussi toute sa difficulté. Au fil des sessions, le jury constate que l'écart et les contrastes entre les profils de deux types de candidats se creusent : ceux que l'on peut qualifier de « francisants » d'un côté, ceux que l'on peut qualifier d'anglicistes de l'autre. Chez les premiers, on rencontre des candidats dont la pratique de la langue anglaise et l'exploration (éventuelle) des littératures et cultures anglophones semblent remonter au baccalauréat et s'y être arrêtées. Chez les seconds, on rencontre des candidats dont la dernière fréquentation des œuvres de la littérature française semble dater des classes de première et terminale et s'être limitée aux quelques lectures d'un maigre corpus strictement scolaire. Or, quelles que soient les conditions effectives de service des professeurs des lycées professionnels issus de ce concours (ils enseignent majoritairement l'anglais), le jury a pour mission de veiller à ce que les candidats qu'il sélectionne présentent, au moins potentiellement, les qualités et garanties suffisantes pour enseigner les deux disciplines, l'anglais et le français. Ce premier rappel est destiné aux candidats qui, cette année comme les précédentes, ont pu s'étonner du caractère fortement contrasté des notes qu'ils ont pu obtenir – à l'écrit *ou* à l'oral, à l'écrit *et* à l'oral – de chaque côté d'une sorte de ligne de partage entre les deux valences. Il est également destiné à ceux qui participeront aux futures sessions, afin qu'ils prennent toute la mesure du chemin qu'ils ont à parcourir dans celle des deux disciplines qu'ils auraient plus ou moins laissée de côté depuis leurs études de lycéen.

Mais ces écarts, ces contrastes ont quelque chose de paradoxal. En effet, la sélection de futurs professeurs capables d'enseigner tout aussi bien l'anglais que le français n'est tout de même pas une folle entreprise, qui s'apparenterait à une sorte de mariage contre nature ou mariage forcé. Ce concours ne s'adresse pas à deux viviers distincts et étanches, celui des « linguistes » d'un côté, celui des « littéraires » de l'autre. Ainsi que le rapport qui suit le fait clairement apparaître (et tout autant que ceux qui l'ont précédé l'ont également montré), d'une épreuve à l'autre, ce sont bien les mêmes qualités, les mêmes aptitudes que le jury cherche à détecter : maîtrise et respect des codes de la communication écrite et orale, capacité et plaisir à manier la langue (l'une et l'autre), curiosité pour les textes, pour leur construction et leurs effets, bref, un goût pour la « lecture », au sens large – lecture des discours, lecture des œuvres, lecture du monde. Pour peu qu'ils soient attentifs, les lecteurs de ce rapport pour la session de 2009 du concours ne manqueront pas d'entendre résonner les mêmes échos, qu'il s'agisse, indifféremment, des épreuves d'anglais, des épreuves de français. Ils noteront par exemple qu'à bien des égards, les rapports pour l'épreuve orale d'admission n° 1 et l'épreuve orale d'admission n° 2 sont, sur le fond, pratiquement interchangeables : mêmes attentes du jury, mêmes causes de réussite chez tels ou tels candidats, mêmes manques et mêmes raisons d'échec chez tels autres. Ils noteront également que les interrogateurs des deux valences se rejoignent pleinement sur la question des *outils*, des *repères* et des *références* dont il faut disposer et sur le constat qu'à attitudes égales et problèmes de maîtrise linguistique mis à part, c'est autour de cette question que se joue largement la sélection.

Le troisième et dernier point sur lequel le jury souhaite attirer l'attention touche également à la question du vivier des candidats qui se présentent au CAPLP/CAFEP externe anglais-lettres. On avait noté l'an dernier une nouvelle diminution du nombre de candidats initialement inscrits au CAPLP ainsi que de celui des candidats effectivement présents aux épreuves écrites d'admissibilité. Pour ce qui est des inscriptions, la chute s'est poursuivie cette année (1.555 contre 1.626 en 2008, soit moins 4,37 %) mais le nombre de candidats qui ont effectivement composé aux deux épreuves écrites enregistré, lui, en revanche, une légère hausse : 853 contre 835, soit plus 2 %. Si l'on considère que

ces 853 candidats sont ceux qui ont réellement concouru, par rapport au nombre de 73 postes à pourvoir, la proportion de ceux qui pouvaient théoriquement être reçus s'élève à 8,55 %, pourcentage qui, à lui seul, donne la mesure du caractère sélectif du concours. Comme on le constatera en page 5, les barres d'admissibilité et d'admission au CAPLP sont très proches de ce qu'elles étaient en 2008. Pour le CAFEP, elles enregistrent une hausse assez sensible (+ 0,75 pour l'admissibilité et + 0,50 pour l'admission) et ont tendance à se rapprocher de celles du concours de l'enseignement public. Mais, s'agissant de cette sélectivité, un facteur est à prendre en compte, celui des admissibilités à d'autres concours de recrutement de professeurs et de la concurrence de ces autres voies d'accès. En effet, pour ce qui est des épreuves orales d'admission, on note que, sur le total de 197 candidats admissibles convoqués par le jury (181 au titre du CAPLP, 16 au titre du CAFEP), 25 ne se sont pas présentés, soit un taux de désistement ou d'absentéisme relativement important puisqu'il se situe à 14,53 %. Parmi ces 25 candidats absents à l'oral, 16 étaient par ailleurs admissibles au CAPES d'anglais et 4 étaient admissibles au CAPES de lettres modernes. On conclura donc en soulignant la proportion globalement croissante de ces candidats pluri-admissibles, qui s'est élevée cette année à 55,24 % puisque, sur les 197 admissibles au CAPLP/CAFEP anglais-lettres, 83 étaient également admissibles au CAPES/CAFEP d'anglais et 17 l'étaient au CAPES/CAFEP de lettres modernes

Comme il se doit, le rapport qui suit prend appui sur les observations de l'ensemble des membres du jury. Ces derniers tiennent toutefois à remercier pour leur contribution particulière (synthèse et mise en forme de ces observations) leurs collègues suivants : Josiane Tomko (thème anglais), Denis Tanghe (composition en anglais), Philippe Jacquin (épreuve écrite de lettres), Aude Catteau-Sainfel et Isabelle Didier (explication orale d'un texte littéraire français), Alain Brunias (épreuve sur dossier, valence anglais), Cécile Gravellier et Gisèle Letoulat (épreuve sur dossier, valence lettres).

Rappel des textes réglementaires et des définitions des épreuves

Concours externe et CAFEP

Arrêté du 6 novembre 1992, publié au BO n° 48 du 17 décembre 1992

Arrêté du 3 août 1993, publié au BO spécial n° 5 du 21 octobre 1993

Arrêté du 4 septembre 1997, publié au BO n° 36 du 9 octobre 1997

Section langues vivantes – lettres

a) *Epreuves écrites d'admissibilité*

1. *Langue vivante : version ou thème au choix du jury et composition en langue étrangère (durée de l'épreuve : cinq heures ; coefficient : 1) ;*

2. *Lettres : commentaire d'un texte littéraire ou dissertation sur un sujet littéraire général, au choix du jury (durée de l'épreuve : cinq heures ; coefficient : 1).*

b) *Épreuves orales d'admission*

1. *Langue vivante : exposé en langue étrangère et entretien, à partir d'un texte, d'un enregistrement ou d'un document iconographique (durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : une heure ; coefficient : 1) ;*

2. *Lettres : explication d'un texte français tiré du programme des lycées suivie d'un entretien avec le jury (durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : une heure ; coefficient : 1) ;*

3. *Épreuve sur dossier : cette épreuve comporte un exposé suivi d'un entretien avec les membres du jury.*

Elle prend appui sur un dossier proposé par le jury et portant, après tirage au sort lors de l'épreuve, sur la langue enseignée ou sur les lettres. Elle permet au candidat de démontrer :

- qu'il connaît les contenus d'enseignement et les programmes de la discipline au lycée professionnel ;*
- qu'il a réfléchi aux finalités et à l'évolution de la discipline ainsi que sur les relations de celle-ci aux autres disciplines ;*
- qu'il a réfléchi à la dimension civique de tout enseignement et, plus particulièrement, de celui de la discipline dans laquelle il souhaite exercer ;*
- qu'il a des aptitudes à l'expression orale, à l'analyse, à la synthèse et à la communication ;*
- qu'il peut faire état de connaissances élémentaires sur l'organisation d'un établissement scolaire du second degré et notamment d'un lycée professionnel.*

Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : une heure maximum (exposé : 30 minutes maximum ; entretien : 30 minutes maximum) ; coefficient : 1

Statistiques

CAPLP externe

Admissibilité

Nombre de postes : 73

Nombre d'inscrits : 1.555

Nombre de présents (aux deux épreuves) : 853 (une fois décomptés les candidats éliminés, pour copie blanche par exemple), soit 54.85 % des inscrits

Nombre d'admissibles : 181, soit 21.21 % des non éliminés

Barre d'admissibilité : 09.50 / 20

Moyenne des candidats non éliminés : 07.40 / 20

Moyenne des candidats admissibles : 11.10 / 20

Admission

Nombre de candidats non éliminés (s'étant présentés à toutes les épreuves orales) : 152, soit 83.98 % des admissibles

Nombre d'admis : 73, soit 48.03 % des non éliminés

Barre d'admission : 09.80 / 20

Moyenne des candidats admis portant sur le total des épreuves de l'admission : 11.45 / 20

(moyenne des admis portant sur le total général, c'est-à-dire admissibilité + admission : 11.42 / 20)

Meilleure moyenne d'admission : 14.20 / 20

CAFEP CAPLP (enseignement privé)

Admissibilité

Nombre de contrats : 7

Nombre d'inscrits : 238

Nombre de présents (aux deux épreuves) : 127 (une fois décomptés les candidats éliminés, pour copie blanche par exemple), soit 53.36 % des inscrits

Nombre d'admissibles : 16, soit 20.32 % des non éliminés

Barre d'admissibilité : 09.00 / 20

Moyenne des candidats non éliminés : 07.10 / 20

Moyenne des candidats admissibles : 09.90 / 20

Admission

Nombre de candidats non éliminés (s'étant présentés à toutes les épreuves orales) : 11, soit 68.75 % des admissibles

Nombre d'admis : 7, soit 63.64 % des non éliminés

Barre d'admission : 09.30 / 20

Moyenne des candidats admis portant sur le total des épreuves de l'admission : 12.29 / 20 (moyenne des admis portant sur le total général, c'est-à-dire admissibilité + admission : 11.60 / 20)

Meilleure moyenne d'admission : 13.90 / 20

Composition du jury du CAPLP externe et du CAFEP

Président : CHARBONNIER Daniel, IGEN, groupe des langues vivantes, MEN
Vice-président au titre de la valence anglais : LEWIN Marc, IEN, académie de Versailles
Vice-président au titre de la valence lettres : WILLÉ Dominique, IA-IPR, académie de Strasbourg
Secrétaire général au titre de la valence anglais : BRUNIAS Alain, IEN, académie de Dijon
Secrétaire générale au titre de la valence lettres : DOERFLINGER Michèle, IEN, académie de Toulouse

Membres du jury au titre de la valence anglais

ANDREWS John, professeur certifié, académie de Nancy-Metz
AUVRAY Ludovic, professeur agrégé, académie de Rouen
BALLARIN Louis, professeur agrégé, académie de Versailles
BECKER Dominique, professeur agrégé, académie de Nancy-Metz
BURGHOLZER Mireille, IEN, académie de Strasbourg
CAMPOS Christophe, professeur des lycées professionnels, académie de Montpellier
CHEVALIER Claude, professeur agrégé, académie de Versailles
CHOTARD Dawn, professeur des lycées professionnels, académie de Caen
FUSELIER Anne, professeur agrégé, académie de Reims
GRENECHE Fabien, professeur agrégé, académie de Paris
HUGON Anne-Marie, professeur des lycées professionnels, académie de Clermont-Ferrand
LAFRAGETTE Sylvie, professeur certifié, académie de Clermont-Ferrand
LASAUSA Patricia, IEN, académie de Versailles
LAUVERGNIER Béatrice, professeur des lycées professionnels, académie de Montpellier
LAVAIL Pierre, professeur agrégé, académie de Nice
LECA-JARDON Elisabeth, IEN, académie de Clermont-Ferrand
MAILLAN Thierry, professeur agrégé, académie de Strasbourg
MASQUART Pierrick, professeur des lycées professionnels, académie de Paris
PEYRISSAT Françoise, professeur certifié, académie de Clermont-Ferrand
QUESNEL Jean-François, professeur des lycées professionnels, académie de Créteil
RAISONNIER Monelle, professeur des lycées professionnels, académie de Dijon
ROESCH Laurent, maître de conférences, académie d'Aix-Marseille
TANGHE Denis, professeur des lycées professionnels, académie de Montpellier
TISCORNIA Sylvia, professeur agrégé, académie d'Orléans-Tours
TOMKO Josiane, IEN, académie d'Orléans-Tours
VOGRIG Jean-Noël, professeur des lycées professionnels, académie de Dijon

Membres du jury au titre de la valence lettres

BATIER Elisabeth, professeur certifié, académie d'Orléans-Tours
BECKER Thierry, professeur des lycées professionnels, académie de Créteil
BENOIST Hervé, professeur des lycées professionnels, académie de Rouen
BERETTI Jean-Pierre, professeur agrégé, académie de Versailles
BOLOT Joëlle, professeur des lycées professionnels, académie de Nice
BUSDONGO Monique, professeur agrégé, académie de Poitiers
CATTEAU-SAINFEL Aude, professeur agrégé, académie d'Amiens
DEBORDE Eric, professeur des lycées professionnels, académie de Reims
DENES Dominique, maître de conférences, académie de Nancy-Metz
DIDIER Isabelle, professeur agrégé, académie de Strasbourg
DUPRAT Marie-France, IEN, académie de Dijon
FAGEOLLE Patrick, professeur des lycées professionnels, académie de Toulouse
FAISANTIEU Pascale, professeur des lycées professionnels, académie de Toulouse
GASCON Alain, professeur agrégé, académie d'Amiens

GRAVELLIER Cécile, professeur des lycées professionnels, académie de Bordeaux
JACQUIN Philippe, IEN, académie de Reims
JEANDEL Pascal, professeur certifié, académie de Montpellier
JURGA Antoine, professeur des lycées professionnels, académie de Lille
LECLERC Nicolas, professeur certifié, académie d'Amiens
LESCHALLIER DE LISLE Isabelle, professeur agrégé, académie de Versailles
LETOULAT Gisèle, IEN, académie de Paris
MAUREL Geneviève, professeur des lycées professionnels, académie d'Aix-Marseille
NIVOIX Jean-Paul, maître de conférences, académie de Nice
OTTELARD Nadine, professeur des lycées professionnels, académie de Lille
PACHECO Raphaël, professeur certifié, académie d'Orléans-Tours
RAPAÏE Illya, professeur des lycées professionnels, académie d'Aix-Marseille
TRAVERS Patrick, IEN, académie d'Orléans-Tours

Epreuve écrite d'admissibilité n° 1

Langue vivante : version ou thème au choix du jury et composition en langue étrangère

➤ Thème

Au sein de l'alternative offerte par la définition rappelée ci-dessus, le jury a de nouveau fait le choix du thème. Une épreuve de traduction, exercice de précision s'il en est, ne s'improvise pas et doit être préparée. Pour ce qui est des modalités et des outils de cette préparation, on renvoie les lecteurs du présent rapport aux pages 5 et 6 de la partie consacrée à cette même épreuve dans le rapport du jury pour la session de 2008 : « Quelques conseils aux futurs candidats : préparation et méthodologie ».

Cette année, on insistera de nouveau et tout particulièrement sur la nécessaire analyse préalable du texte à traduire. Tout traducteur se doit de mener un travail de réflexion sur les énoncés de départ avant d'entreprendre la traduction proprement dite. Or, certains candidats ont donné l'impression, cette année encore, de s'être lancés tête baissée dans la mise en anglais du texte proposé, ce qui les amène à calquer certains segments sur le français, à commettre des erreurs grossières ou encore à proposer des traductions qui relèvent du non-sens. Il est indispensable de rester aussi proche que possible du style de l'auteur et de respecter au mieux le registre de langue du texte de départ. Il faut, une fois de plus, rappeler que traduire ne veut pas dire réécrire. Si certains ajustements s'imposent par endroits de façon à éviter des calques qui seraient étranges ou incompréhensibles dans la langue d'arrivée ou des formulations qui seraient peu idiomatiques, de nombreux candidats se laissent aller à des reformulations injustifiées, parfois très éloignées du support. Au bout du compte, le texte produit en anglais ne peut plus être perçu comme une traduction du texte proposé en français. Rester fidèle à ce dernier implique aussi de ne pas ajouter par endroits des éléments auxquels il n'y a pas lieu de faire appel, comme, par exemple (et entre autres libertés ou trahisons), ces mots de liaison que l'on glisse dans la « traduction » alors que, dans le texte d'origine, le lien logique qui relie les idées ou informations en question n'a nullement besoin d'être explicité.

Les copies les plus faibles sont bien évidemment celles qui cumulent ignorances lexicales et incongruités grammaticales. De ce point de vue-là, comme il se doit dans un concours de recrutement de professeurs dont la mission principale (voire exclusive) sera d'enseigner l'anglais, l'exercice de thème se révèle parfaitement et redoutablement discriminant : d'entrée de jeu, il met dans une position pour le moins incertaine les candidats dont la familiarité avec la langue anglaise est de toute évidence insuffisante.

A l'inverse, règle concurrentielle des concours oblige, il faut saluer les prestations des meilleurs candidats, ceux dont les traductions se lisent facilement et témoignent ainsi non seulement d'une préparation satisfaisante à l'exercice (préparation qui leur permet d'éviter les écueils) mais également et surtout d'une solide connaissance de la langue anglaise et d'une incontestable aisance dans son maniement.

Rappel du sujet

Une seconde, tous les écrans de télévision se brouillèrent. La tête du commentateur s'installa de nouveau. Le siège de la maison promettait d'être long, expliqua-t-il, il proposait donc aux téléspectateurs d'écouter le docteur Pelletier, psychiatre de renommée mondiale, qui allait tenter de cerner pour nous la personnalité de l'assassin. Le commentateur se retourna vers l'invité dont le visage se greffa sur l'écran. Aussitôt, toutes les jeunes filles de France s'émurent, ainsi que leurs mères. Le professeur Pelletier était un tout jeune homme — à moins qu'il ne se fût agi d'un homme que le savoir conservait en sa jeunesse — d'une beauté pâle et fragile, et qui parlait d'une voix douce, aux inflexions calmes, une voix dont l'extraordinaire profondeur rappelait celle du gardien de nuit Stojilkovitch. Il tint d'abord à rendre hommage à la grande intelligence du criminel. Nul dans les

Annales du crime n'avait tenu si longtemps en échec la police d'un pays tout entier en perpétrant tant de fois le même crime, sur un même lieu, et par les mêmes moyens. Ce disant, le docteur Pelletier souriait paisiblement, au point qu'on oublia qu'il parlait là d'un redoutable assassin. « Et, en l'occurrence, cette intelligence ne me surprend pas, continua-t-il, car j'ai connu l'homme dont il s'agit, dans mon enfance, sur les bancs de l'école, plusieurs années durant, sans jamais pouvoir lui ravir la première place. Nous nous livrions alors une compétition acharnée, comme seule l'école sait en susciter, et, d'une certaine façon, la position sociale que je tiens aujourd'hui, c'est à cette émulation que je la dois. Qu'on n'attende donc pas de moi que je porte sur cet ami d'antan un jugement moral. Je me contenterai, dans la mesure de mes moyens (qui, je n'en doute pas, restent encore aujourd'hui bien inférieurs aux siens) d'expliquer le fondement de ses actes apparemment insensés. »

Daniel Pennac, *Au bonheur des ogres*, 1985

Au bonheur des ogres est le premier roman de la saga des Malaussène, par laquelle le romancier Daniel Pennac s'est fait connaître, avec le succès que l'on sait. L'extrait proposé appartient à l'une des histoires racontées un soir par Benjamin Malaussène à ses frères et sœurs. Simple et lisse au premier abord, le texte comportait toutefois quelques difficultés pour sa mise en anglais. De très nombreux candidats, soit par ignorance de certains lexèmes (ignorance qui les a conduits vers des périphrases parfois surprenantes), soit par ignorance des tournures syntaxiques propres à la langue cible, ont fortement alourdi et compliqué le texte. Ces stratégies de « contournement » ont souvent abouti, on l'a dit, à de véritables réécritures du texte. Tout aussi souvent, les traductions de certains passages ont été, à l'inverse, trop proches de la phrase française, certains de ces calques constituant malheureusement pour leurs auteurs des non-sens flagrants.

Sont signalées ci-après les erreurs les plus significatives, à savoir celles qui ont été le plus fréquemment relevées au fil des copies (on note une fois de plus que, session après session, la typologie de ces erreurs reste la même ; l'inventaire ci-après recoupe très largement celui qui fut dressé l'an dernier à propos de la traduction du texte d'Anne Wiazemsky).

Certains éléments de vocabulaire appartenant à la langue courante, voire quotidienne ont parfois été mal traduits :

- « téléspectateurs » : *watchers, spectators, the telespectators**
- « profondeur » : *width*
- « continua-t-il » : *he followed*
- « s'émurent » : *were emotionned**
- « à moins que » : de nombreux candidats ne connaissaient pas *unless*
- « le gardien de nuit » : *the night's gardener, the night keeper, the night watcher, the night guardman**, etc.

Pour le vocabulaire, toujours, les expressions suivantes ont visiblement posé problème à de nombreux candidats :

- « le siège de la maison » a abouti à des solutions telles que *the sitting of the house / the seat around the house / the sitting down / this stay at home / the observation / the invasion / the assault / the occupation / the blocus / etc.* ou encore, de façon plus inattendue, *the debate in the studio / the takeover of the studio / the head conference / etc.*
- « cerner la personnalité » : *highlight / draw out / overview / tell more about / figure the portrait / detail the mental characteristics / etc.*
- « le visage se greffa sur l'écran » : *whose face reflected on the screen / whose face got fired / which* figure appeared / plugged itself to the screen / fixed itself to the screen / etc.*
- « rendre hommage » : *pay a bill / pay attention / record / make an apology / greet / etc.*

— « les annales du crime » : *in crimes done before / the crimes collectors / the collections of crime / the crime almanach / since the history of crime / etc.*

— « tenir en échec » : *resist / escaping / made the police unable to arrest him / overpower / etc.*

Certains mots ont été mal orthographiés :

— *worldwild* / honor* / intelligence* / reknown* / caracter* / a psychiatre* [barbarisme] / committing* / promissed* / etc.*

La construction de certains verbes a été particulièrement malmenée :

— « rappelait celle du... » : *reminded of that of ... / reminded us the one of ...*

— « il proposait [...] aux téléspectateurs d'écouter » : *he offered the viewers to listening... / he offered to the viewers to listen...*

Des calques sont apparus dans de très nombreuses copies, l'exemple le plus flagrant étant sans doute le traitement réservé au segment « sur les bancs de l'école » (à savoir *on the school benches*) : *on school* benches / on the benches of school** (ou encore *on the school seats*).

La traduction de « jamais », dans ses deux occurrences dans le texte, a souvent donné lieu à un emploi incorrect de *never* : ... *without never* being able to...* Pour éviter la double négation, c'est *ever* qui s'imposait puisque qu'un terme négatif (*no one* et *without*) devait être employé dans les segments concernés.

L'emploi des temps et formes verbales a été source de nombreuses erreurs :

— rares furent les copies où l'on a trouvé le prétérit nécessaire dans la traduction de « j'ai connu l'homme dont il s'agit, dans mon enfance » ; la majorité des copies proposaient *have known*, alors que « dans mon enfance » constituait un repère temporel explicite qui inscrivait l'action dans un passé révolu ;

— si le prétérit en BE + V-ING s'imposait dans la traduction de « le professeur Pelletier souriait paisiblement », il ne s'agissait pas de traduire systématiquement l'imparfait français par ce type de prétérit ; pour « nous nous livrions alors à une concurrence acharnée », un prétérit simple était de mise pour rendre compte de l'action passée relatée.

Des erreurs ont par ailleurs été commises sur certains verbes irréguliers. Les formes prétérit de verbes aussi courants que *speak (speaked*)*, *stick (sticked*)*, déjà signalé dans le rapport de la session de 2008) ou *keep (keeped*)* seraient-elles à ce point inconnues ?

La construction ou l'emploi du génitif a également posé problème : *the murderer [?] personality / all the television's* screens / childhood's* friend*.

La traduction de « dont » avec valeur d'appartenance dans « l'invité dont le visage se greffa à l'écran » a été l'occasion de très nombreuses erreurs : *whose the face / whom face / which face* ou encore *a man who's beauty* au lieu de *whose*.

Pour la traduction de « plusieurs années durant », *during* a souvent été employé alors que *for* était nécessaire pour exprimer la notion de durée sous-jacente.

Le marqueur *every* a été suivi dans un nombre non négligeable de copies par un terme au pluriel : *every TV screens* / every young girls* in France / etc.*

Pour conclure, c'est le manque de vigilance, de rigueur et de précision qui a pénalisé le plus grand nombre de candidats : ruptures de construction, omissions (dont certaines sont manifestement délibérées), ponctuation fantaisiste ou inexistante, etc. Il n'est pas inutile de rappeler qu'une relecture

attentive est indispensable pour faire la chasse aux erreurs d'inattention, aux fautes dites d'étourderie et que le plus grand soin doit être porté à la présentation et à l'écriture.

Proposition de traduction

For one second, all the television screens blurred. The speaker's face settled in again. The house siege was expected to be long, he explained, so he suggested that the viewers listen to Dr. Pelletier, a world famous psychiatrist, who would attempt to frame the murderer's personality for us. The speaker turned to the guest whose face appeared on the screen. Immediately, all the young girls in France were moved, as were their mothers. Professor Pelletier was a very young man — unless he was a man whose knowledge preserved his youthful appearance — handsomely pale and delicate. He spoke with a soft voice, filled with calm, a voice of such extraordinary depth that it brought to mind that of the night guard Stojilkovitch. He first began by praising the criminal's great intelligence. No one in criminal history had ever kept the police of a whole country in check for such a long time, committing the same crime so many times, on the same spot, and using the same means. Saying this, Dr. Pelletier was peacefully smiling, to the point that one forgot that he was talking about a fearsome murderer. "And, in this case, this intelligence does not surprise me, he went on, because I got to know the man we're talking about during my childhood — we were in the same class for several years — without ever having been able to capture first place from him. Back then we were always in fierce competition, a competition as only school can arouse, and, in a way, I owe the social status I am enjoying today to this competitive spirit. So don't expect me to pass moral judgement on this old friend. I will be content with explaining — to the best of my ability, which, I have no doubt, remains today decidedly inferior to his — the foundations of his apparently insane deeds."

➤ Composition en langue étrangère

Rappel du sujet

Comment on the following statement:

‘All across the world, in every kind of environment and region known to man, increasingly dangerous weather patterns and devastating storms are abruptly putting an end to the long-running debate over whether or not climate change is real. Not only is it real, it’s here, and its effects are giving rise to a frighteningly new global phenomenon: the man-made natural disaster.’

Barack Obama, US Senator for Illinois, ‘*Energy Independence and the Safety of Our Planet*’, Senate floor speech delivered Monday April 3, 2006

Les attentes du jury

La citation proposée cette année comme sujet de la composition en anglais ne présentait aucune difficulté de compréhension. Le thème en était clair – celui du changement climatique – ainsi que les idées sous-jacentes : outre que la réalité de ce changement était devenue indéniable, l’idée que l’homme avait sa part de responsabilité dans cette évolution « désastreuse ». L’ensemble des candidats a compris le contenu même de la citation. Malheureusement la majorité d’entre eux a oublié, semble-t-il, de lire attentivement la consigne. Il s’agissait de *commenter* une citation et non pas simplement de l’expliquer ou l’illustrer. Le jury a en effet constaté que la plupart des candidats avaient fait de l’exercice une sorte d’exposé sur le changement climatique, sous la forme le plus souvent d’un plaidoyer écologique avec des propositions de plans du type « constat / causes / solutions ». En conséquence, les compositions relevaient plus souvent de l’inventaire (descriptif) que de la réflexion et du commentaire. Or, « commenter » une citation suppose qu’on la mette en contexte pour en faire ressortir les enjeux et en dégager une problématique. Cela suppose également que l’on donne son avis sur ce qu’elle dit en faisant preuve d’un minimum d’esprit critique. Compte tenu du caractère extrêmement contemporain du débat, c’est avant tout sur une connaissance de l’actualité que cet esprit critique pouvait et devait s’appuyer.

Au regard du contexte très particulier de son énonciation, la citation a une portée qui dépasse son simple contenu : commenter les propos en question impliquait nécessairement une réflexion sur leur auteur, sur le moment et le lieu de la déclaration au moins autant qu’un examen de leur contenu. La déclaration est en effet prononcée au Sénat américain, quelques mois seulement après la catastrophe de l’ouragan Katrina, par un sénateur démocrate qui, moins de trois ans plus tard, deviendra le 44^{ème} président des États-Unis. La (ou les) problématique(s) attendue(s) par le jury pour ce sujet de composition relevai(en)t autant du registre de la réflexion politique, géostratégique, économique, culturelle et de l’actualité que du domaine simplement climatique, environnemental, historique ou même scientifique.

Quelques pistes de réflexions

Quel est le long débat (*long-running debate*) dont parle ici Barack Obama ? Tout exercice de commentaire passe nécessairement, le jury tient à le rappeler, par un repérage et une bonne compréhension des mots-clés du texte ou de l’énoncé proposé. Force est de constater que très peu de candidats ont saisi le sens et les vrais termes de ce débat, se contentant de l’évoquer rapidement en le réduisant à une question purement scientifique et météorologique du type « y a-t-il changement climatique ou non ? » ou bien encore « l’homme contribue-t-il ou non à ce changement ? » Or, l’essentiel de la problématique résidait dans la dimension politique, voire éthique et philosophique de ce débat, à savoir celui des priorités et des choix à faire pour l’avenir de notre planète, celui des

moyens que l'homme voudra ou non se donner pour assurer la poursuite équilibrée des choses du monde au sens global.

Le débat sur la réalité du changement climatique a duré longtemps pour des raisons certes purement scientifiques. En effet, la climatologie est une science complexe et évolutive où la variété des instruments de mesure, l'interdépendance des phénomènes naturels et la multitude des facteurs à prendre en compte rendent quasiment impossible le consensus scientifique quant aux scénarios prévisionnels, aux causes et aux traitements possibles du changement climatique. Néanmoins, l'ensemble de la « véritable » communauté scientifique s'accorde depuis déjà longtemps sur la réalité non seulement de ce changement mais également sur l'influence et la part de responsabilité de l'homme dans les évolutions constatées (1). Pourtant, et c'est bien là le cœur du débat, le doute et les remises en question ont été longtemps entretenus voire alimentés artificiellement par les grands lobbies de l'industrie (2). En effet, dans un souci très libéral, pour ne pas dire ultralibéral, de privilégier les bénéfices économiques au détriment des intérêts écologiques de protection de la planète, ces lobbies ont financé des années durant de nombreux instituts de recherche, dans le but maintenant avéré et reconnu (3), de produire des rapports relativisant, contredisant ou discréditant les rapports de la « vraie » communauté scientifique incarnée par l'IPCC (4). Bénéficiant ainsi du doute de l'opinion publique et de l'absence d'une législation restrictive en matière de pollution, les grosses sociétés industrielles ont pu poursuivre sans danger ni contraintes leurs pratiques de production ultra polluantes. En ne ratifiant pas le Protocole de Kyoto (5), l'administration Bush affirmait sa vraie priorité : celle du développement économique, fût-ce au détriment de l'environnement (6). La déclaration de Barack Obama intervient à un moment où les États-Unis ont donc plus que jamais une position très singulière dans les enjeux environnementaux de la planète. Représentant environ 5 % de la population mais responsables de 25 % des émissions de dioxyde de carbone (CO²), le principal gaz à effet de serre, les États-Unis sont en 2006 le seul pays, avec à l'époque l'Australie, à ne pas avoir ratifié le protocole de Kyoto. L'homme politique Barack Obama, à l'époque sénateur démocrate de l'Illinois et par conséquent membre de ce que l'on peut qualifier l'opposition, semble, en poussant ce qui ressemble à un cri d'alarme (certains candidats parleront ici, de façon parfois exagérée, de « prophétie »), lancer un appel à la prise de conscience écologique, afin que la protection de la planète devienne une urgente priorité. En avril 2009, au moment où ce sujet de composition est proposé, Barack Obama est devenu président des États-Unis et tous les candidats au concours, visant à enseigner non seulement la langue anglaise mais également la culture anglophone, ne peuvent ignorer qui est cet homme et ont inévitablement une connaissance de ses projets et de son programme. L'une des problématiques liées à l'épreuve était celle du rapport de la politique à l'économie : devenu l'une des plus influentes figures politiques à l'échelle du monde, l'homme de réflexion qu'est Barack Obama va-t-il avoir les moyens, la volonté ou la possibilité de mettre son discours en application ? Ou bien, comme quelques candidats (parfois, là aussi, de façon excessive) ont pu le laisser imaginer, sa déclaration relève-t-elle d'une démarche stratégique propre à tout homme politique ambitieux enclin à saisir une opportunité, saisir l'occasion historique de se distinguer, de faire entendre une autre voix, de proposer une autre vision du monde ?

Le titre du discours dont est extraite la déclaration (*'Energy Independence and The Safety of Our Planet'*) pouvait également conduire à une interrogation sur les véritables priorités d'Obama, telles qu'énoncées dans ce discours : le titre de la conférence et l'agencement de ses termes ne sont-ils pas déjà l'aveu de la prédominance des intérêts économiques du pays sur les intérêts globaux et naturels de la planète ? De la même façon, la question se posait du meilleur moyen de sensibiliser et impliquer l'opinion publique lorsque l'on est homme politique : faut-il, pour être efficace et trouver un écho en politique, faire peur, créer jusqu'à une certaine culpabilité, inquiéter l'opinion publique en mettant en avant les menaces qui pèsent, jusque dans le quotidien, sur l'intégrité physique et morale des individus ? Une telle démarche, toute stratégique et spéculative, s'est déjà vue en d'autres temps, sous d'autres présidences.

Plus généralement encore, le contexte lui aussi très particulier de crise financière puis économique dans lequel Barack Obama prend ses fonctions au début de l'année 2009 est riche de possibles commentaires : dépassant le simple constat des limites du système ultralibéral et spéculatif — entretenu et encouragé par son prédécesseur G. W. Bush, notamment —, la situation en ce début de nouvelle présidence américaine ne présente-t-elle pas une opportunité unique : celle de donner sa vraie place à l'écologie, d'en faire l'élément préalable et prioritaire de toute décision politique, l'occasion toute trouvée d'impulser, faute de modèle équilibré et équilibrant, l'*Energy Revolution* ou ce que certains ont déjà pris l'habitude d'appeler le *Green New Deal* ? (7)

Le *long-running debate* évoqué par Barack Obama pose finalement aussi la question du pouvoir en général : qui, des acteurs politiques ou des acteurs économiques a l'ultime pouvoir décisionnel, est le plus en mesure de changer la donne, d'influer sur l'évolution de notre planète, d'impulser les changements nécessaires à sa protection ? Chacun d'entre nous a, au niveau individuel, certes un rôle à jouer ici, et beaucoup de candidats n'ont pas oublié de l'expliquer, y consacrant d'ailleurs parfois l'essentiel, en tout cas trop, de leur temps. De très nombreuses copies ont abondamment décliné ce thème de l'impératif de prise de conscience individuelle, de l'urgence à agir chacun à son niveau. Les exemples donnés pour étayer cet argument ont été très nombreux : choisir la douche plutôt que le bain, les sacs en papier plutôt qu'en plastique, des ampoules à basse consommation, le covoiturage et les transports en commun, les produits biologiques et autres énergies renouvelables. La liste est longue et, sur le fond, justifiée mais elle a souvent souffert de ne pas être plus organisée et hiérarchisée, de sorte que, dans beaucoup de compositions, les solutions et conseils à l'échelle individuelle dépassaient — quand elles ne les occultaient pas — les propositions relevant d'une approche plus globale, politique et internationale. Il est arrivé que le fait de laisser couler l'eau lorsque l'on se brosse les dents ou de jeter un chewing-gum par terre soit présenté sur le même plan de gravité que la destruction de la forêt amazonienne, les dégazages de pétroliers ou les essais nucléaires. On rappellera une évidence de plus : une démonstration sera d'autant plus efficace et convaincante qu'elle témoignera d'une capacité à ordonner les exemples et les arguments de façon logique et progressive, selon une échelle de valeurs cohérente.

La citation à commenter était clairement au cœur de l'actualité et, tout aussi clairement, elle était une invitation aux candidats à proposer une réflexion à la fois personnelle et argumentée, indépendamment de connaissances scientifiques particulières ou de savoirs liés au climat. Cette réflexion n'était possible, redisons-le, qu'une fois la citation mise en perspective par une analyse attentive de ses termes et une identification de son contexte. Une fois la problématique choisie et formulée, il importait de proposer un plan logique et structuré. Le jury n'attendait aucun plan type unique et a volontiers accepté telle ou telle construction dès l'instant qu'elle était justifiée ou étayée par des informations ou exemples pertinents et qu'elle relevait d'une véritable interrogation des propos de Barack Obama et de ses arrière-plans.

Une partie sur le changement climatique était certes indispensable mais, à elle seule, insuffisante. Illustrer d'exemples ce changement était une étape nécessaire dans la composition mais simplement à titre de confirmation de ce que Barack Obama présente comme un postulat. Les preuves du changement climatique sont en effet trop nombreuses et visibles pour être niées et, entre réchauffement de la planète, fonte accélérée de la calotte glaciaire, ouragans, inondations, désertifications, tsunamis et canicules, tous les candidats sont parvenus à citer des exemples de phénomènes climatiques marquants. Si la plupart de ces exemples étaient clairs et pertinents, d'autres étaient pour le moins approximatifs. Les confusions notées portaient à la fois sur l'orthographe de certains mots ou noms, ou sur les dates. Ainsi, pour ne citer qu'un exemple, *Hurricane Katrina* est souvent devenu Katherina, Katryna, Katarina, Catherina et, pour certains candidats, cet ouragan aurait frappé la... Californie. Quant à sa date, elle fut fort variable selon les copies : 2000 ? 2001 ? 2002 ? etc. Comment ne pas s'interroger sur la façon dont les auteurs de telles approximations suivent l'actualité : dans quelle langue (uniquement en français ?) et à travers quels média ?

Dans les développements où les candidats cherchaient à s'exprimer sur les causes du changement climatique, des confusions et des amalgames ont souvent été constatés. Par exemple, l'homme a été dans certaines compositions rendu responsable des tsunamis ou même des tremblements de terre, phénomènes qui, objectivement et si on y regarde avec ne serait-ce qu'un peu de logique, le dépassent et sont d'origine naturelle. De la même façon, certains raccourcis, exprimés sous forme de poncifs, traduisaient chez leurs auteurs un surprenant manque de nuance et de distance. Ont par exemple été notées les affirmations suivantes : *the hippy movement was replaced by capitalism and consumerism / it is man's own fault if he dies / the new oil for cars make* people to* die / Alaska is disappearing / the animals don't support* the climate / we cannot cast the blame on poor African countries whose people still live close to nature / etc.*

Au-delà de ce qui pourrait relever de telle ou telle maladresse ou pauvreté d'expression, les correcteurs ont tous observé une tendance fréquente chez les candidats à avancer des interprétations simplistes et des visions manichéennes où l'homme est diabolisé et stigmatisé face à une nature innocente et magnifiée. Certains, esquivant toute approche rationnelle du sujet, ont même cru voir dans l'évolution climatique une punition infligée par le Ciel à l'homme ou bien l'effet de la main invisible de *Mother Nature*, des interventions divines venant aggraver le cas de certains hommes politiques (*Religion joined scientists branding the threat of Armageddon: Katrina happened just after Bush refused to sign Kyoto*). À l'inverse, nombre d'initiatives encourageantes sur le front de l'écologie ont passées sous silence. Ainsi, peu de candidats ont évoqué, par exemple, la contribution d'Al Gore et de son documentaire *An Inconvenient Truth*, la politique volontariste et novatrice du gouverneur de Californie Arnold Schwarzenegger en Californie, celle, plus pionnière encore, du maire de Seattle Gregory Nickel ou encore les contributions de l'industrie du film et du divertissement à la prise de conscience globale.

Une partie des candidats est tout même parvenue à dépasser le stade des conseils écologiques de base (les gestes quotidiens de l'éco-citoyen) pour évoquer et développer dans une partie de leur composition les enjeux liés au Protocole de Kyoto et aux innovations des technologies vertes. Ce sont en général les mêmes candidats qui ont fourni des exemples correctement hiérarchisés de la responsabilité de l'homme dans le changement climatique, à illustrer ce que l'on appelle communément le facteur anthropique ou l'empreinte écologique : déforestation, élevage intensif, industrialisation de la planète, utilisation massive d'énergies fossiles parallèlement à une croissance démographique supérieure au renouvellement des ressources naturelles, rejet de gaz par les industries manufacturières ou les moyens de transports, etc.

En conclusion, il paraît essentiel de rappeler aux futurs candidats qu'une analyse fine de l'ensemble des éléments en présence, contenu de la citation et éléments périphériques, est indispensable pour ne pas passer à côté d'aspects importants et ne répondre que partiellement à la consigne. Par ailleurs, il est indispensable non seulement d'annoncer un plan autour de la problématique présentée en introduction mais aussi et surtout s'y tenir. Trop de plans annoncés n'ont pas été suivis et beaucoup de compositions semblent avoir été rédigées au fil de la plume plutôt que dans la continuité d'un raisonnement progressif.

Il va sans dire qu'on ne saurait aborder avec sérénité cette épreuve de composition en langue étrangère si l'on n'a pas pour habitude de suivre l'actualité internationale à travers ses multiples sources et versions anglophones : tant de supports et de canaux sont aujourd'hui facilement et gratuitement accessibles – et sous des formes de plus en plus attrayantes et stimulantes – qu'il est inconcevable de ne pas s'exposer à cette actualité et de ne pas s'en imprégner. Il ne s'agit bien sûr pas là uniquement de se renseigner et de s'armer en prévision de l'épreuve de concours dont il est ici rendu compte (afin d'avoir... « quelque chose à dire » ce jour-là). C'est bien davantage une question, personnelle et quotidienne, de *curiosité*, au sens le plus large du terme : curiosité intellectuelle,

culturelle, linguistique, artistique, historique, géographique, sociologique, politique, etc. En un mot, la curiosité de ceux qui se sentent et se veulent citoyens du monde.

- (1) Dès son premier rapport sur le changement climatique en 1990, l'IPCC signalait clairement et d'une seule voix non seulement la réalité du changement climatique mais aussi la part de responsabilité croissante de l'homme dans cette évolution. Voir le site officiel : <http://www.ipcc.ch>
Voir également l'article '*Humans blamed for climate change*', BBC News :
<http://news.bbc.co.uk/2/hi/6321351.stm>
- (2) Voir l'article '*Oil firms fund climate change denial*', *The Guardian*, janvier 2005 :
<http://www.guardian.co.uk/world/2005/jan/27/environment.science>
Voir également l'article '*Climate scepticism: the top 10*', BBC News, novembre 2007 :
http://news.bbc.co.uk/2/hi/in_depth/629/629/7074601.stm
- (3) Voir l'article '*Industry ignored its scientists on climate*', Andrew Revkin, *The New York Times* :
<http://www.nytimes.com/2009/04/24/science/earth/24deny.html> (NB. : article paru en avril 2009, après la date de l'épreuve de composition).
- (4) IPCC, en anglais *Intergovernmental Panel on Climate Change* (en français, Groupe intergouvernemental d'experts sur l'évolution du climat), créé en 1988 par la WMO (*World Meteorological Organization*) et l'UNEP (*United Nations Environment Programme*), deux organisations sous l'égide des Nations Unies.
Voir l'article '*The IPCC: as good as it gets*', BBC News, novembre 2007 :
<http://news.bbc.co.uk/2/hi/science/nature/7082088.stm>
- (5) Voir, sur le site de l'UNFCCC (*United Nations Framework Convention on Climate Change*), la rubrique *Kyoto Protocol* : http://unfccc.int/kyoto_protocol/items/2830.php
- (6) Voir *The Republican War on Science*, Chris Mooney, *Basic Books*, 2005, ouvrage présenté sur le site :
<http://www.waronscience.com/home.php>
- (7) Voir l'article '*A Green New deal can save the world's economy, says UN*', Geoffrey Lean, *The Independent*, octobre 2008 :
<http://www.independent.co.uk/environment/green-living/a-green-new-deal-can-save-the-worlds-economy-says-un-958696.html>
Voir également, sur le site de Greenpeace, la rubrique '*Energy [R]evolution Now!*' :
<http://www.greenpeace.org/usa/news/energy-revolution-now>

Maîtrise de la langue et recevabilité linguistique

Cette épreuve de composition a également pour finalité d'évaluer la capacité des candidats à s'exprimer en anglais à l'écrit. Dans ce domaine, session après session, la typologie des déficiences et des lacunes reste la même. Il y a une sorte d'immuabilité du « système d'erreurs » dans les domaines habituels et malheureusement prévisibles (lexique, grammaire et syntaxe, orthographe). Les candidats soucieux de prendre conscience de ce système et, ainsi, de s'en extraire un tant soit peu se plongeront avec profit dans l'ensemble des rapports du jury disponibles (depuis le concours de la session de 2003) sur le site « SIAC second degré », à l'adresse suivante :

<http://www.education.gouv.fr/personnel/siac2/jury/default.htm>

Les trois quarts des copies lues cette année comportaient, certes selon des quantités et des degrés d'occurrence variables, des fautes qu'il est impossible de tolérer sous la plume d'un futur professeur d'anglais :

- sur la détermination et l'emploi des articles (*the* nature, Ø* environment, *United States, the* Bush's* government, the* man's influence on Ø* climate, etc.*) ;
- sur la distinction singulier / pluriel (*for century*, one of the main problem*, this words* is..., hundred* of thousand* of people, rubbishes*, garbages*, peoples*, a serie* of articles, advices*, etc.*);
- l'emploi de *for / since* (*since* a few time*, since* several years, etc.*) ;
- sur l'orthographe de certains mots d'usage pourtant fréquent (*the savety* of..., hearthquakes*, developped*, ressources*, gaz*, barrils* of petrol, etc.*) ;
- sur les prépositions (*responsable* / responsible of*, it depends of*..., etc.*) ;

– sur les formes verbales et l'emploi des temps (*could have been avoid**, *has lead**, *lots of people wondered what's* happening*, *the system has fabricate*...*, *when he delivers* his speech in 2006, are now being destroy**, *it's* used to snow in winter*, etc.) ;

– sur le vocabulaire et, en particulier, sur les faux-amis les plus élémentaires (*nuclear essays**, *actual* [au lieu de *current*], *the ozon* couch** [sic], etc.), sur des expressions de la langue courante (*way of living** / [ou pire] *way of leaving**), sur les catégories grammaticales (*it is not surpringly* that...*, *a true allied* of...*, *it cost a lot to protect cultural** [pour *culture* ? *agriculture* ?] *and the economy of this country*, *they answered negativity** [pour *negatively* ?], etc.), l'usage de la majuscule (*american**, *african**, etc.).

On aimerait croire qu'il s'agit là de fautes d'étourderie, dont certaines pourraient être mises sur le compte de la précipitation. C'est pourquoi, comme on l'a fait pour l'exercice de thème, on conclura en insistant sur la nécessité d'organiser au mieux son temps de travail au sein des cinq heures que dure l'épreuve afin de ne pas négliger le moment essentiel de relecture finale.

Suggestions de plans possibles

I- The statement and the reality it refers to

- I.1- Understanding the statement...
 - I.1.a- A long debate for many reasons ...
 - I.1.b- The undeniable reality of an inconvenient truth...
 - I.1.c- The anthropogenic factors or the influence of man on climate change
- I.2- A rhetorical statement as regards the form
- I.3- A political statement as regards the context

II- The statement in its context... What was at stake for the planet, the USA and Barack Obama in 2006?

- II.1- The reaction of the world to climate change
- II.2- The American contribution
 - II.2.a- A strong impact on climate change
 - II.2.b- A limited political influence under the Bush administration
 - II.2.c- A growing awareness and signs of improvements
- II.3- Obama's position and intentions

III- The statement put into the perspective of 2009... What has changed since 2006? What is to be expected?

- III.1- A new international *political* context
- III.2- A new international *economic* context
- III.3- New dilemmas ahead

Autre exemple de plan possible...

I- The ecological context: climate change & the world

- I.1- Human influence on climate now fully established and unquestionable (*...though still questioned by some*)
- I.2- Ecological consequences
- I.3- The Kyoto Protocol

II- America & climate change: a key factor

- II.1- The USA, a big polluter
- II.2- The American way of life: the importance of the car industry

II.3- A speech at the Senate: energy independence comes first

III- Beyond the statement: Obama & the future

III.1- A senator on the rise, differentiating himself from G. W. Bush

III.2- Will the President do what the senator said?

III.3- The current financial crisis: an opportunity for ecology?

Epreuve écrite d'admissibilité n° 2

Lettres : commentaire d'un texte littéraire ou dissertation sur un sujet littéraire général, au choix du jury

Rappel du sujet

Vous rédigerez le commentaire littéraire de « La Loreley » de Guillaume Apollinaire, *Alcools*, 1913.

LA LORELEY

A Bacharach il y avait une sorcière blonde
Qui laissait mourir d'amour tous les hommes à la ronde

Devant son tribunal l'évêque la fit citer
D'avance il l'absolvit à cause de sa beauté

Ô belle Loreley aux yeux pleins de pierreries
De quel magicien tiens-tu ta sorcellerie

Je suis lasse de vivre et mes yeux sont maudits
Ceux qui m'ont regardée évêque en ont péri

Mes yeux ce sont des flammes et non des pierreries
Jetez jetez aux flammes cette sorcellerie

Je flambe dans ces flammes ô belle Loreley
Qu'un autre te condamne tu m'as ensorcelé

Évêque vous riez Priez plutôt pour moi la Vierge
Faites-moi donc mourir et que Dieu vous protège

Mon amant est parti pour un pays lointain
Faites-moi donc mourir puisque je n'aime rien

Mon cœur me fait si mal il faut bien que je meure
Si je me regardais il faudrait que j'en meure

Mon cœur me fait si mal depuis qu'il n'est plus là
Mon cœur me fit si mal du jour où il s'en alla

L'évêque fit venir trois chevaliers avec leurs lances
Menez jusqu'au couvent cette femme en démence

Va-t'en Lore en folie va Lore aux yeux tremblants
Tu seras une nonne vêtue de noir et blanc

Puis ils s'en allèrent sur la route tous les quatre
La Loreley les implorait et ses yeux brillaient comme des astres

Chevaliers laissez-moi monter sur ce rocher si haut
Pour voir une fois encore mon beau château

Pour me mirer une fois encore dans le fleuve
Puis j'irai au couvent des vierges et des veuves

Là-haut le vent tordait ses cheveux déroulés
Les chevaliers criaient Loreley Loreley

Tout là-bas sur le Rhin s'en vient une nacelle
Et mon amant s'y tient il m'a vue il m'appelle

Mon cœur devient si doux c'est mon amant qui vient
Elle se penche alors et tombe dans le Rhin

Pour avoir vu dans l'eau la belle Loreley
Ses yeux couleur du Rhin ses cheveux de soleil

Alcools

« Rhénanes »

Cette année encore, le jury a fait le choix du commentaire de texte.

Le présent rapport n'a pas vocation à être un corrigé de l'épreuve écrite. En effet, c'est moins vers le passé, même encore présent dans les esprits des candidats de cette session qu'il est tourné, mais vers l'avenir. Rédigé à partir des observations et constats des correcteurs, il a pour visée de tirer parti de cette expérience singulière, le commentaire littéraire d'un poème, *La Loreley* de Guillaume Apollinaire, 1913, *Alcools*, pour attirer l'attention des candidats sur un certain nombre de points de vigilance. Ce qui suit n'a prétention ni à l'exhaustivité ni à l'originalité. En effet, les rapports des années précédentes disent déjà l'essentiel de ce qui est à connaître. Cependant, la répétition n'est pas mauvaise en la matière. De plus, et c'est un premier conseil donné aux futurs candidats, leur préparation ne saurait se limiter à la seule lecture du rapport de cette année. L'augmenter de la connaissance de ceux qui l'ont précédé pourra seul faire approcher la diversité des situations de lecture, bonne introduction à la pluralité des genres et donc à la diversité des approches. Une manière aussi d'aiguiser sa sensibilité littéraire et son sens du texte.

Cinq points seront successivement abordés qui sont aussi cinq critères de correction, cinq regards portés sur les copies par les correcteurs, cinq questions posées à la production écrite des candidats : l'organisation / la composition du commentaire, l'analyse du texte, l'interprétation de l'extrait, la culture en jeu et la lisibilité du devoir. Au-delà de la grande hétérogénéité des copies, sont valorisés les devoirs construits, bien rédigés où s'exprime avec finesse parfois la sensibilité littéraire personnelle du candidat. *A contrario*, sont regrettés les devoirs dépourvus de méthode, se réduisant à de la paraphrase parfois mal rédigée.

L'exercice demandé est un commentaire littéraire. Le candidat s'efforce de proposer une interprétation globale du texte. Il présente une lecture justifiée et organisée du texte, une réflexion suivie et fondée, illustrée de références littéraires citées à bon escient, dans une langue maîtrisée. Autrement dit, un commentaire composé. Le participe vaut d'abord pour la forme générale de l'écrit en trois temps qui ont chacun leur nécessité. L'introduction, ni trop longue, ni trop courte, recherche l'efficacité dans le dynamisme du questionnement. Elle présente le texte et donne son élan à l'analyse. Quel est le titre

du poème ? *La Loreley*. Quel est le titre de l'œuvre ? *Alcools*. Quels liens unissent ces deux titres ? Dans quelle partie de l'œuvre le poème est-il situé ? *Rhénanes*. Quelle est la situation du texte dans l'économie générale de l'œuvre ? Centrale. Quel sujet, quels thèmes sont présents ? Quels échos littéraires se font entendre ? Quels mouvements, écoles ou courants sont convoqués ? Quel intérêt la lecture du texte présente-t-elle ? Question cruciale dans le cas d'un poème comme *La Loreley* qui masque son grand intérêt littéraire derrière une modestie feinte des formes, une apparente simplicité de l'écriture. La question de l'intérêt est la question de la problématique, ce fil conducteur qui guidera le développement du commentaire. Il est souvent réduit à un questionnement vague et peu justifié. Le point d'ancrage de la réflexion se situe souvent autour du caractère bivalent de la Loreley, « sorcière blonde », mais certaines copies évoquent le principe d'intertextualité, de mélange des genres ou de registres ou encore cette opposition entre forme classique et traits de modernité dans la poésie d'Apollinaire. Comment, en mettant en tension tradition et modernité, initie-t-il un renouvellement de la poésie ? Elles s'interrogent sur le genre du texte (la poésie) et éventuellement sur le mouvement littéraire dans lequel il s'inscrit ou qu'il refuse. Les candidats qui proposaient des problématiques énoncées clairement sont parvenus en général à établir une structuration probante du devoir et un développement qui répondait aux problématiques. Celles qui permettent une véritable lecture du texte portent prioritairement sur ses enjeux, son fonctionnement, sur sa portée, sur la visée de l'auteur.

L'introduction se termine par l'annonce du plan, c'est-à-dire la présentation des axes de lecture choisis pour répondre à la problématique. Les lectures thématiques sont majoritaires. Le plan est souvent construit autour du thème de l'amour, de la mort, du conflit. Les thématiques les plus fréquemment retenues développent cette idée que Loreley est victime d'une malédiction. Mais la progression de ce type de plan est artificielle et ne permet pas de livrer une lecture pertinente. Il n'y pas d'interrogation sur le projet du poète. Le candidat se limite à observer le parcours du personnage (« Que veut Loreley ? »). Le plan est alors centré sur le personnage et ne prend pas en compte le genre du texte, sa dimension poétique.

Le texte est lu comme un récit (la voix du narrateur devient prépondérante). Pire, le texte n'est pas lu comme texte littéraire, mais comme document (on parle de « lignes » au lieu de vers) qui délivrerait forcément un message. En conséquence, le développement se construit en paragraphes dénotatifs, référentiels, à base de rudiments de psychologie, de sociologie, d'histoire générale. Il y a parfois une sorte de dérive « argumentative » (moralisante) de la lecture du texte. Au pire, la copie développe un discours qui ne parvient pas à s'élever au-dessus du sens commun le plus plat, des poncifs binaires, le bien / le mal.

Or, il convient de prendre de la hauteur, de décentrer le regard, académiquement selon trois axes, mais une lecture « modeste » qui propose un commentaire convenable porté par une volonté de démontrer, avec des remarques pertinentes organisées en deux parties est tout à fait recevable. Pour le poème de Guillaume Apollinaire, un plan générique (à partir duquel bien des variations binaires ou ternaires étaient possible) pouvait être :

- 1) un poème inscrit dans la tradition par son inspiration ;
- 2) l'écart, le détournement (la dimension proprement créative, littéraire) en fait la modernité.

La conclusion sert à refermer l'étude menée en répondant à la question soulevée dans l'introduction (quel est l'intérêt littéraire de l'extrait ?) et en synthétisant ce qui a été mis en lumière dans le corps du commentaire.

Une copie qui pêche par sa conclusion révèle une maîtrise imparfaite du temps ou plutôt des difficultés à mener le propos à son terme. En effet, l'absence de conclusion ou une conclusion qui certes existe, mais dont le contenu est réduit à peu de chose, n'est pas forcément le fait des copies très courtes ou sans aucun contenu. Une conclusion négligée ou qui cède à la banalité comme « l'impossibilité du plein épanouissement quand l'amour fait défaut » marque une certaine fragilité de

l'organisation du commentaire. C'est la même chose lorsque, réciproquement, des remarques pertinentes arrivent soudain à la fin alors qu'elles étaient absentes du développement. Par ailleurs, certains candidats cherchent à tout prix une ouverture. Ils s'éloignent artificiellement du propos liminaire (introduction) et entrent dans le domaine plein d'embûches des affirmations à l'emporte-pièce (*Loreley* comme annonce du cubisme en littérature, prémonition des massacres de la Première Guerre mondiale, allégorie de l'état d'ébriété « auquel le poète est par ailleurs très attaché... »). Si la piste de l'intertextualité peut se révéler féconde (les correspondances internes aux *Rhénanes*, par exemple), l'« ouverture » à la fin d'un commentaire composé n'est en rien une obligation, mieux vaut donc s'en passer qu'en plaquer une qui risque de laisser le lecteur de la copie sur une impression négative.

Un autre indice observé par les correcteurs est le déséquilibre entre les parties. Là également, ce n'est pas toujours imputable au « manque de temps ». Néanmoins, il convient d'insister ici sur la nécessité d'une très bonne technique de travail, en particulier de la gestion des brouillons. Toutefois, de la part de candidats qui derrière eux ont un cursus de trois années au moins d'études supérieures, c'est un pré-requis. Que signifie donc commentaires mal ou pas structurés, absence de sous-parties, absence d'organisation à l'intérieur des axes de lecture (parties), paragraphes au projet (idée directrice) mal défini et qui se suivent sans transitions ? Comment, d'une manière générale, faut-il comprendre l'absence d'annonce d'un plan ou l'annonce formelle d'un plan qui ne sera pas suivi ou bien encore le recours à des plans qui ne permettent pas de construire le sens de l'extrait, soit qu'ils ne s'en détachent pas suffisamment (plans qui suivent la progression du texte), soit qu'ils dissocient la description des formes (éléments de la versification) du sens (interprétation). En réalité, c'est la maîtrise de l'exercice qui est interrogée ici, non pas d'un point de vue théorique (rares sont les candidats qui ne s'y réfèrent pas formellement, il n'est pas confondu avec la dissertation ni, tout aussi gravement, avec l'explication de texte), mais bien du point de vue de la pratique. C'est principalement la capacité à analyser un texte littéraire que les candidats doivent travailler à développer.

L'indice de cette difficulté à analyser un texte littéraire (nourrir l'interprétation), manifeste face à cet extrait d'*Alcools*, c'est la brièveté des copies. Beaucoup ne dépassent pas quatre pages. D'année en année, le nombre de copies qui dépassent deux feuilles doubles diminue et celui des copies qui ne dépassent pas huit pages augmente. L'analyse du texte littéraire repose sur une approche du texte selon trois angles : le lexique (choix des champs lexicaux, dénomination des personnages, significations du titre), l'étude de la grammaire (les verbes, les noms, les déterminants, les pronoms, les temps verbaux), l'étude du style (construction des phrases, figures de style employées, avec quels effets produits ? les répétitions). Dans le meilleur des cas, les copies ont prouvé cette année que le vocabulaire grammatical et stylistique était connu, que des notions linguistiques et relatives à la grammaire du texte savaient être utilisées, que des candidats étaient capables de remarques formelles pertinentes pour éclairer l'écriture d'un texte qui est à la fois narratif et poétique, conte et poème. Les correcteurs ont valorisé les devoirs qui portaient attention aux images, au rythme, aux changements de voix (au trouble qu'ils suscitent), aux rimes (ex. « Loreley / ensorcelé », « déroulés / Loreley », « Loreley / soleil ») et plus généralement aux sonorités (les liquides du nom de la « sorcière » qui préfigurent son lien avec le fleuve), enfin aux mots (par exemple « à cause de » et non l'attendu « grâce à »).

Cependant, lire des remarques telles que « ce poème a un caractère narratif, comme le montre l'utilisation de l'imparfait d'arrière-plan pour la description et du passé simple pour les actions », remarque très générale qui vaut pour tous les récits et ne peut suffire à mettre en valeur l'originalité du poème, conduit à inviter de manière pressante les candidats à élargir leurs connaissances grammaticales (ce qui relève de la parole rapportée, par exemple). Plus globalement, le commentaire est trop souvent remplacé par une lecture méthodique mal comprise, c'est-à-dire réduite à des relevés et des constats peu fertiles et souvent tautologiques : « le thème de l'amour est très important dans ce texte, puisqu'on y trouve le champ lexical de l'amour ». Cette remarque est alors étayée d'une série de termes évoquant l'amour. Dans la lecture méthodique, les relevés sont utiles pour repérer les

thèmes importants. Ils constituent un point de départ pour l'analyse, non l'analyse tout entière. C'est en réalité la réduction de cette analyse (quelque démarche à laquelle elle se rattache) à de simples relevés qui est en cause. En particulier, des relevés de champs lexicaux qui ramènent les différentes parties du développement à de fastidieuses énumérations, collections de termes, plus ou moins justes, autour des thèmes de la beauté, la malédiction, l'amour, la souffrance, la mort, la religion. Cet usage systématique et maladroit de la notion de champ lexical — qui évoque une approche techniciste (elle apparaît dans des paragraphes entiers, qui deviennent de véritables catalogues de figures de style) un peu stérile — n'est en réalité qu'un aspect du problème. Beaucoup de candidats ont manqué de connaissances pour analyser le poème de Guillaume Apollinaire. Pour analyser un tel texte, pour rendre compte de la nature poétique de son écriture, il est nécessaire d'avoir acquis des connaissances et de les maîtriser. L'indifférence à la forme, à la métrique, à la musicalité s'explique sans doute simplement parce que le genre poétique est insuffisamment connu. Pas connu ou mal connu, comme l'indiquent certains passages de copies : « *La Loreley* rappelle de loin la forme classique d'un sonnet » ou bien « C'est une ode. » Les techniques de la versification sont passées sous silence ou évoquées de façon approximative. Les dix-neuf distiques, sont des « doublons », des « couplets » (anglicisme ?), des « binômes », des « duets », des « diptyques », quand ce ne sont pas des « distiches ». Peu reconnues, les assonances et les allitérations sont confondues entre elles. Les « rymes » [sic, anglicisme, également ?] sont féminines et pauvres. Elles sont peu fréquentées de toute manière. La métrique, lorsqu'elle est abordée, amène les candidats à des approximations dommageables, particulièrement lorsque le projet est de commenter *La Loreley*, poème dans lequel Apollinaire joue, se joue, des codes en général et de l'alexandrin (souvent confondu avec l'hexamètre) en particulier, alexandrin qu'il plie, casse, allonge ou raccourcit. Pieds anglo-saxons et syllabes françaises sont souvent pris les uns pour les autres. Et lorsque le décompte est tenté, les résultats étonnent : des octosyllabes peuvent avoir sept « pieds » et la plupart des candidats ont du mal à faire la part des choses entre métrique régulière détournée, vers libres et poésie en prose. Les attendus de la narratologie ne suffisent pas pour aborder la lecture de tous les textes. D'un étudiant qui, se présentant à ce concours bivalent, fait acte de candidature pour enseigner les lettres, c'est-à-dire parmi d'autres compétences, la lecture, il est attendu une connaissance suffisante de la spécificité des différents genres. Rendre compte d'une lecture de *La Loreley*, c'est-à-dire construire un sens, demandait d'avoir à sa disposition les outils d'analyse appropriés. A ceux cités plus haut peuvent s'ajouter comparaison, métaphore, oxymore, allégorie, coupe, césure, hémistiche et quelques autres encore dont l'ignorance n'empêche pas d'éprouver une certaine émotion à la lecture d'un poème comme *La Loreley* mais interdit d'en montrer l'intérêt littéraire et de l'interpréter comme œuvre d'artiste. Un autre exemple illustre cette impossibilité, le lyrisme repéré par les procédés caractéristiques que sont hyperboles, métaphores, répétitions, apostrophes.

Un exemple simple illustre cette question première du lien au sens et de l'importance des connaissances techniques (qui rendent possible l'analyse littéraire) alliées à une culture, à une familiarité avec la littérature, l'histoire de l'art voire l'histoire des idées. Certaines copies (peu en réalité) relèvent l'absence de ponctuation dans le poème d'Apollinaire et souvent s'en tiennent là. Celles qui franchissent le pas du commentaire surévaluent la rupture et l'intention avant-gardiste. Or, si cette absence de ponctuation est bien le résultat d'un choix, il est moins délibérément esthétique que, sur le marbre de l'imprimeur, lié à des contingences techniques. Et pourtant, Apollinaire s'est bien senti autorisé à cette licence. Licence qui a fait date. Est-ce l'annonce des expérimentations surréalistes ? Ou plus simplement, l'opportunité d'aller vers plus de fluidité, plus de musicalité, à la suite de Verlaine et Rimbaud ? Tout l'enjeu de l'interprétation du poème est dans cette mesure, cette appréciation, cette tension, aussi, entre sensibilité personnelle, savoir-faire et culture.

A défaut de tout cela, le commentaire risque de demeurer superficiel. Il paraphrase le texte. Le candidat décrit le texte qu'il lit (procédés) ou bien il le « raconte » (périphrases). Parfois, il le réécrit. La copie se présente souvent comme la juxtaposition de remarques plus ou moins pertinentes sans qu'une synthèse littéraire soit proposée. Par contre, poussés par la nécessité connue d'avoir à donner du sens, certains candidats surinterprètent le poème. Il est lu comme une critique de la religion

(lecture biblique) ou du machisme (psychologisme, les « personnages » sont considérés comme des personnes, jamais comme des allégories). Des commentaires développent des analyses historico-sociologiques (par exemple, considérations sur les mines du Nord de la France). D'autres, sous l'effet du charme de la « sorcière blonde », font de cette dernière une allégorie de l'Alsace-Lorraine et des affres de la Première Guerre mondiale au prétexte de la date mentionnée, 1913, et du contexte rhénan. Certains ont vu dans le poème une saynète... comique (théâtralité ?). D'autres introduisent (involontairement) dans leurs explications des effets humoristiques en cédant peut-être à la mode du *stand-up* contemporain : « Elle est tellement contente et joyeuse qu'elle se penche alors et tombe dans le Rhin », « La Loreley est une icône malgré elle », « Une nonne est par définition capable de garder le contrôle d'elle-même », etc. De plus, il convient d'attirer l'attention des candidats sur la différence entre interpréter, construire du sens, et asséner des opinions. Les jugements de valeur sont par exemple à proscrire. Ils sont toujours imprudents : « 'Je flambe dans ces flammes' est un pléonasme douteux ! » Ailleurs, le style du poème est qualifié de « spécial ».

L'absence d'interprétation globale peut coexister avec une tendance à la surinterprétation, purement subjective, gratuite, d'un terme en particulier. Le titre du recueil, *Alcool/s*, donne lieu à des affirmations sans fondements et qui n'ont pas leur place dans une copie de concours : « *La Loreley* est une histoire qui semble sortir de la tête d'un ivrogne, une histoire qu'on raconte dans des beuveries. » Un candidat lit le poème comme une sorte de réclame pour une marque de bière. Il y a des variations sur ce thème : une bière blonde, que le poète personnifie en femme aux cheveux dorés et peut-être au cœur brisé. Ailleurs, la « sorcière blonde » est la personnification de l'« addiction » (anglicisme) d'Apollinaire pour la boisson. A chercher l'ivresse et ses chemins (en cela, ils n'avaient pas tort, mais il s'agirait d'une autre ivresse, plus élégiaque), de nombreux candidats se sont fourvoyés.

Pourtant, les auteurs des plus belles réussites ont su éviter ces fausses pistes. Ils avaient pour eux une problématique claire, des connaissances en matière d'analyse littéraire et une culture suffisante. Pour se préparer et progresser, les candidats ont tout intérêt à pratiquer et pratiquer encore. Le commentaire se prépare en travaillant des textes. Seule la pratique permettait, cette année, de savoir analyser dans le poème d'Apollinaire ce qui relève des registres tragique ou pathétique et de dire ce que cela apporte à la lecture, par exemple. Il faut donc acquérir la maîtrise des notions et la culture littéraire sans laquelle tout cela reste un savoir mort. Il faut donc lire. Et puisque le temps manque toujours lorsqu'on prépare un concours, lire des anthologies littéraires et des ouvrages méthodologiques universitaires sans négliger les manuels de lycée. Et l'intuition viendra, qui permet de beaux aperçus sur les intentions du poète : « Malgré l'absence de ponctuation, on perçoit le rythme grâce à la césure des vers » ou bien « ...la longueur du poème, sa structure d'un point de vue typographique, ressemblent à celle d'un fleuve. »

Des candidats — sans nécessairement et précisément citer Clemens Brentano (1778-1842) ou Heinrich Heine (1797-1856), dont les textes, pièces maîtresses du romantisme rhénan, constituent la source d'inspiration directe de Guillaume Apollinaire — ont su renvoyer à la tradition mythologique allemande, mêlée au merveilleux chrétien médiéval, tout en ignorant que la légende originale est associée à un rocher allemand qui surplombe le Rhin. Guillaume Apollinaire est connu. Quelques copies font preuve d'une bonne connaissance de l'œuvre et de l'auteur et sont capables de contextualisations intéressantes. Néanmoins, la règle générale est que le commentaire ne dépasse pas les limites circonscrites par le texte et le paratexte, tels qu'ils figurent sur les feuilles du sujet. Quelques (rares) candidats sont capables de citer à bon escient *Zone* ou *Le Pont Mirabeau* ou quelque autre poème des *Rhémanes* mais, pour le plus grand nombre, si Guillaume Apollinaire appartient sans nul doute à leur culture personnelle et / ou scolaire, cette appartenance ne garantit aucunement que sont en place les repères élémentaires en matière d'histoire littéraire : le poète est tantôt un romantique, tantôt un symboliste, ou un surréaliste, voire un existentialiste pré-sartrien. Il est engagé politiquement et c'est un défenseur du féminisme. L'amoureux perpétuel et l'ami des peintres sont rarement convoqués.

Globalement, les références culturelles attendues semblent connues, mais pas de tous, en particulier celles qui se rapportent à l'Antiquité (Gorgone, Méduse pour les yeux de « pierreries », sirène, Narcisse). Des textes patrimoniaux sont également cités.

Enfin, comme à chaque session, Shakespeare ou Byron paraissent des points d'appui incontournables pour les candidats (trop exclusivement ?) anglicistes, qui voient en ces géants de la littérature mondiale des références universelles, pertinentes quel que soit l'extrait de littérature française à commenter. A ce sujet, il convient d'attirer l'attention des candidats sur les inconvénients des hypothèses de rapprochement (sous forme de simples allusions, parfois) abusives parce que sans nécessité réelle avec le commentaire du poème d'Apollinaire, parce que non vérifiées par un retour au texte. Sont réunis dans cette catégorie : Esméralda, la Vierge en son assomption, le Christ en sa passion, le Roi Lear, Tristan et Iseult, Paul et Virginie, Ulysse et Pénélope, Milady de Winter, Jeanne d'Arc, etc. Références forcées donc inutiles.

Un bon commentaire, pour terminer, est souvent d'abord une belle « copie », c'est-à-dire un texte lisible, clair, aéré sans excès (pertinence de la mise en page, sauts de ligne, alinéas), bien rédigé et bien écrit. Par exemple, il faut insérer les citations avec élégance dans les phrases d'analyse et non les juxtaposer comme si elles étaient étrangères au propos tenu. Les copies non rédigées qui se réduisent à un plan détaillé sont très rares. Toutefois, celles dont la lecture demande un effort physique et visuel avant même qu'intellectuel sont malheureusement fréquentes.

En matière d'orthographe, puisqu'il est question de recruter des professeurs de français, la perfection est attendue. Certes la « rare coquille » peut être comprise (effet du stress), mais la répétition d'erreurs tenant à la conjugaison, aux chaînes d'accord et à l'orthographe usuel (« hors / or », « héro », « le raiseau », « Alexandrain », « ces / c'est », « ce / se », « chôte », « la satyre », « éligiaque », « orfée et euridice », « Appolinaire »), cette répétition, elle, est inacceptable.

Les anglicismes sont à éviter. Les concessions au langage familier sont à proscrire. La cohérence discursive doit être tenue. Une relecture permettra d'éviter les imprécisions dans l'énonciation (emploi des pronoms de reprise). Le recours à des lexiques techniques très pointus comme l'utilisation de notions peu usuelles doivent être assortis de définitions rigoureuses, sous peine de verser dans le jargon. En effet, si l'épreuve écrite d'admissibilité n'est pas une épreuve à caractère pédagogique, le candidat ne doit cependant pas oublier à quel concours il se présente.

Epreuve orale d'admission n° 1

Exposé en langue étrangère et entretien

La définition réglementaire de l'épreuve figure en page 4 du présent rapport.

Dans son rapport pour la session de 2008, le jury avait consacré un total de treize pages à cette épreuve, dont deux à la qualité de l'anglais parlé par les candidats (grammaire, syntaxe, lexique, phonologie) et trois aux attentes et exigences d'ordre méthodologique. Les constats établis cette année dans ces deux domaines recoupant très largement ceux de l'an dernier, on commencera par renvoyer les candidats aux pages 46 à 58 du fichier PDF consultable et téléchargeable sur « SIAC second degré » à l'adresse suivante :

ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/siac/siac2/jury/2008/caplp_ext/anglet/anglet.pdf

Cette année, un corpus génériquement homogène

Une spécificité mérite toutefois d'être signalée pour cette session de 2009. Elle tient au choix que le jury a fait en ce qui concerne les supports de cette épreuve d'exposé et entretien en anglais. Il a en effet décidé d'évaluer les candidats sur la base d'un *corpus génériquement homogène* : à savoir un ensemble de huit nouvelles d'auteurs contemporains (un sujet par demi-journée d'interrogation).

Ces huit nouvelles sont les suivantes :

Elisabeth BOWEN, *'The Evil that Men Do—'*, 1926

O. HENRY (William Sydney Porter), *'The Gift of the Magi'*, 1906

Arthur MORRISON, *'Behind the Shade'*, 1930

SAKI (H. H. Munro), *'Mrs. Packletide's Tiger'*, 1911

Alan SILLITOE, *'Confrontation'*, 1980

Dylan THOMAS, *'A Visit to Grandpa's'*, 1940

Eudora WELTY, *'A Visit of Charity'*, 1941

Tim WINTON, *'Sand'*, 2004

Les candidats qui souhaiteraient prendre connaissance de ces textes pourront le faire sans difficulté. À l'exception de la plus récente (celle de l'auteur australien Tim Winton), il s'agit en effet de nouvelles relativement connues voire très connues, que l'on peut trouver en lecture libre sur internet ou recueillies dans les nombreuses anthologies de *short stories* disponibles en librairie ou bibliothèque : *The Oxford Book of Short Stories*, *The Oxford Book of English Short Stories*, *The Oxford Book of American Short Stories*, *The Punch Book of Short Stories*, *100 Selected Stories* (Wordsworth Classics), etc. Précisons que le choix qui a été fait cette année ne constitue pas une indication quant à celui qui sera fait lors de la prochaine session, le jury ayant toute latitude en ce domaine (à l'intérieur, bien sûr, des limites fixées par la définition de l'épreuve). Pour ce qui est de la longueur des huit nouvelles retenues, le volume de texte à lire et à traiter par les candidats tenait compte, cela va sans dire, de la durée de préparation dont les candidats disposent (2 heures) : au plan matériel, les textes leur ont été fournis sous forme d'un seul document, à savoir un recto au format A3, qu'ils peuvent annoter à leur guise.

Savoir lire

Toujours et encore (voir les rapports des sessions précédentes), le premier écueil reste celui de la lecture à voix haute de quelques lignes du texte qui est demandée au candidat. On redira à quel point ce moment est déterminant puisqu'il offre aux interrogateurs une première impression de l'anglais parlé par le candidat. Cette année, délibérément, le passage à lire n'était pas indiqué au préalable. Il est en effet tout à fait normal d'attendre d'un futur professeur d'anglais que – sans répétition préalable spécifique – il puisse lire non seulement correctement mais également avec intelligence et sensibilité

(en respectant les groupes de sens et les groupes de souffle et en rendant sa lecture expressive, tout particulièrement dans les passages dialogués) n'importe quel court extrait d'un texte littéraire de quelques pages dans lequel il vient de se plonger pendant deux heures. Les interrogateurs déplorent une fois de plus le grand nombre de lectures hésitantes, hachées, ânonnées, inexpressives et, parfois, partiellement ou totalement inintelligibles car irrecevables au plan phonologique. Rappelons que les auditeurs s'attendent à pouvoir comprendre ces lectures sans avoir devant eux le texte lu, sans nécessairement le suivre des yeux.

Un nombre non négligeable de candidats n'a tout simplement pas compris la nouvelle proposée à leur étude : ils n'en ont pas (ou seulement partiellement) compris l'histoire, mal identifié les personnages et / ou les liens entre ces derniers, mal situé l'action dans le temps et dans l'espace, etc. Pour ce qui est de cette faculté (élémentaire) de lecture, il est quelque peu inquiétant de noter que les incompréhensions ou les confusions ont porté tout particulièrement sur les nouvelles dont le récit ne suivait pas une chronologie strictement linéaire (comme, par exemple, 'Confrontation' et 'The Evil That Men Do-') et comportaient ellipses, prolepses ou analepses.

Certains candidats sont tellement démunis ou désemparés face à l'exercice de l'explication de texte qu'ils en viennent à proférer des banalités, des interprétations stéréotypées, des poncifs, des tautologies : ... *A short story is short... Usually a novel is longer than a short story... A short story is like a very short novel... We have some similarities but of course it's different... There is a beginning and an end... It's a tragic story because it is very sad... The atmosphere is dark because there is the word 'dark'... I think the corpse can be considered as a sign of death... The man uses bad language, so he must be an Aborigine... In my presentation, I will analyze the art of the author... This short story is like a movie because we follow the story as if we were in front of it... Literature shows the power of words... I think this short story questions the status of literature... etc.*

Dans cette épreuve, quels que soient les textes proposés, les interrogateurs n'attendent de la part des candidats rien de moins que ce qu'attendent leurs homologues de l'autre valence responsables de l'épreuve d'explication de texte en français : la preuve qu'ils savent lire et que, par conséquent, ils sauront faire lire et sauront apprendre à lire, au sens large du terme et quel que soit le texte ou l'objet lu, observé, analysé, etc. Apporter cette preuve suppose, au-delà de la capacité à effectuer, crayon à la main, les repérages de base, une capacité à mettre en lumière et en relation les uns avec les autres les effets du texte proposé, ses éléments porteurs de sens. Cela suppose également, cela va sans dire, un minimum de sensibilité esthétique et littéraire et un minimum de culture.

Savoir construire, organiser, orienter et présenter son propos

Lorsque les candidats font l'effort d'annoncer un plan, ce dernier est malheureusement rarement le résultat d'une véritable analyse du texte et d'une problématisation de la lecture qu'ils ont pu en faire. Nombreuses furent les annonces d'une présentation en trois parties révélatrices, d'emblée, d'une incapacité à dépasser le stade de la description pure, du simple résumé diégétique : 1. les personnages (*the characters*) ; 2. le cadre (*the setting*) ; 3. les événements (*the events*).

De trop nombreux candidats se noient dans une longue série de remarques ponctuelles et négligent l'étude de la composition d'ensemble du texte. D'autres tombent dans le défaut inverse : ils perçoivent la tonalité générale mais omettent d'étayer et d'éclairer cette perception par les micro-lectures qui font le sens et la saveur de toute explication de texte. On rappellera à ce sujet qu'il est nécessaire, pour les besoins de la démonstration, de citer le texte, de faire référence à ses expressions clés, éventuellement d'en relire tel ou tel passage ou fragment particulièrement significatif. Trop de candidats donnent l'impression ne pas s'être suffisamment attachés à la *lettre* du texte. Signalons à ce sujet la maladresse (largement due à une pauvreté d'expression) de ces nombreux candidats qui ne savent pas désigner tel ou tel élément autrement qu'en recourant à des litanies du type *In line 25*,

there is... and in line 26 there is... and in line 27 we have... we can read... we can see... we've got...
etc.

Les meilleures prestations furent celles qui, étant parties de l'annonce d'un *projet de lecture*, tentèrent – pas à pas et en prenant appui sur les spécificités du texte – de répondre aux *questions* sur lesquelles ce projet reposait. C'est bien sûr parmi ces mêmes prestations que l'on a entendu les rares explications qui parvenaient à une forme de conclusion.

Percevoir les rythmes, voir les signes, être sensible aux ruptures, entendre les répétitions, les échos, savoir désigner les figures de style, qualifier les effets, etc.

La plupart des candidats notent tel ou tel aspect ou élément important du texte mais, incapables de développer et illustrer leur propos, ils s'arrêtent malheureusement au stade du constat, de l'enregistrement : *The letter is a key element in the plot ('The Evil That Men Do-')*... *The episode of the telephone call is very important in the story ('Confrontation')*... *Gossip is part of the story ('Behind the Shade')*... *The atmosphere is dark and tense ('A Visit of Charity')*... *There are a lot of signs of respectability ('Behind the Shade')*... *Nature is quite present in the text ('Sand')*... etc.

Pour ne prendre qu'un exemple de ces signes qui échappent à l'attention des candidats, était-il possible de ne pas voir (ou de passer sous silence ou, pire, de la qualifier de faute d'impression !) l'utilisation de la majuscule pour certains termes comme *Fate* (dans *'The Evil that Men Do-'*) ou *The Watch, The Combs* (dans *'The Gift of the Magi'*) ? Comment ne pas percevoir la visée allégorique de ce choix typographique et sa contribution à l'installation du récit dans le registre de la fable ?

Présent dans un bon nombre des nouvelles proposées cette année, l'humour n'a pas toujours été perçu par les candidats et lorsqu'ils l'ont perçu, ils sont rarement parvenus à en définir les ressorts. À ce sujet, les interrogateurs ont noté une tendance fréquente à amalgamer ou confondre humour et ironie.

Parmi les autres confusions fréquemment relevées cette année, celles qui touchaient aux distinctions pourtant élémentaires entre *direct speech* and *free indirect speech* ou entre auteur et... narrateur. De façon générale, les outils de base de l'analyse narratologique, quand ils sont connus, sont mal maîtrisés et nombreux sont les candidats qui peinent à aborder et à traiter clairement les questions touchant au point de vue, à la focalisation, à la voix narrative. Dans ce domaine, certains font preuve d'une naïveté consternante : *The remark is very surprising because the narrator is not supposed to be in the story...* (à propos de la nouvelle *'The Evil That Men Do-'*).

De façon générale, nombreux furent les candidats entendus cette année qui eurent les plus grandes peines à analyser la fonction symbolique ou poétique du langage au-delà de constats du type *It's a beautiful expression... a beautiful passage... ou It's very poetic*.

À ce sujet, les interrogateurs ont eu plaisir à entendre certains candidats utiliser à bon escient leur relevé de figures rhétoriques et procédés stylistiques. D'autres, malheureusement, avaient manifestement mal assimilé leurs cours en ce domaine (cours de préparation au programme de littérature du... CAPES ?) : ils émaillèrent leur présentation de quelques termes savants (*pathetic fallacy... suspension of disbelief... the uncanny... etc.*) sans bien en comprendre le sens ou en mesurer les implications. Par exemple, on pouvait certes qualifier Mrs Packletide de *stock character* mais encore fallait-il être en mesure d'expliquer pourquoi. Parmi les psittacismes les plus en vogue cette année, les interrogateurs ont particulièrement noté ceux qui tournaient autour de la notion de *stream of consciousness*, convoquée à tout bout de champ et quel que soit le texte considéré : ne trouvant pas, en réponse à la demande de ses interrogateurs, d'illustration probante à cette étiquette qu'elle avait d'entrée de jeu apposée sur la nouvelle *'A Visit of Charity'*, une candidate finit par dire *The author creates a stream of consciousness in the... reader's mind*.

Reconnaître et exploiter les références ou allusions culturelles

Le rapport de l'an dernier (voir le développement intitulé « Dimension culturelle ») avait dit à quel point l'inculture révélée par de nombreux candidats avait été fatale aux intéressés.

Le constat est le même cette année :

- où des références à *Solomon, the Queen of Sheba, the Garden of Eden, Adam and Eve, the apple*, etc. ont rarement suscité des éclaircissements ou commentaires pertinents ;
- où le prénom Diana a été lié, dans la nouvelle *'Mrs. Packetide's Tiger'* (écrite en 1911), non pas à la figure de Diane/Artémis chasserresse mais à celle de... la Princesse de Galles décédée en 1997 ;
- où les références, pourtant centrales et essentielles dans cette même nouvelle de Saki, à l'Inde coloniale ont fréquemment été totalement négligées par les candidats, sans parler des connotations géographiques et sociologiques d'un nom de rue londonienne pourtant célèbre, Curzon Street, ou du personnage biblique de Nimrod, devenu... *an Indian village* ;
- où, à propos de la nouvelle *'A Visit of Charity'*, des modèles et situations relevant de l'archè de contes tels que *Little Red Riding Hood* ou *Snow White* n'ont pas été reconnus ;
- où la nouvelle *'Behind the Shade'*, pourtant clairement située dans l'Angleterre industrielle et ouvrière du début du XXe siècle a donné lieu à l'affirmation parfaitement anachronique *This short story is a representation of today's society and the problem of homelessness* ;
- où cette même nouvelle, avec ses allusions à la Bible et à une *Dissenting Chapel*, n'a pas toujours été lue comme faisant référence à la société victorienne et edwardienne et aux rapports de cette société avec la religion ;
- où le cadre de la nouvelle *'A Visit to Grandpa's'*, celui du monde rural du Pays de Galles, a très rarement été identifié alors que la toponymie était pourtant explicite et limpide (Carmarthen, Llanstephan, Llangadock, etc.).

Savoir communiquer, écouter, partager, convaincre, etc.

Il convient de rappeler, comme chaque année et comme pour tout concours de recrutement de professeurs, qu'il est nécessaire de faire preuve de qualités de communication et qu'il est pour ce faire indispensable de s'abstraire de ses notes manuscrites. Certains candidats lisent ces dernières pendant toute la durée de leur exposé, d'autres se perdent dans des feuillets trop nombreux et mal organisés, fuient le regard du jury et donnent l'impression de vouloir en finir au plus vite avec une entrevue que, manifestement, ils ressentent comme un moment difficile et désagréable à passer. Pour ceux-là, s'agissant des aptitudes et attitudes élémentaires que le jury doit déceler chez de futurs professeurs, comment le pronostic pourrait-il être favorable ?

Pour ce qui est de l'entretien qui fait suite à l'exposé du candidat, parmi les recommandations faites session après session (voir, dans le rapport de 2009, les quatre paragraphes figurant à la rubrique « Entretien »), il en est une sur laquelle le jury souhaite particulièrement insister cette année : il faut absolument éviter de se méprendre sur l'objet et l'esprit de cet entretien. Trop nombreux ont été, cette année encore, les candidats qui se sont révélés incapables d'entrer dans une logique et dans une dynamique d'échange avec leurs interrogateurs. Si ces derniers demandent des précisions sur telle ou telle affirmation avancée dans son exposé par le candidat, c'est avant tout pour l'inviter à revenir sur cette affirmation, la nuancer, la justifier, voire la corriger lorsqu'elle relève d'un contresens. Or, trop souvent, cette invitation n'est pas perçue comme telle et le candidat s'entête à redire ce qu'il a dit dans son exposé : *As I said... As I've already said in my presentation...* Trop souvent, également, les questions du jury ne suscitent, chez le candidat, rien d'autre qu'un *I don't know* ou un *I don't remember*. On pourrait certes saluer la franchise ainsi exprimée mais l'on préférerait pouvoir valoriser des réponses qui chercheraient à aller plus loin que le défaitisme de ce laconique aveu : ferait par exemple toute la différence une réponse comme *I don't know but...*, suivie d'une hypothèse, d'une

tentative de rapprochement ou d'opposition avec une question annexe ou une information similaire, etc.

Certains candidats, qui se sont montrés capables d'écouter et d'entendre les questions de leurs interrogateurs et de s'en servir pour affiner, ajuster voire rectifier leur première analyse, sont parvenus à inverser la première impression, pourtant décevante, que leur exposé avait laissée. On redira à quel point réactivité et présence sont essentielles dans cette seconde partie de l'épreuve. On redira également – CECRL oblige – que ce moment est aussi celui pendant lequel le jury évalue chez les candidats leurs compétences (non seulement linguistiques mais également pragmatiques) d'*expression orale en interaction*. Sur ce point, le jury a d'ailleurs parfois noté des écarts surprenants, d'une partie de l'épreuve à l'autre, entre une langue de relativement bonne qualité pendant l'exposé (les candidats en question parvenant manifestement à surveiller cette qualité tant qu'ils ont l'initiative et le contrôle de leur « parole en continu ») et une langue nettement plus pauvre, hésitante et plus fautive lors de la phase d'échange et d'interaction.

Maîtrise de la langue et recevabilité linguistique

Dans leurs bilans, les interrogateurs font une large part – et une part première – aux problèmes de **prononciation**, preuve supplémentaire, s'il en était besoin, que la principale difficulté de l'apprentissage de l'anglais tient, pour les francophones, à la « barrière phonologique ». Les divers relevés des erreurs les plus fréquentes se rejoignent et se répondent sur les points suivants

- système vocalique incorrect
 - réalisation des monophthongues brèves et longues ? problème des paires minimales (*ship* ≠ *sheep* / *chip* ≠ *cheap* / *live* ≠ *leave* / *sin* ≠ *seen* / *wick* ≠ *week/weak* / *fill* ≠ *feel* et *filling* ≠ *feeling* / *dip* ≠ *deep* / *bitch* ≠ *beach* / *list* ≠ *least* / *rich* ≠ *reach* / etc. mais également prononciation, avec voyelle brève*, de mots aussi courants que *glass*, *dream*, *reader*, *speech*, etc.
 - incapacité à réaliser les sons [ʌ] (*young*) et [ɔː] (*thought*, *caught*, *bought*, *brought*, *law*, *claw*, etc.)
 - oubli de la diphtongaison dans des mots tels que *allow*, *brown*, *crowd*, *drown*, *narrator*, *road* (qui devient *rod*), *strange*, etc, ou, au contraire, intrusion de diphtongues dans des mots tels que *author*, *because*, *determine*, *examine*, *intimacy*, *narrative*, *notice*, *passion*, *say* et *said*, *written*, etc.
- déplacement d'accents
 - quelle syllabe accentuer dans des mots aussi nécessaires (dans le cadre de l'exercice qui nous occupe) que *adjective*, *advantage*, *analyse*, *analysis*, *aspect*, *atmosphere*, *author* (encore lui !), *character*, *characterisation*, *comparison*, *consider*, *contrast* (n. ≠ v.), *criteria*, *criticism*, *element*, *event*, *focalisation*, *image*, *imagine*, *insist*, *interpret*, *irony*, *italics*, *moral* ≠ *morale*, *metaphor*, *mystery*, *narration*, *narrator* et *narrative* (encore eux !), *paragraph*, *passage*, *pathetic*, *preterite*, *refer*, *reference*, *repetition*, *superficial*, *suspense*, *symbolism*, etc. ?
 - même question pour des mots aussi courants que *accident*, *appearances*, *beginning*, *comfort* (et *comforting*), *confession*, *constantly*, *courage*, *different*, *effort*, *encourage*, *eventually*, *furniture*, *important*, *information*, *innocent*, *jealousy*, *marriage*, *nickname*, *notice* (encore lui !), *officer*, *opinion*, *opportunity*, *powerful*, *relatives*, *respect*, *reticent*, *success*, *transformation*, *vegetables*, *villagers*, etc.
- on notera au passage que ces déplacements d'accents vont en général de pair avec une totale méconnaissance du phénomène de réduction ou décoloration vocalique et une incapacité à réaliser le son schwa [ə]
- incapacité, également, à réaliser chacun des deux sons *-th* ; les interrogateurs estiment à près de 50 % la proportion de candidats qui transforment le [θ] en *-s* et le [ð] en *-z* ou *-v*

- incapacité à distinguer les prononciations de *now* et *no*, *bear* et *beer*, *woman* et *women*, *word* et *world*, *think* et *thing*, *reality* et *realty* ou celles de *a devil / the Devil* et *evil* (dans l'expression *good and evil*, par exemple)
- son [h] parasite au début de mots commençant par une voyelle (ex. : *her [h]eyes**) ou au début du mot *hour* (exception) ou, à l'inverse, oubli de ce même son [h] à l'initiale de mots comme *hair*, *hope* ou *hotel*
- et, de façon générale, prégnance des intonations montantes du français en fin de phrase.

Pour ce qui est de la **grammaire**, les fautes les plus fréquentes et les plus choquantes portent, selon un système d'erreurs apparemment et tristement immuable, sur

- la distinction singulier / pluriel (et les quantifieurs) : *there is* two occurrences... two sort* of... her hair were*... its gives informations* about... a few element*... a few time*... in a few month*... a few* time* ago... so much* things...*
- des -s absents là où on les attendrait, présents là où on ne les attend pas : *the tiger seem* to becomes* a danger... the tragic event that happen*... it will becomes*... it's* emphasizes... it's* relies on... it's not what's* usually appear*... it can sounds*... it starts and finish*... the end which close* the story.... the narrator choose* to... when she saws* that... things doesn't* happen... the husband can reminds* us... he make* us think about... both characters seems* to be... they all realizes* that... it seems to questions* the... he evens* lie* to her... he doesn't wants*...*
- les formes verbales irrégulières : ... *it is as if she becomed*... as would be find* in tales... the tiger is not shooted*, it is the goat who is shoot*... he teached* her to... it makes [?]* thought* of...*
- les temps et les auxiliaires : *this story is* written by... I didn't understood*... I didn't saw*... they didn't* were* [!]*... they will* going to...*
- la proposition infinitive : *He wants that* she* goes*...*
- les comparatifs : *more* happy*, more* darker, more* close*, more* hard*, more* young**
- les relatifs : ... *old ladies which*... rupees who* represent... the flashback who* explains... a dialogue who* imitates... someone with which* she has some feelings*
- les doubles négations : *we don't know nothing* about...*
- l'ordre des mots (et les interrogatives indirectes) : *he adopts a point of view realistic*... it's an element interesting*... the moment the most pathetic* is when... it refers always* to... the three* first* paragraphs... she asks someone who is* Tom... we don't know when does* the action take* place...*
- les prépositions : *it depends of*... responsible of*... on* line 4... it reminds her [?]* the letter... that's what happened at* Victorian women... it deals about* the...*

Pour ce qui est du **lexique**, on signalera cette année

- des confusions portant sur des mots pourtant fort courants : *say ≠ tell – realize ≠ fulfill – ask ≠ wonder – resume ≠ sum up ou summarize*
- des substantifs inventés : *strongness*, wiseness**
- et le ô combien notoire gallicisme *I am* agree... I'm* not* agree...*

Epreuve orale d'admission n° 2

Explication d'un texte français et entretien

La définition réglementaire de l'épreuve figure en page 4 du présent rapport.

L'épreuve est préparée en deux heures par le candidat, qui a tiré au sort un extrait d'œuvre à commenter. Il s'agit de mener l'explication d'un texte de littérature française, renvoyant au programme des lycées. L'épreuve se déroule en deux temps et dure une heure maximum : pendant la première demi-heure, le candidat propose son explication du texte, dans un second temps, les membres du jury s'entretiennent avec le candidat sur son explication et ses connaissances littéraires.

Les attentes du jury – rappel de quelques évidences

Le candidat doit proposer une lecture personnelle de l'extrait littéraire tiré au sort. Il s'agit donc de mettre l'accent sur les enjeux et la spécificité de l'extrait, de s'interroger sur l'effet (ou les effets) produit(s) sur le lecteur.

L'analyse littéraire de l'extrait ne saurait consister en une succession accumulée de remarques pointillistes ou disparates. Il s'agit de dégager avec clarté le(s) thème(s) de l'extrait, de rendre compte de sa structure et d'analyser sa progression.

Il faut être conscient que le texte proposé s'inscrit dans une œuvre et qu'il est donc pertinent de s'interroger sur sa place dans l'économie générale de l'œuvre, comme dans un genre littéraire (genre narratif : roman, conte, nouvelle, etc. ; genre théâtral : comédie, tragédie, drame romantique, etc. ; genre poétique ; genre argumentatif : essai, dialogue philosophique, etc.), genre qu'il faut reconnaître, nommer et analyser comme tel.

Ainsi, un extrait de roman ne saurait être compris, lu, analysé comme un extrait de pièce de théâtre : un incipit n'est pas une scène d'exposition ou un prologue. Il faut savoir de même mettre en évidence la spécificité de l'écriture poétique.

Le texte s'inscrit aussi nécessairement dans un mouvement littéraire ; il s'agit dès lors d'en repérer les codes et / ou les détournements, les parodies, les clichés.

Les différents savoirs requis pour ces premiers repérages essentiels doivent donc être maîtrisés et il faut veiller à ce que l'explication ne soit en aucun cas de la paraphrase. En outre, une analyse stylistique s'impose. Chaque remarque concernant la compréhension du texte et de ses enjeux doit s'appuyer sur un renvoi explicite et pertinent au texte.

Enfin, le candidat doit envisager l'entretien comme un échange positif, fructueux. Sous la conduite du jury, il aura l'occasion d'affiner et d'améliorer son explication. Les questions ne doivent pas être perçues comme des pièges ou des sanctions, mais bien comme des aides, des étais pour affiner son propos, son commentaire, sa démonstration.

Conseils

Si l'extrait est « court », une lecture linéaire est possible ; si l'extrait est long, une lecture méthodique est préférable, articulée autour d'un plan clairement annoncé.

- L'explication de texte (30 minutes maximum)

Le temps de préparation (deux heures) doit être majoritairement consacré à préparer l'analyse du texte, non pas à rechercher dans les différents ouvrages mis à la disposition des candidats

(dictionnaires, usuels divers) des données biographiques, des critiques ou des pistes d'interprétation. Il faut privilégier une réflexion approfondie qui se propose de rendre compte au mieux du sens du texte et de sa spécificité. Le candidat doit donner sa propre lecture du texte.

L'introduction nécessite de poser clairement les différentes caractéristiques de l'extrait (titre, auteur, siècle, mouvement littéraire, genre, situation de l'extrait dans l'œuvre) et de proposer une présentation claire et efficace de l'extrait (présenter l'œuvre et son contexte, le sens global de l'extrait et les thèmes abordés). Il faut impérativement souligner l'intérêt de l'extrait tant d'un point de vue littéraire que formel, notamment à travers une problématique qui va articuler la démonstration pendant la conduite de l'analyse littéraire et stylistique du passage.

Exemples : La fin de *Cyrano de Bergerac*, de Rostand, impose une réflexion sur la notion de « second rôle » et ne saurait se limiter à la problématique du théâtre romantique.

L'incipit de *Paul et Virginie* permet à Bernardin de Saint-Pierre de mettre en jeu une mise en abyme pour valider, authentifier le récit romanesque. Il convient de s'interroger sur ce procédé.

À l'issue de l'introduction, il faut lire le texte à voix haute dans les limites de l'extrait proposé. Cette lecture est primordiale : elle est une première interprétation du texte. Il faut donc tout particulièrement s'entraîner, lors de la préparation du concours, à une lecture intelligible, articulée, claire et expressive.

Vient ensuite le commentaire du texte. Penser à s'interroger en préliminaire sur le titre de l'extrait proposé (celui de l'œuvre, celui de la section de l'œuvre, celui de l'extrait lui-même, le cas échéant).

Exemple : Il est tout à fait pertinent de s'interroger sur le titre du roman de Flaubert *L'Éducation sentimentale* et d'y voir, inscrit clairement, le projet d'un roman d'apprentissage, lorsque l'on explique l'incipit du roman et y découvre l'image stéréotypée du jeune héros.

L'explication du texte et l'analyse stylistique qui s'y rattache ne sauraient se limiter à une recension ou un catalogue de figures de style. Les procédés d'écriture doivent être commentés en lien étroit avec l'interprétation du texte dans une langue simple, évitant tout jargon.

Face à l'extrait que l'on découvre, il convient de mener une réflexion personnelle et donc d'éviter de plaquer des schémas tout faits, de « surinterpréter » le texte, voire, au prix d'anachronismes, d'analyser dans une perspective contemporaine des œuvres appartenant au passé et inscrites de ce fait dans un contexte historique précis et révélateur de sens.

Exemples : Dans *Les Trois mousquetaires* de Dumas, l'exécution de Milady est une mise à mort et non une « dramaturgie théâtralisée d'un simulacre de procès bafoué ».

Cendrars, dans son poème *Les Îles aléoutiennes*, inclus dans la section « Kodack », propose des instantanés photographiques de voyage et n'écrit pas un manifeste contre le massacre des bébés phoques.

Il est essentiel aussi d'envisager la réception du texte : quel est l'effet produit ? Sur quel destinataire ? Pourquoi ?

Il faut éviter absolument toute analyse « psychologisante » : le personnage, c'est-à-dire un être fictif, un être de papier, n'est pas une personne.

Enfin, la conclusion doit répondre à la problématique posée dans l'introduction. Elle reprend les grandes idées de la démonstration et tente de les mettre en perspective avec d'autres œuvres, d'autres auteurs.

- L'entretien avec le jury (30 minutes maximum)

Les membres du jury questionnent le candidat sur l'extrait proposé et sur son analyse, mais aussi sur ses connaissances littéraires, voire artistiques ou historiques. Il est par conséquent conseillé aux candidats de ne pas oublier de s'interroger, au cours de leurs deux heures de préparation (même succinctement), sur le cadrage historique du texte qu'ils ont à expliquer.

Il convient par ailleurs :

- d'être attentif aux remarques / questions du jury ;
- d'être à même de développer, nuancer, corriger, réviser son propos sur tel ou tel point de l'explication de texte ;
- d'être disponible et ouvert, réceptif aux remarques, de faire preuve de réelles compétences d'écoute ; de prendre le temps de formuler une réponse claire, réfléchie et cohérente ; d'éviter aussi de camper coûte que coûte sur ses positions ;
- d'être réactif au questionnement ;
- de ne pas demander aux membres du jury de *valider* la lecture qu'on lui a proposé ; il ne s'agit pas d'un cours mais bien d'une épreuve orale de concours de recrutement de professeurs.

Les outils d'analyse – quelques pistes, sans exhaustivité

Voici, par genre, quelques savoirs à maîtriser pour rendre compte avec compétence des textes proposés à l'étude :

Genre poétique

- maîtrise de la métrique (scansion et décompte des syllabes), prosodie (vers, verset, strophe, quatrain, tercet, rimes, « e » caduc, enjambement, rejet, etc.) ;
- maîtrise des termes désignant la forme des poèmes (ode, sonnet, ballade, poème en prose, prose poétique, etc.) et des vers (alexandrin, octosyllabe, décasyllabe, etc.) ;
- maîtrise de la lecture des vers ;
- travail sur le lexique, les sonorités, le rythme, les systèmes de rimes.

Genre narratif

- en identifier les sous-genres (roman, conte, nouvelle et être capable de définir au mieux ces notions) ;
- connaître les paramètres de ces formes (incipit, scène romanesque, pause, sommaire, ellipse, clôture, portrait, description, etc.) ; savoir identifier la focalisation ;
- ne pas confondre auteur, narrateur, personnage, sous prétexte d'un pronom personnel de la première personne du singulier dans l'extrait.

Genre théâtral

- maîtriser les sous-genres (comédie, tragédie, drame, comédie dramatique) ;
- connaître le lexique du théâtre (scène / acte) et celui de la prise de parole (répliques, tirades, monologue, stichomythies, aparté) ;
- identifier les scènes d'exposition et de dénouement, le *deus ex machina* et le coup de théâtre, les didascalies externes et internes, les différents personnages (principaux et secondaires) ;

– maîtriser les notions de double communication (les personnages dialoguent entre eux à destination du public) et de double énonciation (le dramaturge, grâce à ses personnages, délivre un propos, une réflexion, une vision du monde au public).

Genre argumentatif

– savoir distinguer les diverses formes du discours argumentatif (pamphlet, discours, dialogue philosophique, essai, etc.) ;
– maîtriser le fonctionnement de la stratégie argumentative ; repérer les registres et tonalités (épidictique, polémique, ironique, parodique, didactique) ;
– distinguer « convaincre » et « persuader » ; savoir repérer et analyser les connecteurs logiques.

Il faut bien sûr connaître et reconnaître les figures de style les plus fréquentes mais l'érudition pour elle-même est à bannir.

Plus généralement...

Une connaissance solide des mouvements littéraires est essentielle. Il est nécessaire d'avoir des repères littéraires et culturels rigoureux, permettant des rapprochements et des mises en perspective révélateurs de sens. Un « texte célèbre » doit être identifié comme tel. L'on ne saurait admettre la méconnaissance de certains auteurs dits « classiques ».

Il faut être rigoureux dans l'emploi des termes que l'on convoque et utilise dans l'explication de texte et éviter tout usage approximatif voire fautif.

Exemple : le « romantisme » renvoie à un mouvement littéraire et culturel précis et l'on ne saurait galvauder l'emploi de l'adjectif « romantique » en le sortant de ce contexte.

Maîtriser l'étude de la langue est également nécessaire (syntaxe et morphologie) : temps verbaux, valeurs des temps et des modes, modalisation, indices spatio-temporels, énonciation, focalisation, etc.

L'analyse stylistique est essentielle aussi et révélatrice de sens : la place des mots, le choix du lexique, les structures syntaxiques des phrases (les phrases verbales ou nominales ; la parataxe ; la coordination et la subordination ; l'enchaînement syntaxique ; rythme binaire, ternaire). Ce travail préliminaire de repérage doit toujours déboucher sur une réflexion sur l'effet recherché et produit sur le lecteur.

Le choix des textes

Les textes proposés à l'explication correspondent au programme des lycées. Notons une proportion majoritaire de textes des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, ce qui n'exclut nullement, même s'ils sont moins représentés, des textes de la Renaissance ou du siècle des Lumières. De la même façon, rappelons que le genre narratif l'emporte sur les autres genres (théâtre et poésie), sans les exclure pour autant.

Le spectre des œuvres est large et se veut varié et diversifié. Il va sans dire qu'une large place est faite aux « classiques » (à propos desquels les attentes sont exigeantes), mais qu'à côté de ces textes canoniques, des œuvres moins étudiées sont proposées également : Racine avoisine le théâtre d'Aimé Césaire ou celui de Beckett ; on soumet à l'étude des candidats Louise Labé au même titre que Baudelaire ou Pierre-Jean Jouve ; Perec coexiste avec Stendhal ou Proust. Il faut donc conjuguer à une solide culture un esprit et une sensibilité toujours en éveil et de nature à se frotter à tout type de texte. Les candidats qui souhaiteraient se faire une idée du contenu de la bibliothèque du concours sont invités à consulter les listes d'auteurs et œuvres figurant en annexe du compte rendu de cette même épreuve dans les rapports du jury pour les sessions antérieures, en particulier celle de 2008.

Ne jamais oublier, pour finir, que l'exercice consiste à servir les textes et à mettre en valeur, en les comprenant et les expliquant, une sensibilité et une culture littéraires attendues chez de futurs professeurs de lettres.

Epreuve orale d'admission n° 3 A (valence anglais)

Epreuve sur dossier

La définition réglementaire de l'épreuve figure en page 4 du présent rapport.

Les dossiers proposés

Cette année le jury a proposé aux candidats des dossiers constitués de supports *authentiques* (à savoir non didactisés) de différente nature prélevés dans des manuels scolaires ou sur internet : texte(s), document(s) iconographique(s) et un enregistrement audio en langue anglaise assorti de son script. Le candidat n'est autorisé à utiliser aucune documentation personnelle et aucun document, en dehors du dossier, ne lui est fourni par le jury.

Les dossiers proposés invitaient les candidats à réfléchir à des pistes d'exploitation pédagogique réalisables en classe et adaptées aux niveaux visés en lycée professionnel. Il ne s'agissait pas d'analyser ou faire la critique d'une séquence de cours élaborée par un professeur mais d'imaginer et proposer des démarches pédagogiques, des stratégies d'entraînement et des activités susceptibles d'être appliquées à la discipline et aux élèves ciblés. Il s'agissait de présenter un projet pédagogique cohérent, d'en préciser les conditions de réalisation, d'explicitier et justifier le travail demandé aux élèves sans oublier de signaler les connaissances nouvelles apportées à chaque étape de la situation d'apprentissage par le professeur de langue. L'approche actionnelle, les niveaux définis par le *Cadre européen commun de référence* et les programmes d'enseignement devaient naturellement servir de base aux propositions du candidat.

Le jury était pleinement conscient du fait que les candidats au CAPLP *externe* n'ont en général aucune expérience de l'enseignement en LP et, par conséquent, il n'attendait pas d'eux la présentation d'une séquence d'enseignement aboutie dans ses moindres détails, telle qu'on pourrait l'exiger d'un enseignant en activité. De la même façon, il a été pleinement tenu compte, pour la composition des dossiers comme pour le contenu de la prestation des candidats du temps relativement limité de préparation de cette épreuve (2 heures).

Les dossiers de cette année se caractérisaient également par l'introduction d'un élément nouveau : un document sonore. Les candidats étaient invités à préparer l'épreuve dans une salle multimédia et, disposant de casques individuels et d'un accès libre aux commandes d'écoute, ils pouvaient entendre l'enregistrement autant de fois qu'ils le souhaitaient et à leur rythme. La transcription de l'enregistrement était par ailleurs mise à leur disposition dans le dossier. La présence de ce document sonore n'avait donc pas pour but d'évaluer chez les candidats leur compétence de compréhension de l'oral. Dans l'ensemble, l'introduction de cet élément nouveau semble avoir été appréciée et certains candidats ont su intégrer avec discernement ce support audio dans leur projet pédagogique.

- La consigne

Les huit dossiers proposés à la session 2009 étaient accompagnés de la consigne suivante :

Vous disposez d'un dossier qui réunit des documents utilisables dans le cadre de l'enseignement de l'anglais en lycée professionnel. Parmi ces documents figure un enregistrement sonore accompagné de son script.

Vous présenterez et analyserez brièvement les éléments qui composent le dossier. Sur la base de tout ou partie de ces éléments, vous proposerez un projet pédagogique destiné à des élèves de lycée professionnel dont vous déterminerez le niveau et le type de classe.

Vous veillerez à ce que la mise en œuvre envisagée réponde à la nécessité de développer chez les élèves des *compétences* qu'il vous appartient de définir et d'évaluer.

Les candidats ont été interrogés sur les dossiers suivants :

Oliver Twist at the Workhouse / Teenagers and the Job Market	ESD1
Working on the Yearbook / Sixth form yearbook	ESD2
A Job Interview	ESD3
Teenage boy loses part of his finger / Guideline on Safety Statements	ESD4
The high-tech family / Computer technology	ESD5
Monuments in London / "Greasy spoons"	ESD6
A world guide to good manners: how not to behave badly abroad	ESD7
The Art of Living in Style / Washington DC Classifieds	ESD8

Les attentes du jury

- L'exposé

Le jury attend du candidat qu'il présente brièvement dans un premier temps les documents et propose ensuite un projet pédagogique cohérent en mettant en évidence les sources des documents, leur nature, leur thématique commune et le (ou les) niveau(x) auquel (ou auxquels) ils pourraient être utilisés. Le projet d'utilisation doit clairement être destiné à des élèves de lycée professionnel.

Un certain nombre de priorités sont à prendre en compte pour mener à bien cette épreuve. Il semble utile de rappeler que le jury n'attend pas une proposition prédéterminée et une seule, que toute construction est possible et envisageable dès lors que les choix effectués sont justifiés, cohérents, réalisables et en adéquation avec le niveau et la classe choisis. Pour ce qui est des choix, il convient d'insister sur le fait que, comme le dit clairement la consigne, le candidat n'a pas l'obligation d'utiliser la totalité des documents du dossier, qu'il peut n'en utiliser qu'une partie, les adapter ou bien encore, selon les besoins et les objectifs de son projet pédagogique, en suggérer d'autres. Quant au document audio, dès lors que celui-ci est retenu dans le projet du candidat, son exploitation se doit d'être réaliste, constructive et pleinement intégrée dans une situation d'apprentissage donnée (le jury appréciant dans ce domaine toute proposition qui va au-delà d'une étape dite de « compréhension globale » suivie, de façon assez convenue, d'une phase de « questionnement »).

La formulation claire et précise des objectifs et finalités du projet, dans le respect des instructions officielles, est indispensable à la réussite de l'épreuve. C'est effectivement dans la visée de cet objectif que se construira le projet, les activités proposées constituant autant d'étapes que le candidat jugera nécessaires pour atteindre cet objectif final. Le jury attend un canevas de mise en œuvre cohérent, logique et progressif, les activités envisagées cherchant avant tout à fournir à l'élève les outils dont il aura besoin pour pouvoir réaliser une tâche de communication ciblée.

Les évaluations, qu'elles soient diagnostiques, formatives ou sommatives, font partie intégrante du projet que doit présenter le candidat. Les termes, modalités et critères en seront d'autant plus faciles et logiques à définir que l'objectif aura été clairement posé. Un projet pédagogique qui ne comprendrait pas d'évaluation sommative ne peut être considéré comme abouti. Ce projet doit s'inscrire dans les programmes de langues et respecter les préconisations stipulées dans les instructions officielles et textes relatifs à l'enseignement des langues vivantes en lycée professionnel. De ce fait, le jury ne peut considérer comme pertinente une évaluation sommative ou normative qui, par exemple, s'attacherait uniquement à évaluer des connaissances lexicales ou des « acquis » au sens large sans qu'il y ait au préalable, dans la séquence ou la séance imaginée, de situations d'apprentissage au préalable. Des contenus plus précis sont attendus, ainsi qu'une capacité du candidat à expliciter ses choix et priorités, voire les possibles remédiations.

Comme toute épreuve orale comportant un exposé, cette première partie de l'épreuve sur dossier est l'occasion pour le jury de mesurer la capacité du candidat à s'exprimer clairement en continu, à organiser son discours, à utiliser un lexique et un registre de langue correctement choisis, à poser sa voix, à appuyer ses propos par une gestuelle appropriée, etc.

Il va sans dire que l'exposé doit être construit, son plan non seulement annoncé mais également respecté et suivi et sa conclusion soignée. Le jury apprécie également que le candidat s'applique à utiliser un anglais de qualité lorsqu'il est amené à donner des exemples d'énoncés, à lire des phrases tirées des documents ou à proposer des consignes (nécessairement formulées dans la langue cible puisqu'elles sont censées s'adresser aux élèves). Comme chaque année, on soulignera l'importance de la gestion du temps. Quelques candidats ont été extrêmement brefs dans leur exposé (de 5 à 8 minutes) alors que d'autres se sont bornés à faire une analyse détaillée des documents et ont dû être interrompus à l'issue du temps imparti sans pouvoir présenter leur projet pédagogique.

- L'entretien

L'entretien constitue un temps d'échange avec le candidat. Il permet à celui-ci, par le jeu des questions, de clarifier sa pensée, d'amener des précisions, de réajuster ses propos, de réorienter son projet pédagogique. Le candidat peut mettre ainsi en évidence certaines des qualités essentielles du professeur qu'il aspire à être : la capacité à se remettre en cause, à modifier son point de vue, à écouter et à comprendre autrui, ce qui exige souplesse, réactivité et humilité. Les questions posées au cours de cette deuxième partie de l'épreuve n'ont aucunement pour but de mettre le candidat en difficulté. Elles permettent d'évaluer la pertinence de ses propositions, de mesurer son degré de maîtrise des connaissances théoriques, que ces dernières se soient manifestées ou non lors de l'exposé. Le jury attend du candidat qu'il sache aller au-delà d'une simple utilisation de termes relatifs à l'enseignement des langues (niveaux du CECRL, approche actionnelle, tâches, objectifs et activités langagières) mais puisse bel et bien les définir et leur donner du sens grâce à un projet de mise en œuvre construit, concret, réaliste et pertinent. La clarté et la pertinence des propos et des propositions sont valorisées. Le jury attend du candidat du bon sens et de l'honnêteté. Le niveau de langue, le ton, la présence et l'attitude sont ceux attendus d'un futur enseignant.

- Un minimum de connaissances sur le lycée professionnel et sur ses élèves

Par ailleurs, le jury rappelle qu'il est indispensable d'avoir un minimum de connaissances sur le lycée professionnel, sur les contenus d'enseignement, sur l'évolution de la discipline et plus généralement sur les enjeux liés à l'enseignement des langues vivantes en LP et sur le rôle et les missions d'un enseignant de langue (langue au sens large), notamment auprès d'élèves manquant souvent de bases solides.

Les candidats de cette session 2009 pouvaient aisément tirer parti de l'actualité de la rénovation de voie professionnelle et montrer leur connaissance du nouveau programme d'enseignement des langues vivantes (paru au BO spécial n°2 du 19 février 2009), qui entrera en vigueur à la prochaine rentrée scolaire pour les classes de seconde et de première année de CAP. Il est également attendu des candidats qu'ils maîtrisent les niveaux visés en CAP / BEP et baccalauréat professionnel (les niveaux du CECRL A2 / B1 / B2) et qu'ils aient quelques notions sur l'organisation de la voie professionnelle (en général) et sur ses spécificités et dispositifs pédagogiques les plus connus : publics scolaires, orientation, cursus, poursuites d'études, formations en alternance, formations en apprentissage, diplômes et modalités des épreuves d'examen, en particulier celles qui relèvent du contrôle en cours de formation (CCF), périodes de formation en milieu professionnel (PFMP), projets disciplinaires à caractère professionnel (PPCP), aide individualisée, pluridisciplinarité, sections européennes, ouverture internationale, stages à l'étranger, etc.

Bien évidemment, le jury apprécie tout particulièrement les candidats qui ne se contentent pas seulement de « se renseigner » (plus ou moins superficiellement ou à la va-vite) sur ce que peuvent être les conditions d'exercice d'un professeur des lycées professionnels mais qui font surtout l'effort d'acquiescer une vraie vision des missions inhérentes au métier de professeur, l'effort, également, de se projeter dans ce métier. A ce sujet, on rappellera une évidence : tout projet pédagogique s'adresse à des... élèves. Certains candidats, qui semblent l'oublier, font leur exposé en recourant quasiment exclusivement à la première personne du singulier, marquant ainsi une dangereuse propension à concevoir les choses du seul point de vue du maître et s'interrogeant bien peu sur ce que le professeur qu'ils souhaitent devenir pourrait faire pour aider des élèves de LP à progresser dans leur maniement de la langue anglaise. Trop souvent, dans les projets imaginés, le professeur est avant tout un « évaluateur », dans d'autres, il est un « animateur d'activités » ; dans d'autres, encore, son rôle semble réduit à celui d'un simple « distributeur » (de fiches, d'exercices, de listes, de documents, etc.). Le « bon sens » évoqué plus haut a indéniablement fait défaut aux quelques candidats qui ont tranquillement envisagé des situations où la sécurité même des élèves serait en jeu ; il a également fait défaut à ceux qui laisseraient volontiers les élèves décider *in fine* si les devoirs à faire seraient rendus ou pas, corrigés ou pas.

Les écueils à éviter

Avant d'être cette « faculté de bien juger » célébrée par Descartes, le « bon sens » – et notamment le bon sens pédagogique – parcourt toute une série d'étapes nécessaires à sa manifestation et son partage. Un « sens » implique en effet une direction, donc un mouvement – même figuré – d'un point A vers un point B. Donner du sens et, si possible, le « bon ».

Le choix des points de départ et d'arrivée pose manifestement problème à de nombreux candidats, parce qu'ils manquent de connaissances didactiques fondamentales. Certains candidats considèrent les supports comme des objectifs, d'autres encore ignorent qu'une « leçon » est avant tout une situation d'apprentissage et omettent de parler des objectifs visés. Comment, par la suite, peuvent-ils mettre en œuvre des connaissances théoriques qu'ils ne possèdent pas ? Comment organiser et donner du sens à ce que l'on ne sait pas ou mal définir ? La façon dont certains candidats s'emparent de la terminologie propre au métier qu'ils ont choisi d'exercer témoigne du manque de préparation à ce concours, ainsi qu'à tout autre concours de recrutement de professeurs.

Les termes employés pour analyser le dossier proposé par le jury puis pour présenter un projet pédagogique cohérent ne sont en effet pas toujours définis ou reçoivent un sens tout à fait fantaisiste voire digne du contresens. La nature même des supports peut poser problème, puisque certains candidats ne perçoivent pas qu'ils sont face à des documents authentiques. Un script d'enregistrement a ainsi été décrit et envisagé par un candidat comme étant une... lettre. De même, les documents multimédia (pages internet par exemple) ont trop souvent été considérés comme un support statique projeté à la classe. D'une façon générale, les documents sonores présents dans chaque dossier ont été sous-exploités, parce que les candidats ne saisissent ni la richesse d'un tel support, ni ses enjeux : ils oublient qu'une langue se parle et s'écoute et négligent totalement l'importance accordée aux compétences orales.

« L'objectif » du professeur en classe de langue n'est pas, comme l'affirment beaucoup de candidats, la compréhension exhaustive des supports. Une fois que l'enseignant a écumé les difficultés syntaxiques et lexicales d'un texte, que sait faire l'élève ? Transformer des phrases à la forme passive ? Réciter une liste de vocabulaire ? Compléter des grilles de lecture propres aux documents étudiés et propres à eux seuls ?

Rappelons que « l'usager et l'apprenant d'une langue [sont] des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des

activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a 'tâche' dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (CECRL, Chapitre 2.1)

Une fois de plus, la méconnaissance des termes didactiques a conduit de nombreux candidats à proposer des objectifs qui n'en étaient pas vraiment. Le projet se limitait alors à des activités, des exercices, qui pouvaient ou non s'enchaîner de façon logique, mais ne menaient nulle part. Chaque « tâche » se suffisait à elle-même, pouvait être évaluée en tant que telle, mais n'était jamais au service d'une tâche complexe finale.

Ainsi, la question de la cohérence du projet pédagogique proposé se pose lorsqu'un candidat attend des élèves qu'ils soient capables de réserver une visite touristique par téléphone, alors qu'ils n'ont été entraînés qu'à repérer des informations sur un site internet et à identifier du vocabulaire dans l'interview d'un Américain résidant à Londres.

Même lorsque les termes sont connus, ils sont souvent totalement désincarnés et frisent le psittacisme : des candidats ont récité des définitions, utilisé des termes savants mais ils n'ont pas toujours pris la peine d'expliquer à quelles réalités concrètes ils faisaient référence dans le cadre du projet présenté. Ainsi en va-t-il de « la tâche », des « TICE », de la « pédagogie différenciée », du *brainstorming*, du « rebrassage », pour ne citer que quelques exemples.

Sans être férus en sciences de l'apprentissage, les candidats devraient au moins connaître quelques enchaînements d'opérations mentales relatifs à la saisie des informations, leur stockage, leur traitement. Ces quelques connaissances de base, une fois assimilées, leur permettraient d'éviter de confondre par exemple la perception, la mémorisation et la résolution de problème. Ce n'est pas parce qu'un élève a « perçu » le nouveau lexique qu'il l'a assimilé. Pour cela, un long travail d'appropriation, de décodage, de transformation est nécessaire et ne peut se réduire, comme cela a été proposé, à la seule distribution de « fiches lexicales » à mémoriser. L'omission de phases d'entraînement dans les projets pédagogiques des candidats est récurrente. La mise en place de stratégies d'apprentissage n'est souvent même pas envisagée.

Des candidats brassent indifféremment les compétences, les processus et les stratégies proprement dites. Ils confondent par exemple l'aide à la compréhension et l'évaluation de cette compréhension (*right / wrong*, QCM, questions ouvertes, questionnement en *Wh-*, etc.).

Les technologies de l'information sont évoquées, mais non intégrées par des candidats qui n'ont pas saisi l'intérêt de ces outils : l'usage de l'ordinateur s'apparente alors à la manipulation de textes, où l'élève reste relativement passif. La façon dont l'utilisation des TICE est envisagée est parfois peu réaliste (une heure entière en salle multimédia avec pour seul objet pour les élèves de trouver sur internet un menu de repas anglais).

L'évaluation, telle qu'elle est présentée par beaucoup de candidats, est un concentré des lacunes évoquées jusqu'à présent. Dans les projets pédagogiques proposés, sa présence, sa raison d'être, son moment, son contenu sont rarement définis, encore moins justifiés. Ses modalités ne sont pas pensées de façon rationnelle :

- « c'est noté parce qu'il faut bien des notes ! », notation et évaluation étant d'ailleurs souvent confondues ;
- les critères de correction ne sont pas liés à l'objectif annoncé du projet ;
- la question du statut de l'erreur, de la genèse de l'erreur n'évoque rien aux candidats ;
- on ne perçoit pas le rôle essentiel des consignes et de leur formulation ;
- on envisage fréquemment d'évaluer la compréhension de l'écrit au travers d'une production écrite ;

- on prévoit une évaluation en lieu et place de phases d'entraînement ;
- etc.

D'une manière générale, ce sont les enjeux même de l'évaluation qui ne sont pas compris par les candidats :

- ils ne savent pas d'où ils partent faute d'avoir prévu d'évaluer les pré-requis des élèves ;
- ils ne savent pas où ils vont faute d'avoir préalablement élaboré et défini les tâches que les élèves devront réaliser ; c'est ainsi qu'a pu par exemple être proposée comme seule « tâche » la compréhension détaillée et exhaustive, dictionnaire en main et ligne à ligne, d'un des textes du dossier ; à l'inverse (mais, en fait, le travers est le même), l'utilisation imaginée pour bien des textes figurant dans les dossiers s'est trouvée réduite à l'exploitation d'un fait de langue (comme, par exemple, le passif dans le texte de Dickens, voir annexe, dossier ESD-angl 01), exploitation que l'on prévoit ensuite d'évaluer sous forme d'exercices.

La capacité du candidat à communiquer

La mise en route de l'exposé est parfois laborieuse, le regard est fuyant, on manque d'enthousiasme, on n'arrive pas à s'affranchir de ses notes. A l'opposé, certains candidats adoptent une attitude et un discours par trop relâchés (« le prof », « ouais », multiplication des abréviations, négations et phrases incomplètes, etc.), un ton péremptoire (« C'est comme ça que j'ai appris moi-même », « C'est aux élèves de faire l'effort de comprendre et d'apprendre »). D'autres affichent l'assurance et clament les certitudes qu'ils estiment pouvoir tirer d'une certaine expérience pratique (« C'est ce que je fais avec mes élèves et ça marche »).

S'il n'est pas lui-même convaincu par son choix d'objectif et ne sait donc pas où il va, un candidat aura du mal à défendre son projet voire ne se l'appropriera pas : le ton sera monocorde, le temps imparti sera mal géré, les phrases impersonnelles se multiplieront (« il faudra... », « on devra... », « on pourrait... »), le candidat sera décontenancé par un jury qui ne demande pourtant qu'à mieux comprendre ses propos. Il déploiera alors une énergie considérable afin de ne pas répondre aux questions posées.

Quelques éléments que le jury a particulièrement appréciés cette année

De nombreux candidats ont fait preuve de lucidité au cours de leur exposé et de l'entretien et ont su tirer profit de cette épreuve orale. De plus, les examinateurs ont perçu chez ces candidats un intérêt certain pour la discipline qu'ils envisagent d'enseigner.

- La prise en compte rigoureuse des exigences formulées dans la consigne
- La clarté et la cohérence du projet pédagogique

Certains candidats ont su faire preuve de dynamisme et ont foisonné d'idées face aux documents soumis à leur réflexion et à leur invention. Ils ont su, lors de l'entretien avec le jury, donner plus de sens à leur première proposition ou procéder à des réajustements. Le jury a interrogé des candidats qui ont présenté des projets clairs, complets et structurés. Ces candidats ont généralement été aptes à expliciter leurs choix, à étayer leur démonstration à l'aide d'exemples concrets. Certains candidats, trop rares sans doute, ont su démontrer une bonne compréhension de l'approche actionnelle, des activités et exercices pertinents intégrés dans une séquence cohérente dont le fil conducteur est une tâche complexe déclinée en tâches intermédiaires. Une candidate a su inscrire son projet dans un des quatre domaines déclinés dans les nouveaux programmes de langues vivantes.

- La distinction entre situation d'apprentissage et situation d'évaluation

Le jury a également apprécié les propositions d'activités correspondant à de réelles situations d'apprentissage et prenant en compte les acquis des élèves sans se limiter à une simple vérification de ceux-ci. Des candidats ont manifesté leur capacité à distinguer apprentissage et évaluation. Ils se sont ainsi démarqués de candidats, trop nombreux encore, qui appuient l'intégralité de leur projet sur des exercices de questionnement et ils ont su clairement établir le lien entre le projet pédagogique proposé et l'évaluation sommative. Celle-ci a quelquefois été énoncée avec précision (critères d'évaluation, durée, contenus linguistiques, culturels, socioculturels, forme, supports et remédiation) et inscrite dans un projet interdisciplinaire à plus ou moins long terme.

- L'adéquation entre le niveau choisi et le projet pédagogique

Quelques candidats, sur la base d'une réelle connaissance des textes de référence, ont su clairement cibler leur projet pédagogique en indiquant la classe (3^{ème} DP6, CAP, BEP, bac pro) et, le cas échéant, l'année dans le cycle de formation (seconde, première ou terminale). D'autres, encore, ont su établir un lien avec une filière professionnelle particulière.

- La pertinence du choix des supports

Ces candidats ont su très rapidement présenter et analyser les documents proposés, en dégager la thématique, les rapporter de façon pertinente aux acquis, besoins et intérêts des élèves. Ils ont été à même de proposer des supports supplémentaires s'inscrivant dans une démarche d'apprentissage ou, au contraire, de laisser de côté l'un ou l'autre support proposé dans le dossier, en justifiant cette décision très adroitement.

- L'utilisation de la technologie numérique

Rappelons que le dossier cette année comprenait un support audio, accompagné de son script. Certains candidats ont clairement tiré parti de ce support pour proposer des activités intéressantes et pertinentes, anticiper les difficultés des élèves face au document, suggérer des entraînements, évoquer une approche méthodologique. D'autres ont proposé des projets nécessitant l'usage des TICE, soit en travail de recherche cadré par l'enseignant, soit en phase d'apprentissage, ou encore dans une perspective de finalisation d'un projet. Ils ont évoqué le socle commun de connaissances et de compétences à bon escient et la nécessité (interdisciplinaire) de préparer les élèves de collège à l'obtention du B2i. Il est vrai qu'aujourd'hui, apprendre une langue vivante étrangère implique aussi une capacité à pouvoir lire, écrire et communiquer dans un environnement numérique.

- La qualité de la communication

La qualité de la communication, servie par une attitude appropriée, par une voix calme, sûre et posée ainsi que par un registre de langue adapté, permet de rendre le message parfaitement clair et accessible. Dans leur majorité, les candidats ont fait l'effort de distribuer leur regard, de prendre en compte les questions des examinateurs et de trouver une réponse adéquate. Le jury a apprécié l'honnêteté et le bon sens de certains candidats lorsqu'ils se trouvaient en difficulté par rapport à certains réajustements

attendus ou suite à une connaissance manifestement superficielle (voire une totale méconnaissance) de certains textes réglementaires.

Trois textes officiels qu'il était utile et qu'il restera utile de connaître

- Circulaire n° 97-123 du 23-5-1997 : *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*
- BO n° 1 du 4 janvier 2007 : *Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM*
- BO spécial n° 2 du 19 février 2009 : *Rénovation de la voie professionnelle*

Epreuve orale d'admission n° 3 B (valence lettres)

Epreuve sur dossier

La définition réglementaire de l'épreuve figure en page 4 du présent rapport.

L'épreuve orale sur dossier consiste pour le candidat à évaluer la pertinence, l'intérêt et parfois les limites d'un dispositif pédagogique ; elle vise, pour le jury, à déceler les aptitudes professionnelles d'un futur enseignant. Le candidat, en effet, doit convaincre le jury de sa capacité à conduire une analyse critique, de sa culture disciplinaire et didactique et de ses qualités de communication, compétences qu'il développera ensuite dans sa carrière de professeur.

Les candidats doivent impérativement connaître :

- les programmes d'enseignement de CAP (BO n° 5 du 29 août 2002), de BEP (BO n° 31 du 30 juillet 1992), du baccalauréat professionnel (BO n°11 du 15 Juin 1995), ainsi que les documents d'accompagnement de ces derniers ;
- les différentes épreuves d'examen : BEP (BO n° 34 du 22 septembre 1994), baccalauréat professionnel (BO n° 11 du 15 juin 1995) et le contrôle en cours de formation en vigueur en CAP (BO n° 29 du 17 juillet 2003).

La lecture attentive des nouveaux programmes de baccalauréat professionnel en trois ans, même si ces derniers ne sont applicables qu'à la rentrée 2009, était également attendue. Cette lecture sera bien évidemment indispensable pour les candidats de la session 2010.

Les dossiers proposés

Les documents proposés à l'analyse sont en rapport avec l'enseignement des lettres dans les lycées professionnels. Ils sont de nature et de statut variés.

On peut ainsi trouver :

- des documents pédagogiques élaborés par un enseignant (progression annuelle, canevas de séquence, plan de séances, exercices, questionnaires, évaluations, annotations, extraits de cahiers de textes) ;
- des extraits de manuel scolaires ;
- des documents qui servent de supports à des activités de classe (étude d'une œuvre intégrale, groupement de textes, articles de presse, planches de BD, reproduction de tableaux, documents iconographiques) ;
- des documents d'élèves (copies, brouillons, « écriture longue », etc.) ;
- des extraits de textes officiels (programmes, documents d'accompagnement, extraits de rapports de l'inspection générale de l'éducation nationale, définition d'épreuves d'examens, etc.) ;
- des textes théoriques à caractère didactique (extraits de revues pédagogiques, passages d'ouvrages universitaires, articles didactiques et pédagogiques, extraits d'ouvrages didactiques et critiques).

La première page du dossier comporte la formulation du sujet, la liste des documents et leur origine, ainsi que le nombre total de pages.

Les dossiers de la session 2009

Dominante du dossier	Thème du dossier	Niveau d'enseignement
Lecture	Lecture d'une œuvre intégrale - <i>L'Étranger</i> , Albert Camus - <i>L'Île des esclaves</i> , Marivaux	terminale bac pro terminale BEP

	- <i>Germinal</i> , E. Zola	première bac pro
	Lecture de nouvelles fantastiques - <i>La Main</i> , <i>Apparition</i> et <i>La mère aux monstres</i> de Maupassant	terminale bac pro
	Lecture d'une œuvre poétique - Blaise Cendrars : <i>Dix-neuf poèmes élastiques</i>	terminale BEP
	Lecture textes et images - Le portrait dans le courant réaliste au XIXème siècle (Zola, Manet et G. Courbet)	terminale bac pro
Lecture Ecriture	- Lire-écrire des textes poétiques sur le thème « Voyage et Poésie » - <i>Les Calligrammes</i> de G. Apollinaire, poèmes de V. Hugo, Baudelaire	seconde BEP
Ecriture	Ecrire un texte poétique - La littérature de la résistance (<i>Les Feuilles d'Hypnos</i> – René Char)	première bac pro

Les dossiers relèvent de situations d'enseignement variées. Pendant le temps de préparation, il est judicieux de déceler des « clefs » permettant d'entrer dans la démarche proposée et d'en comprendre la logique.

Il convient toutefois d'éviter de tirer des conclusions hâtives de la lecture du tableau ci-dessus et des perspectives d'analyse proposées. Les tendances qui ont pu se dégager de la sélection de cette année ne préjugent en rien de la diversité des thèmes qui pourront être retenus à l'occasion des sessions prochaines. Par ailleurs, chaque dossier possède sa spécificité et aucune réponse préétablie n'existe.

Remarques et conseils

- L'exposé

Le candidat dispose de 30 minutes pour l'exposé. Il n'est pas nécessaire de lire les documents lors de l'exposé, certains candidats perdent ainsi 10 à 15 minutes en se limitant à énoncer ce que propose l'enseignant auteur du dossier.

On attend essentiellement du candidat une analyse critique, structurée et problématisée, prenant en compte toutes les pièces du dossier. Il doit répondre au libellé de la question formulée sur la page de garde et pour ce faire, obligatoirement commencer par mettre en relation les différents documents proposés.

Le candidat doit être capable de différencier les documents selon leurs fonctions (document-élève ou document-professeur, ressource, texte-support, etc.), leur statut (document pédagogique, didactique, prescriptif, etc.) et se demander si les documents et la démarche décrite permettent d'atteindre les objectifs affichés, plutôt que d'examiner les objectifs affichés par la séquence et les séances seulement sur le plan de leur conformité avec les textes et les instructions officielles.

Exemples :

A propos du dossier sur le roman réaliste au XIXème siècle, une candidate perd un temps précieux à montrer que « nous avons bien là, l'apprentissage d'une culture commune », pour se

soucier ensuite de « l'approche spiralaire » mais à aucun moment ne cherche pas à savoir si la démarche du professeur permet de comprendre les questions posées par le réalisme.

Analysant le dossier sur les *Calligrammes* d'Apollinaire, un candidat juge, sans autre argument ni démonstration, la séquence « pertinente » parce que « conforme aux instructions officielles ».

En revanche, le jury a apprécié les candidats qui ont su confronter le dossier proposé non pas uniquement à la lettre des instructions officielles mais également et surtout à leur esprit. D'excellentes prestations ont manifesté une argumentation convaincante, étayée sur des connaissances précises et adaptées.

Exemples :

Une candidate a obtenu la note maximale (20 / 20) en proposant une analyse du dossier sur Blaise Cendrars dans le double cadre des programmes actuels et des programmes à venir. Elle a fait preuve de bon sens didactique, d'initiative dans les propositions d'activités et de recul critique mesuré. Par ailleurs, elle a su convoquer des références littéraires (Queneau, Aragon, les grands rhétoriciens, etc.) et des textes de critique littéraire pour dégager avec finesse les présupposés linguistiques dans lesquels s'inscrivait la pédagogie du professeur.

Lors de son exposé sur le dossier portant sur l'œuvre poétique de Blaise Cendrars, un candidat a fait allusion au « slam », dont la composante rythmique peut plaire aux élèves et qui peut servir d'amorce à une séquence sur la poésie.

Le candidat doit aussi faire preuve de culture littéraire, connaître les œuvres patrimoniales du programme des classes de lycée, les resituer dans leur contexte social, politique ou philosophique. Il doit également maîtriser les outils et le vocabulaire de l'analyse littéraire et les utiliser à bon escient. Cette connaissance des textes et des œuvres est nécessaire à la maîtrise du dossier. La seule « méthode » ne saurait suffire au candidat pour rendre compte des enjeux du dossier.

Exemples :

Ainsi, pour une séquence portant sur l'étude de *L'Île des esclaves*, la connaissance du théâtre de Marivaux relevait d'une forme de pré-requis. On peut légitimement attendre d'un candidat qui s'est préparé à ce concours qu'il parvienne à situer cette comédie dans la production théâtrale de Marivaux, dans un siècle, le XVIIIème, et dans une tradition, *la commedia dell'arte* à partir du personnage d'Arlequin. Le dossier proposait une mise en regard entre *L'Île des esclaves* et un tableau de Watteau, *Le pèlerinage à Cythère*. Cette œuvre est reproduite dans beaucoup de manuels : on peut attendre que le candidat ait quelques connaissances sur ce peintre. Enfin, la notion même de badinage, consubstantielle au théâtre de Marivaux, ne peut être ignorée, d'autant qu'elle apparaît dès la scène 1 en deux occurrences explicites : « en badinant » et « badin ».

De la même manière, le dossier qui proposait une séquence intitulée « Voyage et poésie » fait mention de deux poèmes de Baudelaire « L'invitation au voyage » et « La chevelure ». On s'attend à ce que le candidat mobilise au minimum des souvenirs de lecteur « scolaire » des *Fleurs du mal*, ces deux poèmes figurant très souvent dans les manuels de lycée. Il apparaît tout aussi nécessaire de pouvoir situer chronologiquement les uns par rapport aux autres des auteurs tels que Ch. Baudelaire, V. Hugo, J. Du Bellay ou G. Apollinaire, cités dans la séquence.

Le dossier sur la genèse de *Germinal* invitait le candidat à évoquer le contexte social et politique du roman, à savoir les grèves des mineurs du Nord et les luttes sociales de la fin du XIX^{ème} siècle.

Le dossier consacré à l'étude du portrait interrogeait la notion d'école, de mouvement littéraire et culturel. Il supposait que le candidat fût capable d'appréhender clairement la notion de réalisme, d'établir certaines convergences à travers le portrait de Nana, entre Manet et Zola et de s'intéresser au réalisme en peinture avec Courbet.

On ne saurait trop insister sur la nécessité, dans la préparation de tout concours, de relire les grands auteurs patrimoniaux et de consolider sa familiarité avec les grands courants littéraires. Quelques candidats ont su faire preuve de connaissances littéraires solides (discours théâtral, versification), d'autres se sont appuyés précisément sur des poèmes connus sans les avoir sous les yeux, d'autres encore ont, à bon escient, fait référence à des peintres ou des tableaux (notamment dans le dossier sur le réalisme), permettant ainsi d'élargir l'analyse ou bien ont su citer des textes théoriques amenant à interroger la notion de réalisme.

Mais cette connaissance littéraire ne doit cependant pas se substituer à la réflexion didactique. On a vu des candidats se lancer dans une explication des textes-supports de la séquence proposée au détriment de l'analyse du dossier. De même, des discours trop théoriques ne peuvent venir remplacer l'analyse concrète et directe des dossiers. Les textes théoriques sont bien sûr utiles et parfois nécessaires mais uniquement pour éclairer les choix didactiques.

Exemple :

Le dossier sur *Germinal* permettait de voir comment les travaux universitaires sur la génétique des textes (de Flaubert, Zola ou Proust) ont « contaminé » la recherche en didactique à l'usage des professeurs de lycée. L'ouvrage de Claudette Oriol-Boyer met en évidence la planification des exercices d'écriture et montre à travers les processus d'écriture d'un auteur reconnu que « l'élève-scripteur » peut, à son tour, concevoir, écrire et reprendre son propre texte.

Certains exposés se réduisent trop souvent à une description ou à une paraphrase du dossier et montrent une absence de nuance dans la « critique », sombrant selon les cas dans un éloge malvenu ou au contraire dans une diatribe stérile contre le dossier proposé.

Le jury a valorisé les prestations des candidats qui ont proposé une analyse critique fondée du dossier. Le candidat doit montrer sa capacité à analyser une situation et à prendre de la distance. Il peut interroger le dossier selon l'angle des enjeux, de la réalisation et de la pertinence des objectifs, du choix des supports en fonction du niveau, des activités proposées, de l'organisation et de la cohérence au regard des apprentissages attendus.

- L'entretien

L'entretien est un moment d'échange au cours duquel le jury évalue à la fois les connaissances du candidat, la clarté et la correction de son expression, ses capacités d'écoute et de communication. Une voix claire, un regard direct vers le jury, une écoute attentive et une capacité à faire montre d'ouverture d'esprit sont autant de qualités attendues.

Trop de candidats ont une expression relâchée, au point que les codes de la situation qui réunit candidat et examinateurs et la finalité même du concours (recruter des professeurs de français) semblent parfois oubliés. Le jury a pu entendre des expressions telles que : « les quatre-z-objets »,

« ils voillent* bien » (verbe voir), « tous les poèmes, y-z-ont », « une* éloge », mais aussi « ça marche », « OK » ou « y a pas d'souci ».

En revanche, le jury a valorisé les candidats qui, tout en s'exprimant dans un registre de langue correct, ont su faire preuve de réactivité, qui sont entrés dans un véritable dialogue et qui ont manifesté une certaine disponibilité à élargir leur point de vue.

L'interrogation, toujours en relation avec le dossier ou l'exposé du candidat, a des finalités variées : elle peut servir à faire rectifier une erreur, à préciser un point, à approfondir ou nuancer une analyse ou à préciser un enjeu du texte qui n'avait pas été explicité. L'entretien doit être considéré comme une seconde chance qui permet au candidat d'améliorer, de développer son exposé ou de combler ses manques.

Exemples :

Ainsi lors d'une analyse du dossier sur l'œuvre de Blaise Cendrars, l'importance du lien lecture-écriture, alors qu'elle avait été à peine effleurée par le candidat dans son exposé, a pu être dégagée lors de l'entretien et a permis une réflexion sur la justification et le mode d'évaluation à adopter lors de l'écriture de poèmes.

A propos du dossier sur *Germinal*, l'entretien a permis d'orienter de façon fructueuse la réflexion du candidat sur l'utilisation des brouillons comme entrée possible dans l'étude d'une œuvre intégrale.

Les questions de langue, d'histoire littéraire et culturelle ne sont nullement exclues. Des questions de simple bon sens sont par ailleurs souvent posées : que dire d'une séquence d'une durée de dix semaines, d'une autre au cours de laquelle l'élève n'écrit pratiquement jamais ?

L'entretien est aussi le moment de vérifier que le candidat connaît le contexte des lycées professionnels dans lequel il enseignera. En effet, lors de l'analyse des dossiers par les candidats, les questions véritablement liées aux situations d'enseignement ne sont pas toujours posées et l'analyse s'avère peu contextualisée par rapport aux programmes. Pour juger de la faisabilité d'une séquence, il convient d'avoir des notions élémentaires sur les classes de lycées professionnels, les différents niveaux et les horaires dédiés à l'enseignement du français.

Certains candidats ont montré par leur analyse qu'ils avaient des représentations très figées des lecteurs de lycées professionnels, ces derniers étant forcément selon eux des lecteurs en grande difficulté, incapables de lire une œuvre intégrale et à qui il vaut mieux proposer des textes (très) courts ou mieux des images !

Exemple :

Ainsi, face au dossier sur *Germinal*, une candidate ne trouve pas pertinent que le professeur fasse étudier le texte d'Alain Pagès sur la genèse du roman, parce que trop long et difficile, alors que, selon elle, il eût été plus simple d'étudier l'image du film proposée avec l'article, parce que « plus à la portée des élèves », oubliant ainsi que l'objectif de la séquence était « Lire un roman naturaliste, de sa genèse à sa réception » et que celle-ci s'adressait à des élèves de 1^{ère} de baccalauréat professionnel.

Même si l'on attend des candidats qu'ils emploient un vocabulaire propre à la pédagogie (différence entre démarche inductive et déductive, connaissance du sigle CCF, etc.), il est important cependant de ne pas utiliser un jargon pédagogique, inadapté et enfermant.

Exemple :

Tout au long de son exposé, une candidate a utilisé l'expression « le jeune » pour désigner l'élève, a analysé le dossier proposé au seul regard de l'intention, certes louable, de « placer le jeune au centre de ses apprentissages » et a interrogé la séquence dans le seul but de savoir si le professeur avait proposé une « tâche globale concrète ».

D'autre part, les candidats anglicistes doivent être vigilants quant à l'utilisation d'un métalangage propre à la didactique des langues vivantes étrangères et totalement inadapté en ce qui concerne celle du français. Ainsi, à plusieurs reprises, des candidats ont qualifié les textes proposés de « documents authentiques », ce qui n'a aucune raison d'être en français.

Exemples de dossiers (voir annexes)

Dossier PLPEXT 09 ESD-let 01

Dominante du sujet : Lecture d'une œuvre intégrale (*L'Etranger* d'Albert Camus)

Niveau : terminale Bac-pro

Composition du dossier :

Document 1 : séquence extraite d'un manuel composée de 3 séances

Document 2 : sommaire de la séquence dans le manuel

Document 3 : extrait des programmes de français en bac pro

Document 4 : extrait des documents d'accompagnement

Quelques éléments d'analyse du dossier

- Pertinence du choix de l'œuvre pour des élèves de bac pro
- Savoirs disciplinaires, culturels et philosophiques requis pour aborder ce genre d'œuvre
- Relation homme/écrivain-œuvre
- Biographie qui comporte de nombreuses lacunes sur l'œuvre philosophique (*L'Homme révolté*) et sur l'œuvre théâtrale (*Le Malentendu*, *L'Etat de siège*, *Les Justes*)
- Contexte sociopolitique de l'écriture et de la production de l'œuvre : 1942, quelles traces dans *L'Etranger* ?
- Notion de réception de l'œuvre
- Lecture cursive / lecture d'une œuvre intégrale : Quel protocole, quelles procédures ?
- Pas d'invite à la lecture globale, ni à la construction de l'interprétation du roman
- Confrontation de textes-clés

Début et fin du roman : étude nécessaire pour dégager l'évolution du personnage ; mais il manque la réflexion sur les circonstances dramatiques de cette évolution.

Statut de la fiche biographique qui aurait pu faire l'objet d'une recherche documentaire de la part des élèves. Statut et rôle des textes de critique littéraire qui permettent de relier l'œuvre à sa dimension philosophique.

Ce dossier montre qu'une connaissance de l'œuvre de Camus, du contexte politique, social et philosophique était nécessaire pour éviter une analyse superficielle et interchangeable avec d'autres dossiers.

Dossier PLP EXT 09 ESD-let 05

Dominante du sujet: Liens lecture-écriture

Niveau : terminale BEP

Composition du dossier :

Document 1 : Une séquence autour de l'œuvre poétique de Blaise Cendrars, composée de 6 séances comportant des poèmes extraits du recueil *Dix-neuf poèmes élastiques*, des articles de presse en lien avec ces poèmes

Document 2 : des travaux d'élèves

Document 3 : des tableaux

Quelques éléments d'analyse du dossier

- Les représentations de la poésie et de sa définition : désacralisation du genre, inspiration ou fabrication ?
- Les objectifs de la séquence : la densité de la séquence et son aspect ludique suffisent-ils pour aborder la poésie ? Quels en sont les pré-requis ? Quelle est sa place dans la progression de l'année ?
- Liens lecture-écriture : Comment l'élève adapte-t-il un modèle ? Suffit-il de lire pour pouvoir reproduire ? L'écriture rend-elle compte de la compréhension du texte lu ? Créer un poème, cela peut-il être l'objet d'un apprentissage ?
- Evaluation : Peut-on évaluer la créativité ? Comment ? La lecture plaisir peut-elle être sanctionnée ? La lecture par les élèves de leurs productions peut être considérée comme une première évaluation, l'intérêt est ici d'évaluer l'ensemble du processus d'écriture.
- Détour par l'image : Est-il probant ? Dans quelle mesure complète-il l'analyse ? Liens entre les poèmes élastiques et les expériences cubistes et expressionnistes.
- Place de l'histoire de l'art dans les nouveaux programmes.

La connaissance de l'auteur de la *Prose du Transsibérien* n'était pas a priori nécessaire pour comprendre les enjeux de ce dossier mais il importait de situer ces textes dans le bouillonnement littéraire et culturel du début du XXème siècle, d'autant que certains rapprochements avec la peinture y étaient explicitement formulés.

Dossier PLP EXT 09 ESD-let 08

Dominante du sujet: Lecture d'une œuvre intégrale : *L'Ile des esclaves*, de Marivaux.

Niveau : terminale BEP

Composition du dossier :

Document 1 : Une séquence composée de 4 séances et d'une évaluation sommative

Document 2 : Le descriptif de la séance 2

Document 3 : Le texte de la scène 1 de *L'Ile des esclaves*

Document 4 : Un extrait des documents d'accompagnement du programme de français en BEP

Quelques éléments d'analyse du dossier

- Cohérence, organisation et contenus de la séquence :
- Séquence consacrée au théâtre, plan très détaillé, problématique claire ;
- 11 heures, évaluation comprise ; pas de temps de correction ;
- Le choix des extraits répond à la problématique, cerne la visée du texte et introduit l'étude de l'image en relation avec le propos ;
- Certains objectifs ne sont pas repris dans les activités ;
- Alternance de cours dialogué et d'exercices individuels.
- Activité liée au genre théâtral : lecture à voix haute.
- Abondance d'activités, nombreux objectifs, multiples notions, « effet catalogue ».
- Mise en œuvre des activités d'écriture : Qu'attend-on d'un élève dans une production écrite ?
- Le questionnaire de lecture : les questions vérifient-elles les acquis ? Permettent-elles de développer des compétences d'écriture, est-ce vraiment une activité d'écriture ? L'écriture fait suite à la lecture : est-ce pertinent ? Comment l'écriture permet-elle de construire le sens ? Le relevé semble l'emporter sur l'interprétation. Réflexion sur le libellé de la consigne d'écriture, les critères d'évaluation.

Vous disposez d'un dossier qui réunit des documents utilisables dans le cadre de l'enseignement de l'anglais en lycée professionnel. Parmi ces documents figure un enregistrement sonore accompagné de son script.

Vous présenterez et analyserez brièvement les éléments qui composent le dossier. Sur la base de tout ou partie de ces éléments, vous proposerez un projet pédagogique destiné à des élèves de lycée professionnel dont vous déterminerez le niveau et le type de classe.

Vous veillerez à ce que la mise en œuvre envisagée réponde à la nécessité de développer chez les élèves des *compétences* qu'il vous appartient de définir et d'évaluer.

Oliver Twist at the Workhouse

Oliver Twist is a nine-year-old orphan who has been brought up in miserable conditions by the authorities of the parish, under the control of the beadle. He is being interviewed by "eight or ten fat gentlemen sitting round a table", who will decide what to do with him.



"What's your name, boy?" said the gentleman in the high chair.

Oliver was frightened at the sight of so many gentlemen, which made him tremble; and the beadle gave him another tap behind, which made him cry; and these two causes made him answer in a very low and hesitating voice; whereupon a gentleman in a white waistcoat said he was a fool. Which was a capital way of raising his spirits, and putting him quite at his ease.

"Boy," said the gentleman in the high chair, "listen to me. You know you're an orphan, I suppose?"

"What's that, sir?" inquired poor Oliver.

"The boy is a fool— I thought he was," said the gentleman in the white waistcoat.

"Hush!" said the gentleman who had spoken first. "You know you've got no father or mother, and that you were brought up by the parish, don't you?"

"Yes sir," replied Oliver, weeping bitterly.

"What are you crying for?" inquired the gentleman in the white waistcoat. And to be sure it was very extraordinary. What *could* the boy be crying for?

"I hope you say your prayers every night," said another gentleman in a gruff voice; "and pray for the people who feed you, and take care of you – like a Christian."

"Yes, sir," stammered the boy. The gentleman who spoke last was unconsciously right. It would have been *very* like a Christian, and a marvellously good Christian, too, if Oliver had prayed for the people who fed and took care of *him*. But he hadn't, because nobody had taught him.

"Well! You have come here to be educated, and taught a useful trade," said the red-faced gentleman in the high chair.

"So you'll begin to pick oakum tomorrow morning at six o'clock," added the surly one in the white waistcoat.

Oliver was then hurried away to a large ward; where, on a hard rough bed, he sobbed himself to sleep. What a noble illustration of the tender laws of England! They let the paupers go to sleep!

Charles Dickens, *Oliver Twist*, 1846.

Source : *Connections 2^{nde}*, Delagrave, 2006

Teenagers and the job market

Ruttger's Bay Lake Lodge is a hotel in Deerwood, Minnesota where guests can enjoy golf and fishing. They have traditionally employed teenagers during the summer season.

Throughout its 104-year history, Ruttger's Bay Lake Lodge has employed a lot of teenagers. Each summer, around two-thirds of the 325 staff at the remote holiday resort are high-school and college students. The end of August sparks a crisis: the students go back to school, leaving Ruttger's, which closes in November, scrambling to find dishwashers, waiters and housekeepers.

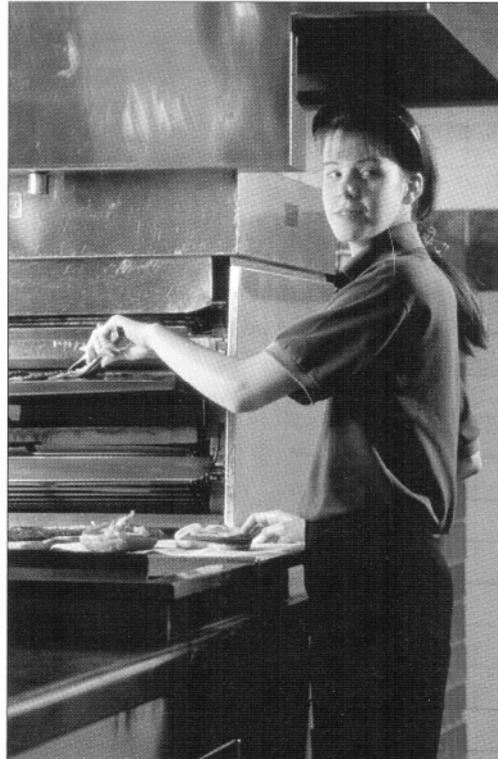
This year, the resort's managers are less frantic than usual. Before Ruttger's opened in April, it got an uncharacteristically high number of applications from adults, even though many of its jobs pay below \$7 an hour. Ruttger's is thus employing around 25% fewer teenagers than normal, even though they also applied in droves.

American teenagers are an atypically industrious lot. In most developed countries, teenagers work only if the family needs income. Yet the American teens most likely to work have historically been white, attended college, lived outside a big city, and (perhaps most surprisingly of all) had a family income of above \$40,000 a year. By contrast, poor inner-city kids have been much less likely to hold jobs.

A new report by the Centre for Labour Market Studies at Northeastern University in Boston points out that this has been the toughest summer-job market for teenagers in 37 years. The problem extends beyond seasonal work. Many starter jobs once filled by America's youth – at cash registers, griddles, dishwashing stations and on newspaper routes – have now been nabbed by adults.

The unemployment rate for people aged 16-19 (and seeking work) was 17.7% in July. That compares with 14.8% in the same month last year and 13.4% in 2000. [...]

Naturally, some things may improve if the economy does. But some things have probably already changed forever. These days, an economist notes, "paper delivery by kids on bikes is something out of Norman Rockwell". But perhaps it was inevitable that adults would take over the newspaper routes. How many teens want to get up at 5am anyway?



The Economist, August 22nd 2002.

Source : *Connections 2nd*, Delagrave, 2006



Brickmaking in Pakistan, 1996.

Source : *Connections* 2^{nde}, Delagrave, 2006

SCRIPT OF THE RECORDING

One of Pakistan's biggest problems is poverty, which affects a third of its population. Despite international efforts to remove children from the workforce, an estimated 3.6 million of them continue to work, and that number may be even higher. Children in a variety of industries work long hours under hazardous conditions for almost nothing. NPR's Anne Garrels reports :

'Producing bricks is a family business. Parents and children dig the earth, shake the bricks, bake them in the sun and then transport them to a kiln on a horse-drawn cart. It takes a day to make a thousand bricks for which the entire family earns a little over one dollar. The families are in debt to the owners, the children little more than bonded slaves. Families can't afford to lose their children's income altogether but Hans Lokoko of the International Labor Organization says a new program is offering a break for some of these kids.'

'We take them out from their work for five to six hours, so we reduce their working hours...five, six hours they will spend at school and then after that they can go back again and work at home...so partially withdrawal.'

'Vikram doesn't know how old he is but he is somewhere about eleven. He works from seven in the morning until 2.30 when, under this new program, he now attends an informal school, the first time he's ever had any education. His younger sister Yasmina scoops out mud, pats it into a form and deftly turns out brick after brick. Her family can't spare her so she doesn't go to school. In many Pakistani villages there are no government schools at all. If there are state schools, the parents have to pay fees, which these families can't afford. These informal schools are an alternative. The hours are adapted to meet the kids' needs and the children aged 7 to 14 are taught the basics. In three months, eleven-year-old Sumara has learnt to read. Her notebook is full of drawings. This is the first time she's ever had crayons. She loves school. There's a little more than a covered porch where the children sit on mats.'

Source : *Connections 2nd*, Delagrave, 2006

Vous disposez d'un dossier qui réunit des documents utilisables dans le cadre de l'enseignement de l'anglais en lycée professionnel. Parmi ces documents figure un enregistrement sonore accompagné de son script.

Vous présenterez et analyserez brièvement les éléments qui composent le dossier. Sur la base de tout ou partie de ces éléments, vous proposerez un projet pédagogique destiné à des élèves de lycée professionnel dont vous déterminerez le niveau et le type de classe.

Vous veillerez à ce que la mise en œuvre envisagée réponde à la nécessité de développer chez les élèves des *compétences* qu'il vous appartient de définir et d'évaluer.

A job interview

1 I went for an interview at one of the Technical
Colleges in New York City. The job was to handle the
college and departmental websites . I brought
everything with me, a CD with my web files, a back
5 up copy on a USB key, and handouts outlining my
presentation. I arrived an hour before the meeting,
so I stopped on the 8th and 9th floors to check out
the classrooms and views outside the windows.

Approaching the time for the meeting, I went up to
10 the 10th floor where the interview was going to be
held. A woman asked me if I was there for the
interview and commented, "What a day to have an
interview." It was a very hot day.

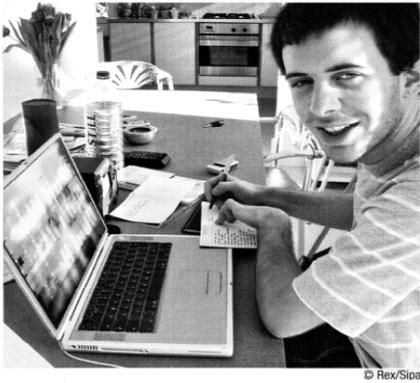
In the interview room there were long tables facing
15 a wide screen. I seated myself and prepared
my materials. Then, the panel of seven started to
come in one by one. I was getting nervous and
self-conscious . I was wondering what they were
silently thinking of me.

20 The panel was completed and seated together with
myself in front. The interview process began.
I thought that we would talk about my work history
first and then do my presentations, but it was the
other way; the panel would ask questions as the
25 interview went along. So, I put my CD in drive A.

I looked at the screen and looked for a mouse. My
thought was saying, "Oh no, No mouse! No regular
keyboard!" I had to use a movable keyboard , which
didn't seem to be working; I was not familiar with its
30 functionality. It took me a while to figure out' how
to work it and one of the members kindly assisted
me. To make matters worse, I wasn't listening to the
suggestion to just touch the screen to make it work.
I wanted to have a good presentation without major
35 problems. I still continued with my presentation,
showed them my design. Only three of the panel
asked questions.

After my presentation, I was given the opportunity
to ask questions. I was still feeling upset and I could
40 not think of a sensible one immediately. I asked only
two, but I didn't think they were enough to complete
the expected time for the interview process.
The meeting ended.

Source : *Planet Work*, Hachette, 2006.



Source : *Planet Work*, Hachette, 2006.

SCRIPT OF THE RECORDING

‘David Johnson, hello.’

‘Hello.’

‘Could you tell us what your job is?’

‘I’m a journalist with the Sunday Times in London, the biggest-selling Sunday newspaper.’

‘David, what sort of people are you looking for when you hire someone?’

‘Well, in journalism, we are always looking for somebody with personality, with energy, with spirit. Those qualities might not be so important in other jobs.’

‘What’s more important: a good CV or the covering letter?’

‘I think the covering letter is the most important part of your job application. You must obviously include a CV but the covering letter is what will persuade me to invite you to an interview.’

‘So, what do you look for in a good cover letter?’

‘Personality. I want somebody who is not simply writing a dull formal letter...’

‘Is lack of experience a problem?’

‘I find, when I’m looking for people, lack of experience is not necessarily important. I’m always looking for somebody who has qualities such as being industrious, being conscientious, being reliable.’

‘In the letter, I suppose you would look out for spelling mistakes?’

‘Of course, you want somebody who can spell, you want somebody who is articulate in journalism...’

‘Yes...Is it advisable to mention your hobbies, the things you like to do in your spare time?’

‘Don’t be afraid to list them on your CV but in the covering letter you have to decide the ingredients in the covering letter that will relate most to the job you’re applying for.’

‘Thank you.’

Source : *Planet Work*, Hachette, 2006.

Vous disposez d'un dossier qui réunit des documents utilisables dans le cadre de l'enseignement de l'anglais en lycée professionnel. Parmi ces documents figure un enregistrement sonore accompagné de son script.

Vous présenterez et analyserez brièvement les éléments qui composent le dossier. Sur la base de tout ou partie de ces éléments, vous proposerez un projet pédagogique destiné à des élèves de lycée professionnel dont vous déterminerez le niveau et le type de classe.

Vous veillerez à ce que la mise en œuvre envisagée réponde à la nécessité de développer chez les élèves des *compétences* qu'il vous appartient de définir et d'évaluer.

A WORLD GUIDE TO

Good Manners

How not to behave badly abroad

by **NormaRamshaw**

Travelling to all corners of the world gets easier and easier. We live in a global village, but this doesn't mean that we all behave in the same way.

• Greetings

How should you behave when you meet someone for the first time? An American or Canadian shakes your hand firmly while looking you straight in the eyes. In many parts of Asia, there is no physical contact at all. In Japan, you should bow, and the more respect you want to show, the deeper you should bow. In Thailand, the greeting is made by pressing both hands together at the chest, as if you are praying, and bowing your head slightly. In both countries, eye contact is avoided as a sign of respect.

• Clothes

Many countries have rules about what you should and shouldn't wear. In Asian and Muslim countries, you shouldn't reveal the body, especially women, who should wear long-sleeved blouses and skirts below the knee. In Japan, you should take off your shoes when entering a house or a restaurant. Remember to place them neatly together facing the door you came in. This is also true in China, Korea, Thailand, and Iran.

• Food and drink

In Italy, Spain, and Latin America, lunch is often the biggest meal of the day, and can last two or three hours. For this reason many people eat a light breakfast and a late dinner. In Britain, you might have a business lunch and do business as

you eat. In Mexico and Japan, many people prefer not to discuss business while eating.

Lunch is a time to relax and socialize, and the Japanese rarely drink alcohol at lunchtime. In Britain and the United States, it's not unusual to have a business meeting over breakfast, and in China it's common to have business banquets, but you shouldn't discuss business during the meal.

• Doing business

In most countries, an exchange of business cards is essential for all introductions. You should include your company name and your position. If you are going to a country where your language is not widely spoken, you can get the reverse side of your card printed in the local language. In Japan, you must present your card with both hands, with the writing facing the person you are giving it to.

In many countries, business hours are from 9.00 or 10.00 to 5.00 or 6.00. However in some countries, such as Greece, Italy, and Spain, some businesses close in the early afternoon for a couple of hours then remain open until the evening.

Japanese business people consider it their professional duty to go out after work with colleagues to restaurants, bars, or nightclubs. If you are invited, you shouldn't refuse, even if you don't feel like staying out late.

NEW HEADWAY – OXFORD

EXTRA TIPS

HERE ARE SOME EXTRA TIPS BEFORE YOU TRAVEL:

- 1 In many Asian cultures, it is acceptable to smack your lips when you eat. It means that the food is good.
- 2 In France, you shouldn't sit down in a café until you've shaken hands with everyone you know.
- 3 In India and the Middle East, you must never use the left hand for greeting, eating, or drinking
- 4 In China, your host will keep refilling your dish unless you lay your chopsticks across your bowl.
- 5 Most South Americans and Mexicans like to stand very close to the person they're talking to. You shouldn't back away.
- 6 In Russia, you must match your hosts drink for drink or they will think you unfriendly.
- 7 In Ireland, social events sometimes end with singing and dancing. You may be asked to sing.
- 8 In America, you should eat your hamburger with both hands and as quickly as possible. You shouldn't try to have a conversation until it is eaten.

NEW HEADWAY – OXFORD



NEW HEADWAY – OXFORD

PLPEXT09ESD7 – DOCUMENT 3

Script de l'enregistrement mis à la disposition du candidat

Kate

My name is Kate and I'm from Bristol in England. We like to have people over for lunch and they usually get here around noon. We often have people over to eat, but sometimes when we invite a lot of people over, for a family gathering for example, we have what's called a 'potluck lunch'.

A potluck is an informal occasion, so people dress casually. If the weather is nice we'll have it outside in the garden. What makes it fun is that everyone who comes has to bring a dish of food. They're given a choice: starter, main course, salad or vegetable, or dessert. As the host, I'll know how many of each kind of dish the guests will bring, but not exactly what the foods will be. That's why it's called 'potluck' – it's a surprise, having a dinner party and not knowing what you're going to feed the guests! All I have to do is make one dish myself and get cups, glasses, and knives and forks together, and supply the drinks. As the guests arrive, they put their dish on the table, and people help themselves. Some guests might bring a bottle of wine or flowers as a gift but I don't expect anything. It's a fun, relaxed way of getting together with friends or family.

NEW HEADWAY – OXFORD

PLPEXT09ESD7 – DOCUMENT 4

Vous disposez d'un dossier qui réunit des documents utilisables dans le cadre de l'enseignement de l'anglais en lycée professionnel. Parmi ces documents figure un enregistrement sonore accompagné de son script.

Vous présenterez et analyserez brièvement les éléments qui composent le dossier. Sur la base de tout ou partie de ces éléments, vous proposerez un projet pédagogique destiné à des élèves de lycée professionnel dont vous déterminerez le niveau et le type de classe.

Vous veillerez à ce que la mise en œuvre envisagée réponde à la nécessité de développer chez les élèves des *compétences* qu'il vous appartient de définir et d'évaluer.

The Art of Living in Style

Converted spaces and older places lend style to student living

Before you go to the nearest Huge Apartment Megaplex to find your living space for the next semester, let it be known that there are alternatives. With a little patience and time to search around Tucson's historic downtown and university areas, you may be able to find an older residence that makes up in style for what it lacks in modern conveniences, a place that had been many, many things before it became a place for you to call home.

Lauren Benz and her four room-mates live in Studio Apartments, in the mostly commercial downtown area. Their loft-style apartment, which has been a graphic design studio and a recording studio, has a few problems other apartments don't. There is no heating system, no central cooling system, no residential garbage service, no mail service and no parking. But the benefits of living in their apartment are numerous. The open architecture has allowed the room-mates to host parties with up to 600 guests, with space left over to allow bands to perform.

Henry Electric Apartments is another converted space. A former electric store opened in 1935, the building was divided into four separate apartments two years ago.

The contractors that renovated the building left the original, polished, concrete floors, while

installing industrial-looking steel walls to the main room and recycled pool tiles to the bathroom. They also left the original Henry Electric sign out front, which can invite some confused visitors to the property. Residents have come out of their bedrooms to find elderly men browsing through their belongings, looking for electrical supplies.

Rincon Apartments, located on North Sixth Avenue and East University Boulevard, are older apartments that boast the kind of early 20th century architecture one won't find in brand new places. 'It's the very first apartment building built in Tucson. It was built in 1908,' said owner and manager Margaret Sokser. 'The historic building has seventeen units in it,' she said, noting that over the years, there has been a fair mix of student and non-student residents. Each apartment has wooden floors, high ceilings and a fireplace.

Another apartment building in the university area, the Castle Apartments, on the corner of North Euclid Avenue and East Adam Street, was a hospital, tuberculosis sanitarium, nursing home, convent and vacation lodge before becoming an apartment building. The building, which was originally built in 1906, has thirty-two apartments and is mostly occupied by upperclassmen and graduate students, according to owner Kathy Busch. Castle resident Becky Blacher said living in a small complex owned by one person instead of a company made it possible for her to have an art show there. 'Kathy was really excited,' she said about talking to her landlord in preparation for the show. 'She's so cool. What other landlord would let you put holes in cement walls?' Blacher said.



www.campusapts.com

Washington DC Classifieds

Private Room/Apartment

Hi, I am a young professional/student who will be in D.C. for 3 months from 1 Oct to 31 Dec 2009. I will be based as a Fulbright Fellow at Georgetown University's School of Foreign Service. I am looking for a private room or a studio/one bedroom apartment during this period. I prefer to have (wireless) internet included in the rent.

Thanks and Regards,

M.I

\$1050 / 1br - 1 SINGLE furnished room

\$1050/mo. plus utilities

One Year Lease Starting June 1st-May 31st

(willing to negotiate for only summer or academic year)

Room:

- Converted sunroom on ground floor with private exit and large windows
- Includes one bed, large wooden dresser, personal A/C unit and a desk
- Lots of storage space
- Shared bathroom with only one other person (and bathroom has a nice skylight!)

Townhouse:

- 5 min walk to Georgetown campus and Georgetown Hospital (free buses to metro stops circulate from here)
- 5 min walk to Wisconsin Ave (Safeway, Starbucks, Einstein Bros. Bagels, gyms, restaurants etc.)
- 3 stories: spacious living room, washer/dryer, dishwasher, bbq
- Backyard with patio
- Safe, quiet neighborhood
- Landlord is a contractor who keeps the property in good shape/ is easily accessible
- Roommates are clean

Parking space in the back is also available for an additional price, if interested.

**Contact for more information/measurements/
pictures- Thank you!!!**

Script de l'enregistrement mis à la disposition du candidat

Young man

When I was born, my parents were living in a house in a small village about 20 kilometres from the capital. I was three years old when my brother was born and my parents decided that we needed a larger home. We first moved into a rented flat for fifteen months while the new block of flats we were going to move to was being completed. I don't think my parents liked the rented flat because it was smaller than our old house.

We finally moved into the capital at the beginning of 1988. Our flat wasn't really large, only 68 square metres, but there was enough room for two adults and two small boys. There were two bedrooms, a cosy living-room with a balcony, a small bathroom and a kitchen, where we used to have the family meals, as well.

I started school the following September, and my brother went to kindergarten. I still remember my first day at school. I even remember that there were 38 students in my class – but of course I've long forgotten most of their names by now.

We lived in the same flat all the time I was at school. I only moved house again when I started university in 2003. I decided to study forestry so I had to move to a town near the border. Rents were quite expensive, so I decided to move into a shared flat. Five of us rented a large flat in the city centre, and shared all the housework. I had the time of my life! I'm still living in the same town, but I'm sharing with just one person now. It's more comfortable but I often miss the big parties we used to have at the other place.

EXAM EXCELLENCE - OXFORD

**CAPLP EXTERNE ANGLAIS - LETTRES - session 2009
ÉPREUVE SUR DOSSIER – LETTRES**

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous ferez une analyse critique de la séquence consacrée à l'étude d'une œuvre intégrale : *L'Étranger* d'Albert CAMUS, conduite dans une classe de terminale professionnelle, la lecture personnelle du roman ayant été auparavant exigée.

COMPOSITION DU DOSSIER :

Document 1 : Séquence partiellement extraite du manuel de Français Bac Pro première et terminale, M. Sendre-Haïdar, J. Glorieux, E. Hoppenot, L. Ripoche (Ed. Foucher, 2000)

Document 2 : Sommaire de la séquence dans le manuel

Document 3 : Extraits des programmes de français des classes de baccalauréat professionnel (B.O. n°11 du 15 juin 1995)

Document 4 : Extraits des documents d'accompagnement des programmes de baccalauréat professionnel (DLC, 1997)

Nombre de pages du dossier : 07

Document 1

L'ÉTRANGER

1. Un auteur, une œuvre (1^{ère} séance : 1 heure)

1. Brève biographie d'Albert Camus

1913 - Naissance d'Albert Camus le 7 novembre à Mondovi en Algérie. Le père est employé, la mère pratiquement illettrée.

1914 - Mort du père à la guerre. La mère s'installe avec ses deux fils dans le quartier populaire de Bel-court à Alger. Enfance dans la misère et sous le soleil d'Alger.

1924 - Camus, grâce à son instituteur, entre au lycée d'Alger. Il joue beaucoup au football et rêve de devenir professionnel.

1930 - Baccalauréat, début de la tuberculose.

1932 - Entreprend des études de philosophie. Goût pour l'écriture. Lit beaucoup.

1935 - Adhère au parti communiste. Crée le «Théâtre du Travail».

1936 - Rupture avec sa femme (épousée en 1934). Écrit les premiers essais de *L'Envers et l'endroit*, commence *La Mort heureuse*, roman inachevé dont il s'inspirera pour écrire *L'Étranger*.

1937 - Quitte le parti communiste.

1938 - Participe à plusieurs journaux de gauche à Alger. Prend des notes qui serviront à la rédaction de *L'Étranger*.

1939 - Publication de *Noces*, récits poétiques consacrés à l'Algérie.

1940 - Deuxième mariage avec Francine Faure. Achève la rédaction de *L'Étranger*. Travaille à son essai philosophique, *Le Mythe de Sisyphe*.

1941 - Dernières corrections de *L'Étranger*. Achève *Le Mythe de Sisyphe*, commence la rédaction de *La Peste* (dont l'histoire se passe à Oran).

1942 - Publication de *L'Étranger* en juin, succès. Parution en octobre du *Mythe de Sisyphe*.

1943 - Participe au journal de résistance *Combat*.

1947 - Publication de *La Peste*.

1956 - Il appelle à la trêve en Algérie. Publication de *La Chute*.

1957 - Publication de nouvelles *L'Exil et le Royaume* et des *Réflexions sur la peine de mort*. En novembre, il reçoit le prix Nobel de littérature.

1960 - Il se tue dans un accident de voiture.

1994 - Publication posthume d'un roman inachevé, *Le Premier Homme*. Plus de six millions d'exemplaires de *L'Étranger* ont été vendus à ce jour, il est traduit dans plus de quarante langues.

1. De quel milieu social Camus vient-il ?

2. Camus est-il un auteur « engagé » ? Justifiez votre réponse.

3. Quels genres d'écrits Camus a-t-il publiés ?

4. Relevez les dates qui correspondent à des publications. Sur quelle durée l'œuvre s'est-elle construite ?

2. Le début et la fin de *L'Étranger* (2^{ème} séance : 2 heures)

Texte 1 (Les lignes suivantes sont les premières du roman.)

Aujourd'hui maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J'ai reçu un télégramme de l'asile : - Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués. » Cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier.

L'asile de vieillards est à Marengo, à quatre-vingts kilomètres d'Alger. Je prendrai l'autobus à deux heures et j'arriverai dans l'après-midi. Ainsi, je pourrai veiller et je rentrerai demain soir. J'ai demandé deux jours de congé à mon patron et il ne pouvait pas me les refuser avec une excuse pareille. Mais il n'avait pas l'air content. Je lui ai même dit : - Ce n'est pas de ma faute. » Il n'a pas répondu. J'ai pensé alors que je n'aurais pas dû lui dire cela. En somme, je n'avais pas à m'excuser. C'était plutôt à lui de me présenter ses condoléances. Mais il le fera sans doute après-demain, quand il me verra en deuil. Pour le moment, c'est un peu comme si maman n'était pas morte. Après l'enterrement, au contraire, ce sera une affaire classée et tout aura revêtu une allure plus officielle. [...]

Albert Camus, *L'Étranger*, Éd. Gallimard, 1942.

Texte 2 (Ces lignes sont les dernières du roman.)

[...] Lui (l'aumônier) parti, j'ai retrouvé le calme. J'étais épuisé et je me suis jeté sur ma couchette. Je crois que j'ai dormi parce que je me suis réveillé avec des étoiles sur le visage. Des bruits de campagne montaient jusqu'à moi. Des odeurs de nuit, de terre et de sel rafraîchissaient mes tempes. La merveilleuse paix de cet été endormi entraînait en moi comme une marée. À ce moment, et à la limite de la nuit, des sirènes ont hurlé. Elles annonçaient des départs pour un monde qui maintenant m'était à jamais indifférent. Pour la première fois depuis bien longtemps, j'ai pensé à maman. Il m'a semblé que je comprenais pourquoi à la fin d'une vie elle avait pris un « fiancé », pourquoi elle avait joué à recommencer. Là-bas, là-bas aussi, autour de cet asile où des vies s'éteignaient, le soir était comme une trêve mélancolique. Si près de la mort, maman devait s'y sentir libérée et prête à tout revivre. Comme si cette grande colère m'avait purgé du mal, vidé d'espoir, devant cette nuit chargée de signes et d'étoiles, je m'ouvrais pour la première fois à la tendre indifférence du monde. De l'éprouver si pareil à moi, si fraternel enfin, j'ai senti que j'avais été heureux, et que je l'étais encore. Pour que tout soit consommé, pour que je me sente moins seul, il me restait à souhaiter qu'il y ait beaucoup de spectateurs le jour de mon exécution et qu'ils m'accueillent avec des cris de haine.

Albert Camus, *L'Étranger*, Éd. Gallimard, 1942.

R E C H E R C H E S

L'ouverture et la clôture sont des moments particulièrement importants dans tout roman. En quoi cette ouverture de *L'Étranger* peut-elle surprendre le lecteur ? Meursault a-t-il changé entre le début et la fin du roman ? Pourquoi ? Comment ?

L'auteur et son personnage

1. En vous référant à la biographie de l'auteur, trouvez au moins deux points communs entre Camus et Meursault.
2. Après la lecture de ces deux extraits, quel(s) sens pouvez-vous donner au titre du roman : *L'Étranger* ?

L'ouverture et la clôture

3. En quoi le premier paragraphe peut-il surprendre le lecteur ? Qu'apprenons-nous sur Meursault dès ces premières phrases ?
4. Identifiez les points communs et les différences entre le début et la fin, du point de vue de la fiction.
5. Meursault a-t-il changé entre le début et la fin du roman ? Justifiez votre réponse.

Les valeurs du passé composé

Justifiez l'emploi du passé composé dans le premier paragraphe. Quelles sont les valeurs respectives de ces emplois ?

Bilan

Montrez que le style n'est pas exactement similaire entre le début et la fin du roman (longueur des phrases, indices spatio-temporels, répétitions, comparaisons).

Mémo

Fiction et narration

> **La fiction : c'est l'histoire racontée.** Étudier la fiction d'un roman consiste à mettre en évidence le contenu de l'histoire, à établir l'évolution des personnages et à qualifier les relations qu'ils entretiennent entre eux (on peut utiliser le schéma actantiel), enfin à analyser l'espace (lieux) et l'époque.

> **La narration :** elle désigne les **moyens utilisés pour exposer le déroulement de la fiction.**

Il faut caractériser le narrateur (qui parle ? comment ? à quel moment intervient-il ?...), les paroles des personnages (registre de langue, porteuses de quelle idéologie ? de quelle vision du monde ?...), le traitement du temps (déroulement chronologique ? retour en arrière ? ellipse ?).

Un fait de langue : les valeurs du passé composé

> Valeur d'accompli : le procès est envisagé depuis le présent de l'énonciateur, dans la mesure où l'événement touche ce présent : ainsi, l'événement passé se prolonge par ses conséquences dans le présent de l'énonciateur. Maintenant il est sorti d'affaire : les pompiers **ont été** efficaces.

> Valeur d'antériorité : dans ce cas il relate un fait passé et concurrence le passé simple. *Il a longtemps aimé Marie, puis il a fini par en épouser une autre.*

> Valeur itérative : il exprime un événement qui se répète.

Chaque fois que je lui **ai demandé** de raconter son enfance, il a toujours **refusé**.

> Valeur de vérité générale : un fait est décrit comme ayant toujours lieu. « La discorde a toujours **régné** dans l'univers » (La Fontaine).

3-Quelles critiques pour *L'Étranger* ? (3^{ème} séance : 2 heures)

1. Un sentiment de malaise

De ces contradictions si apparentes provient probablement le sentiment de malaise dont on ne peut se défaire tout au long de ce livre. A la fin seulement, quand, incapable de se contenir davantage, le héros d'Albert Camus sent que «quelque chose... a crevé en (lui)» et «déverse... tout le fond de (son) cœur », nous nous sentons, avec lui, délivrés : «... J'avais l'air d'avoir les mains vides. Mais j'étais sûr de moi, sûr de tout ... Sûr de ma vie et de cette mort qui allait venir... J'avais eu raison, j'avais encore raison, j'avais toujours raison... Que m'importaient la mort des autres, l'amour d'une mère...Les autres aussi on les condamnerait un jour.» Enfin ! Nous y voilà donc. Ce dont nous nous étions timidement doutés se trouve d'un seul coup confirmé. Ce jeune employé, si simple et si rude, dans lequel on nous invitait à reconnaître l'homme nouveau que nous attendions, s'en trouvait, en réalité, aux antipodes? Son attitude, qui avait pu rappeler, par moment, le négativisme têtue d'un enfant boudeur, était un parti-pris résolu et hautain, un refus désespéré et lucide, un exemple et peut-être une leçon. (...) Mais si apaisés que nous soyons en refermant son livre, nous ne pouvons nous empêcher de conserver contre l'auteur un certain ressentiment : nous lui en voulons de nous avoir trop longtemps égarés.

Nathalie Sarraute, extrait de l'article paru dans *Les Temps modernes* et repris dans *L'Ère du soupçon*. Ed. Gallimard, 1956.

2. Un mythe, une tragédie

Ce qui fait de *L'Étranger* une œuvre, et non une thèse, c'est que l'homme s'y trouve pourvu non seulement d'une morale, mais aussi d'une humeur. Meursault est un homme charnellement soumis au soleil, et je crois qu'il faut entendre cette soumission dans un sens à peu près sacré. Tout comme dans les mythologies antiques ou la Phèdre racinienne, le Soleil est ici expérience si profonde du corps, qu'il en devient destin ; il *fait* l'histoire, et dispose, dans la durée indifférente de Meursault, certains moments générateurs d'actes. Il n'y a aucun des trois épisodes du roman (l'enterrement, la plage, le procès) qui ne soit dominé par cette présence du soleil ; le feu solaire fonctionne ici avec la rigueur même de la nécessité antique. [...]

Roland Barthes, préface de *L'Étranger*, Bulletin du Club du Meilleur Livre, 1955.

argumenter

Le contenu et la visée des critiques

1. Montrez que la critique de Sarraute est péjorative. Justifiez et relevez le vocabulaire dépréciatif qu'elle utilise.
2. Montrez que le texte de Barthes fait l'éloge de *L'Étranger*. Identifiez les termes qui soulignent l'appréciation positive.
3. Sur quel aspect du roman Barthes insiste-t-il ? Son choix vous paraît-il justifié ?
4. Exposez votre éloge ou votre critique péjorative de *L'Étranger*. Vous pourrez vous exprimer sur la globalité du roman, sur le héros ou encore sur un épisode.

DOCUMENT 2

SOMMAIRE DU MANUEL :

L'ÉTRANGER

découvrir	1. Un auteur, une œuvre	page 70
confronter	2. Le début et la fin de <i>L'ÉTRANGER</i>	page 72
analyser	3. Le meurtre	page 74
confronter	4. Le procès du héros	page 76
exercices	5. Points de vue et discours rapportés	page 78
argumenter	6. Quelles critiques pour <i>L'ÉTRANGER</i>	page 80
sujet de bac	7. Deux épidémies romanesques	page 82
En images	Matisse et la Méditerranée	page 84

DOCUMENT 3

EXTRAITS DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS DES CLASSES DE BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL (B.O. n°11 du 15 juin 1995)

Compétences liées à la lecture :

Capacité	Mises en œuvre
Être capable de	Situations globales complexes mettant en jeu les compétences liées à la lecture.
Saisir le sens global.	Lecture cursive d'un texte (article, chapitre entier d'un texte d'idées, œuvre intégrale...) ou d'un ensemble de textes (journal ou revue, manuel...) afin d'en dégager le sens (sujet, but, propositions).
Interpréter.	Lecture des mêmes textes ou d'autres (règlement intérieur, rapport, circulaire...) pour dépasser le sens immédiat et expliciter les significations sous-jacentes (étude stylistique, étude du contexte historique ou idéologique...)
Mettre en relation.	Lecture comparative de deux ou plusieurs textes (groupement autour d'une question, d'une problématique d'écriture ; documents techniques...) pour en dégager les caractéristiques communes, les différences ou oppositions, les évolutions... Lectures cursives de textes ou de documents divers pour identifier un contexte et ses effets.

DOCUMENT 4

EXTRAIT DU DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT DES PROGRAMMES DU BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL (DLC, 1997)

Lire avec méthode

- Le projet de lecture

Proposer un projet de lecture aide les élèves à construire plus efficacement leur interprétation des textes. Le projet peut être la problématique d'un groupement de textes ou bien un axe de lecture, thématique ou autre, pour l'œuvre intégrale. En effet, plutôt que de viser une illusoire exhaustivité du sens, une lecture orientée par un projet invite à opérer des choix, en proposant pour un même texte des niveaux et des axes de lecture pertinents, adaptés au public et permettant de dégager une signification cohérente du texte.

Par exemple, *L'Ile des Esclaves* de Marivaux peut faire l'objet :

- d'une approche générique (caractéristique du genre et évolution : le théâtre dans le théâtre) ;
- d'une approche thématique (le dédoublement et les masques, le mensonge et la sincérité, etc.) afin d'appréhender l'œuvre du moraliste ;
- d'une approche liée à la réception afin de s'interroger sur sa visée, de l'analyser dans sa dimension discursive et d'en saisir la dimension culturelle.

Lire avec un projet facilite alors l'acquisition des connaissances d'histoire littéraire, dont l'enseignement ne peut se réduire à un cours magistral privilégiant un discours d'accompagnement au détriment des textes eux-mêmes. On peut, par exemple, dans le cadre d'un groupement de textes, étudier une description de Zola, de Balzac et de Stendhal et s'interroger sur le statut et la fonction de ces descriptions pour mieux comprendre *L'Assommoir* d'Emile Zola, étudié sous forme d'œuvre intégrale. Il ne s'agit plus, alors, uniquement de caractériser la description naturaliste mais de réfléchir à son enjeu dans le texte étudié.

Dans cette perspective, l'histoire littéraire s'inscrit dans le projet des élèves à partir de l'instant où les savoirs convoqués sont indispensables à la construction d'une ou des interprétations du texte : savoirs narratologiques, dramaturgiques, biographiques, contextes de production et de réception. En classe de baccalauréat professionnel, les textes choisis font appel à des référents culturels nombreux, la confrontation des textes et des œuvres aide à leur mise en place. Par ailleurs, l'intertextualité (rapports qui lient une œuvre à d'autres) favorise l'approche de l'histoire littéraire (mouvements littéraires, histoire des genres, évolution des idées), facilite la perception des liens qui unissent une œuvre à son temps. Par exemple, à l'occasion de l'étude du *Barbier de Séville* ou du *Mariage de Figaro*, on compare le Figaro de Beaumarchais au Scapin de Molière. À travers les relations maître-serviteur, on caractérise un type théâtral (le valet), représentatif d'un genre (la comédie) et, en même temps, on analyse les rapports qui lient une œuvre à son temps.

Des situations de lecture variées

- L'œuvre intégrale

Son étude est une priorité. L'œuvre intégrale stimule davantage que des extraits isolés mais, comme ces derniers, elle doit être lue méthodiquement en s'appuyant sur une observation précise du texte afin d'en dégager l'originalité. Le professeur suscite l'intérêt des élèves en proposant des activités variées propres à faire apprécier le texte et, chemin faisant, à faire acquérir des savoirs méthodologiques et culturels.

La finalité de cette lecture étant de construire l'interprétation du texte, il convient d'associer l'étude des extraits et une approche plus globale. La lecture de l'œuvre intégrale ne peut se limiter à la juxtaposition de « morceaux choisis » reconnus comme significatifs ni, à l'inverse, s'appuyer sur des questions trop générales au détriment du texte lui-même. C'est pourquoi il importe de réfléchir à la place des extraits dans le cadre de l'étude de l'œuvre intégrale et de les sélectionner en fonction du projet de lecture. Il est nécessaire de distinguer :

- les extraits qui permettent d'entrer dans l'œuvre ;
- les extraits qui accompagnent l'étude et permettent d'approfondir l'interprétation ;
- les extraits de fin de séquence qui permettent de dégager une conclusion et des synthèses ;
- les extraits qui permettent l'évaluation. Mais, dans tous les cas, étudier l'œuvre intégrale, c'est prendre en compte la singularité du texte, c'est proposer un projet à la fois appelé par le texte et compatible avec la classe en y adaptant les procédures d'apprentissage (entrée immédiate dans le texte, entrée guidée, nombre d'extraits, classe entière, travaux de groupe, etc.)

PLPEXT 09 ESD 01

Il est évident que les situations évoquées n'excluent pas d'autres approches des textes (exposés, fiches de lecture, analyse de documents iconographiques, recherches documentaires, constitution de dossiers, etc.), ni toutes les situations qui privilégient les expériences de lecture personnelle en dehors de la classe. Cela répond aux objectifs du programme : « En dehors de la classe, le futur bachelier est incité à lire de la littérature française ou étrangère et à compléter ainsi les référents culturels qui contribuent à l'épanouissement de la personne et au développement de l'esprit critique. »

**CAPLP ANGLAIS LETTRES EXTERNE - SESSION 2009
ÉPREUVE SUR DOSSIER - LETTRES**

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous vous interrogerez sur la pertinence et l'intérêt de la séquence *Voyage et poésie* proposée à une classe de seconde BEP. Vous conduirez ensuite une analyse critique de la démarche mise en œuvre dans la séance 5.

COMPOSITION DU DOSSIER :

- I. Document du professeur : descriptif de séquence. Pages 1, 2 ;
- II. Document élève : calligramme extrait du poème *La petite auto*, Guillaume Apollinaire et questions. Page 3 ;
- III. Poème intégral *La petite auto*, Guillaume Apollinaire. Page 4 ;
- IV. Préparation du professeur. Pages 5, 6, 7 ;
- V. *Faire lire des textes de façon méthodique* Document d'accompagnement des programmes de français de BEP (DLC 1993). Page 8.

Nombre de pages du dossier : 08

Document 1

VOYAGE ET POESIE

I - Objectifs

Lecture

- Lire des poèmes sur le thème du voyage
- Connaître les caractéristiques d'un poème à forme fixe : le sonnet
- Ouvrir la connaissance vers d'autres formes poétique : Haïkus, Calligrammes

Expression écrite

- Transformer un poème en calligramme
- Ecrire des Haïkus (en lien avec un projet Japon)

Langue :

- Acquérir le vocabulaire de la versification
- Connaître et employer quelques figures de style
- Étudier le vocabulaire des sentiments et des émotions

Expression orale :

- travailler la lecture des textes

- **Durée** : 10 heures environ

PLP EXT 09 ESD 03

• Déroulement de la séquence :

Séance 1 : La diversité poétique

- Objectif : Définir ce qu'est la poésie
- Support : 6 textes dont 5 sont des poèmes et un ne l'est pas. Découvrir l'intrus

Séance 2 : Lire un texte poétique

- Objectif : revoir les éléments constitutifs de la versification d'un poème
- Support : *L'invitation au voyage*, Charles Baudelaire

Séance 3 : le jeu des images

- Objectif : comprendre les images en poésie
- Support : *La chevelure*, Charles Baudelaire

Evaluation formative : *L'enfant*, Victor HUGO

Séance 4 : Le sonnet

- Objectif : connaître les caractéristiques formelles du sonnet, définir la poésie lyrique
- Support : *Heureux qui comme Ulysse...*, Joachim Du Bellay

Séance 5 : Le calligramme

- Objectif : étudier un calligramme
- Support : *La petite auto*, Guillaume Apollinaire
- Choisir un poème dans un groupement. Le représenter sous forme de calligramme

Evaluation sommative : *Á une passante*, Charles BAUDELAIRE

Questions sur le poème : aspects techniques et interprétation.

PLP EXT 09 ESD 03

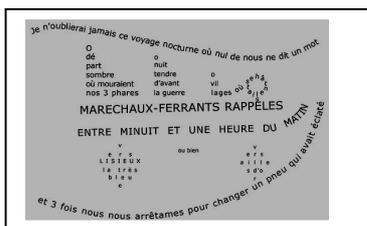
Document 3

Guillaume Apollinaire, "La petite auto", version complète, poésie extraite du recueil nommé *Calligrammes*, paru en 1918

Le 31 du mois d'Août 1914

Je partis de Deauville un peu avant minuit
Dans la petite auto de Rouveyre
Avec son chauffeur nous étions trois
Nous dîmes adieu à toute une époque
Des géants furieux se dressaient sur l'Europe
Les aigles quittaient leur aire en attendant le soleil
Les poissons voraces montaient des abîmes
Les peuples accouraient pour se connaître à fond
Les morts tremblaient de peur dans leurs sombres demeures

Les chiens aboyaient vers là-bas où étaient les frontières
Je m'en allais portant en moi toutes ces armées qui se battaient
Je les sentais monter en moi et s'étaler les contrées où elles serpentaient
Avec les forêts les villages heureux de la Belgique
Francorchamps avec l'Eau Rouge et les Pouhons
Région par où se font toujours les invasions
Artères ferroviaires où ceux qui s'en allaient mourir saluaient encore une fois la vie colorée
Océans profonds où remuaient les monstres
Dans les vieilles carcasses naufragées
Hauteurs inimaginables où l'homme combat
Plus haut que l'aigle ne plane
L'homme y combat contre l'homme
Et descend tout à coup comme une étoile filante
Je sentais en moi des êtres neufs pleins de dextérité
Bâtir et aussi agencer un univers nouveau
Un marchand d'une opulence inouïe et d'une taille prodigieuse
Disposait un étalage extraordinaire
Et des bergers gigantesques menaient
De grands troupeaux muets qui brouaient les paroles
Et contre lesquels aboyaient tous les chiens sur la route



Et quand après avoir passé l'après-midi
Par Fontainebleau
Nous arrivâmes à Paris
Au moment où l'on affichait la mobilisation
Nous comprîmes mon camarade et moi
Que la petite auto nous avait conduits dans une époque
Nouvelle

Et bien qu'étant déjà tous deux des hommes mûrs
Nous venions cependant de naître

PLP EXT 09 ESD 03

Document 4

Séance 5 : Le calligramme

Objectifs :

- faire découvrir aux élèves qu'un poème n'est pas seulement fait pour être lu ou récité mais aussi pour être regardé
- leur faire comprendre l'importance du signifié
- aider les élèves à s'imprégner d'une forme poétique en devenant à leur tour des créateurs (le calligramme est un art qui se prête facilement à cela).

Problématique :

Il existe des formes poétiques différentes de celles que nous avons étudiées précédemment (*rappel oral : forme fixe : le sonnet*), qui associent la lecture du texte, son sens à une dimension visuelle : ce sont les calligrammes.

Quelles sont ses caractéristiques ?

Support : Calligramme extrait du Poème de Guillaume Apollinaire :

La petite auto, écrit en 1914 et publié en 1918

Démarche :

1^{er} temps : les élèves font des hypothèses de lecture à partir du dessin

2^{ème} temps : vérification collective de ces hypothèses par la lecture du poème intégral

Cette démarche peut se résumer dans un tableau complété au fur et à mesure que le cours avance :

- 1^{ère} colonne complétée lors de la lecture du dessin (colonne dessin)
- 2^{ème} colonne complétée à la lumière de la lecture de l'intégralité du poème (colonne texte)

	DESSIN	TEXTE
QUI		
QUOI, trajet		
QUAND		
SENTIMENTS : Apollinaire a-t-il peur de la guerre ?		

PLP EXT 09 ESD 03

I- La relation entre le titre et le dessin

Lors des réponses aux questions on complète la première colonne du tableau

Questions :

1. Que représente ce dessin ? (Aidez-vous du titre)

C'est une voiture entourée de 2 arcs de cercle. La voiture est un modèle ancien et les 2 arcs de cercles semblent suggérer qu'elle va vite / la route

Projeter un transparent avec une voiture de l'époque

2. Transcrivez ce calligramme

Je n'oublierai jamais ce voyage nocturne où nul de nous ne dit un mot

(= *chemin avec une montée et une descente*)

Ô départ sombre où mouraient nos trois phares

Ô nuit tendre d'avant la guerre

Ô villages où se hâtaient les (/haine / taisent...)

(3 O : 3 sièges = 3 hommes)

(= *la pensée des hommes*)

Maréchaux-ferrants rappelés

(= *les hommes mobilisés*)

Entre minuit et une heure du matin

Vers Lisieux la très bleue

Ou bien

Versailles d'or

(2 roues = *les villes de passage*)

Et trois fois nous nous arrê tâmes pour changer un pneu qui avait éclaté

(= *un chemin qui monte péniblement, lentement à cause des réparations pour s'achever au point d'arrivée*)

ACTIVITE : associez quand vous le pouvez les phrases (le sens des phrases) à la façon dont elles sont représentées. Pourquoi les mots sont représentés à cet endroit du dessin ?

3. De qui et de quoi parle cet extrait de poème ? Quand la scène se passe-t-elle ?

Il parle de plusieurs personnes dont le poète (« je ») qui partent de nuit (« voyage nocturne », « phares », « ente minuit et une heure du matin ») dans une voiture. La scène se passe juste avant la guerre (« avant la guerre »). Il s'agit de la GM1 : la voiture calligraphiée est de style ancien : *un lecteur du XXIème siècle pourrait s'apercevoir rapidement rien qu'en observant le calligramme qu'il s'agit d'un texte ancien grâce au marchepied représenté par la conjonction de coordination "ou bien" et par la silhouette très peu aérodynamique du véhicule.*

La date d'écriture du poème prouve également que c'est le début de la guerre (1914)

PLP EXT 09 ESD 03

4- Dans quel état d'esprit sont les personnes à bord de la voiture ? Quels sont leurs sentiments ?

Entre tension / peur : personne ne parle, « sombre », heure = « minuit », pneu « éclate »

Quel autre mot semble s'opposer à ce vocabulaire un peu angoissant ?

Nuit qualifiée de « tendre » : il semble régner une certaine sérénité : « or »

5- A votre avis où vont les personnes dont il est question dans ce calligramme ?

Ils s'en vont sur le front : ils sont mobilisés pour aller faire la guerre.

Ici réponse des élèves : ils fuient la guerre

Trace écrite N°1

Pour les écrits de ce recueil, Guillaume Apollinaire (1880 – 1918) ne parle pas de poème mais a inventé le mot calligramme qui est la contraction du mot Calligraphie (art de la belle écriture) et idéogramme (signe représentant un mot ou une idée) : il consiste à confondre le fond et la forme du poème : les vers sont disposés de façon à former un dessin évoquant le même objet que le texte.

Le poème « la petite auto » a été écrit au moment de la déclaration de guerre durant l'été 1914 et nous présente le voyage qui mène Apollinaire de Deauville à Paris.

I- La guerre : voyage et sentiments

Lecture du poème par le professeur et seulement ensuite distribution du texte

A partir du poème complet, relevez les indices qui confirment ou non les hypothèses faites à partir du dessin et complétez les réponses faites à chacune des questions dans la deuxième colonne du tableau (voir tableau)

Conclusion : que représente ce départ dans la petite auto dans la vie d'Apollinaire ?

Et pourtant où va-t-il ?

Qu'en concluez-vous sur la façon dont Apollinaire perçoit la guerre ?

Trace écrite n°2

Dans ses calligrammes, écrits entre 1912 et 1917 la guerre est omniprésente. Apollinaire en parle avec son style nouveau. La petite auto nous donne un exemple de sa liberté d'écriture car c'est un poème qui utilise les règles de la versification mais qui sait aussi jouer avec celles-ci, c'est un poème sans ponctuation, mêlant une disposition classique et un dessin.

Le thème de la guerre y est présenté comme l'avènement d'une ère nouvelle à laquelle Apollinaire veut participer en s'engageant dans l'armée française. (*Rappel biographique de ses 2 demandes pour entrer dans l'armée et être naturalisé français*).

PLP EXT 09 ESD 03

Document 5

Faire lire des textes de façon méthodique

Développer les compétences de lecture des élèves suppose que l'on prenne en compte la spécificité de l'acte de lire. En effet, lire ne consiste pas à dévoiler progressivement mot par mot phrase par phrase, la signification d'un texte. C'est un processus dynamique, une activité de construction de sens qui met en œuvre des opérations d'anticipation, d'élaboration d'hypothèses, de prélèvement d'indices pour valider ou modifier ces hypothèses.

Il convient de bien distinguer les différents moments d'une analyse méthodique :

- une première phase de lecture-découverte qui permet aux élèves de formuler des hypothèses de sens
- une seconde phase de relectures sélectives et organisées à partir d'une entrée privilégiée (par exemple : les champs lexicaux, les indices d'énonciation, le point de vue...) qui tiennent compte de la nature du texte. Pour les élèves de BEP, le nombre d'entrées dans le texte doit être limité, contrairement à ce qui peut-être demandé aux élèves de baccalauréat professionnel. Ces repérages précis effectués dans le texte confirment les hypothèses de sens ou, éventuellement, les dépassent ou les infirment.
- une ou des phases de confrontation entre les lectures des élèves afin de produire une ou des significations.

Le professeur, peut à tout moment, attirer l'attention des élèves sur le repérage d'indices nouveaux.

Il s'agit donc de partir d'une première lecture intuitive des élèves et de les amener à une lecture plus approfondie guidée par des outils d'analyse. Ces outils d'analyse sont mis en place de façon progressive.

Cette lecture méthodique des textes n'est pas un exercice clos sur lui-même ou sur les textes. C'est l'apprentissage d'une démarche qui s'inscrit dans le temps. Elle s'applique à tous les textes, littéraires ou non.

Document d'accompagnement des programmes de français de BEP (DLC 1993)

CAPLP EXTERNE ANGLAIS - LETTRES - SESSION 2009

EPREUVE SUR DOSSIER – LETTRES

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous analyserez cette séquence d'apprentissage - conçue pour une classe de Terminale de Baccalauréat Professionnel - autour de l'exploitation conjointe du texte et de l'image dans l'étude du genre romanesque et plus précisément du roman réaliste du 19ème siècle . Vous en soulignerez la pertinence.

COMPOSITION DU DOSSIER :

DOCUMENT 1. : Descriptif de la séquence.

DOCUMENT 2. : Fiche pédagogique de la séance 5.

DOCUMENTS 3A, 3B, 3C : Supports d'apprentissage, les textes.

DOCUMENT 4A : Support d'apprentissage, l'iconographie.

DOCUMENT 4B : Extrait de manuel (BAC PRO, Hachette Technique)

DOCUMENT 5 : Extrait des documents officiels

Nombre de pages : 9 pages

DOCUMENT 1

PROBLEMATIQUE : Les moyens de peindre la réalité : du texte à l'image.

OBJECTIFS : La séquence a pour objectifs :

- de faire découvrir l'esthétique du roman réaliste à travers un choix de textes.
- de faire comprendre comment le roman offre un miroir du réel à travers la fiction.
- d'étudier la description comme forme de discours particulier au sein du récit.
- de comparer le texte et l'image au service de la « peinture » de la réalité.

DESCRIPTIF DE LA SEQUENCE :

SEANCE 1. (2H) Introduction.

Objectifs : Rappeler les caractéristiques du genre romanesque ; introduire la notion d'esthétique « réaliste ».

Déroulement : Lecture et explication du texte 1, préface de *Pierre et Jean de Maupassant*. Repérage des intentions esthétiques liées au mouvement réaliste. Historique du terme et présentation des auteurs représentatifs du mouvement (Stendhal, Balzac, Flaubert, Maupassant). Mise en place de la notion « d'illusion romanesque ».

SEANCE 2. (2H) Entrée dans l'étude des textes.

Objectif : Etudier la description comme forme de discours particulier au sein du récit.

Déroulement : Lecture analytique du texte 2, extrait de *Bouvard et Pécuchet* de Flaubert. Etude du fonctionnement de la description et de son rôle dans l'incipit. Description/information.

Evaluation : Travail d'écriture (à faire à la maison) « En vous appuyant sur le texte de Flaubert, rédigez un portrait caricatural et satirique de l'un des deux personnages présentés, Bouvard ou Pécuchet. » (20 lignes)

SEANCE 3. (2H) Suite de l'étude des textes.

Objectif : Etudier comment s'écrit la description ; quelle est sa valeur symbolique.

Déroulement : Lecture analytique du texte 3, extrait de *Nana* de Zola : repérage des procédés d'écriture employés par l'auteur. Description/valeur symbolique.

Conclusion : réalisation d'une fiche récapitulative sur le fonctionnement et les fonctions de la description dans le roman.

SEANCE 4. (2H) De la description au tableau.

Objectifs : Découvrir le « réalisme » pictural. Montrer la démarche similaire de l'écrivain et du peintre : donner le monde à voir dans sa vérité.

Déroulement : cf. Fiche pédagogique de la séance 4.

SEANCE 5. (1H) Conclusion de la séquence.

Objectif : Evaluer les acquis de la séquence.

Déroulement : Exercice d'écriture ; production de type baccalauréat.

Travail réalisé à partir du tableau de Courbet « Un enterrement à Ornans ».

« En tant que critique d'art, vous êtes amené à évoquer la célèbre toile de Courbet à l'occasion de son exposition à Paris au Salon de 1850. Vous présenterez cette toile et vous direz en quoi elle vous paraît s'inscrire dans le mouvement « réaliste » auquel le peintre revendiquait d'appartenir, soucieux, disait-il, « d'élever le peuple à la dignité de l'art où il était jusque là absent. »

Travail à réaliser à la maison, après avoir étudié la toile.

DOCUMENT 2

FICHE PEDAGOGIQUE DE LA SEANCE 5

OBJECTIF : Découvrir le réalisme en peinture. Comparer le travail de l'écrivain et celui du peintre dans leur démarche commune de donner à voir la réalité.

PREMIERE PARTIE DE LA SEANCE (1H) Au CDI

Travail de recherche effectué par les élèves en autonomie :

- Recherches sur le roman de Zola *Nana* : date de publication, thématique de l'ouvrage, personnages, contexte et ancrage historiques.
- Recherche d'autres passages descriptifs concernant le personnage de Nana . Comparer leur fonctionnement et leur spécificité par rapport au passage étudié en classe.
- Recherches sur le statut de la femme au 19^{ème} : « les femmes comme il faut, les femmes comme il en faut ». Le milieu du demi-monde au 19^{ème} siècle.

SECONDE PARTIE DE LA SEANCE (1H) En classe

- Projection par vidéo –projecteur du tableau de Manet intitulé « *Nana* » : huile sur toile de la Kunsthalle de Hambourg (154 sur 115cm).
- Informations fournies aux élèves :le tableau a été réalisé avant la parution du roman de Zola et nommé ainsi par Manet en hommage au roman. Le peintre et l'écrivain étaient liés d'amitié. On y retrouve le sujet de *L'Olympia* (présentation de la toile et de son histoire aux élèves) : la courtisane, la femme entretenue, une réalité sociale de l'époque.
- Commentaire de la toile à partir du document : « La lecture d'une œuvre picturale ». Comparaison avec le texte étudié en classe : deux « Nana au miroir » : ressemblances et différences. Travail collectif et prise de notes.
- Etude comparée de la description de Zola et de la toile de Manet : deux pratiques à la fois proches et complémentaires.

DOCUMENT 3A

PREFACE DE *Pierre et Jean*, Maupassant, 1888.

Dans la préface de son roman *Pierre et Jean*, Maupassant résume ses positions esthétiques. Il expose notamment sa conception de la représentation littéraire de la vérité.

Le réaliste, s'il est artiste, cherchera, non pas à nous montrer la photographie banale de la vie, mais à nous en donner la vision la plus complète, plus saisissante, plus probante que la réalité même.

Raconter tout serait impossible, car il faudrait alors un volume au moins par journée, pour énumérer les multitudes d'incidents insignifiants qui emplissent notre existence.

Un choix s'impose donc – ce qui est une première atteinte à la théorie de toute la vérité.

La vie, en outre, est composée des choses les plus différentes, les plus imprévues, les plus contraires, les plus disparates ; elle est brutale, sans suite, sans chaîne, pleine de catastrophes inexplicables, illogiques et contradictoires qui doivent être classées au chapitre *faits divers*.

Voilà pourquoi l'artiste, ayant choisi son thème, ne prendra dans cette vie encombrée de hasards et de futilités que les détails caractéristiques utiles à son sujet, et il rejettera tout le reste, tout l'à-côté (...).

Faire vrai consiste donc à donner l'illusion complète du vrai, suivant la logique ordinaire des faits, et non à les transcrire servilement dans le pêle-mêle de leur succession.

J'en conclus que les Réalistes de talent devraient s'appeler plutôt Illusionnistes.

DOCUMENT 3B

Bouvard et Pécuchet (1881)

Comme il faisait une chaleur de trente-trois degrés, le boulevard Bourdon se trouvait absolument désert.

Plus bas, le canal Saint-Martin (1), fermé par les deux écluses, étalait en ligne droite son eau couleur d'encre. Il y avait au milieu un bateau plein de bois, et sur la berge deux rangs de barriques (2).

Au-delà du canal, entre les maisons que séparent des chantiers, le grand ciel pur se découpait en plaques d'outremer, et sous la réverbération du soleil, les façades blanches, les toits d'ardoises, les quais de granit éblouissaient. Une rumeur confuse montait au loin dans l'atmosphère tiède ; et tout semblait engourdi par le désœuvrement du dimanche et la tristesse des jours d'été.

Deux hommes parurent.

L'un venait de la Bastille, l'autre du Jardin des Plantes. Le plus grand, vêtu de toile, marchait le chapeau en arrière, le gilet déboutonné et sa cravate à la main. Le plus petit, dont le corps disparaissait dans une redingote (3) marron, baissait la tête sous une casquette à visière pointue.

Quand ils furent arrivés au milieu du boulevard, ils s'assirent, à la même minute, sur le même banc.

Pour s'essuyer le front, ils retirèrent leurs coiffures, que chacun posa près de soi ; et le petit homme aperçut, écrit dans le chapeau de son voisin : Bouvard ; pendant que celui-ci distinguait aisément dans la casquette du particulier (4) en redingote le mot : Pécuchet.

« Tiens, dit-il, nous avons eu la même idée, celle d'inscrire notre nom dans nos couvre-chefs.

- Mon Dieu, oui, on pourrait prendre le mien à mon bureau !

- C'est comme moi, je suis employé. »

Alors ils se considérèrent.

L'aspect aimable de Bouvard charma de suite Pécuchet.

Ses yeux bleuâtres, toujours entre-clos, souriaient dans son visage coloré. Un pantalon à grand pont (5), qui godait (6) par le bas sur des souliers de castor, moulait son ventre, faisait bouffer sa chemise à la ceinture ; et ses cheveux blonds, frisés d'eux-mêmes en boucles légères, lui donnaient quelque chose d'enfantin.

Il poussait du bout des lèvres une espèce de sifflement continu.

L'air sérieux de Pécuchet frappa Bouvard.

On aurait dit qu'il portait une perruque, tant les mèches garnissant son crâne élevé étaient plates et noires. Sa figure semblait tout en profil, à cause du nez qui descendait très bas. Ses jambes prises dans des tuyaux de lasting (7) manquaient de proportion avec la longueur du buste ; et il avait une voix forte, caverneuse.

Gustave Flaubert (1821-1880)

Notes 1. La scène se déroule à Paris.

2. Tonneaux.

3. Longue veste croisée d'homme, à basques.

4. Individu.

5. Pantalon comportant par-devant un pan d'étoffe qui se rabat.

6. Faisait un faux pli en tombant.

7. Etoffe brillant de laine rase.

DOCUMENT 3C

Nana (1880)

Nana s'admire dans un miroir sous le regard de son amant, le comte Muffat...

Alors il leva les yeux. Nana était absorbée dans son ravissement d'elle-même. Elle pliait le cou, regardant avec attention dans la glace un petit signe brun qu'elle avait au-dessus de la hanche droite ; et elle le touchait du bout du doigt, elle le faisait saillir en se renversant davantage, le trouvant sans doute drôle et joli, à cette place. Puis, elle étudia d'autres parties de son corps, amusée, reprise de ses curiosités vicieuses d'enfant. Cela la surprenait toujours de se voir ; elle avait l'air étonné et séduit d'une jeune fille qui découvre sa puberté. Lentement, elle ouvrit les bras pour développer son torse de Vénus, grasse, elle ploya la taille, s'examinant de dos et de face, s'arrêtant au profil de sa gorge, aux rondeurs fuyantes de ses cuisses. Et elle finit par se plaire au singulier jeu de se balancer, à droite, à gauche, les genoux écartés, la taille roulant sur les reins, avec le frémissement continu d'une almée dansant la danse du ventre. [...]

Un bras derrière la nuque, une main prise dans l'autre, elle renversait la tête, les coudes écartés. Il voyait en raccourci ses yeux demi-clos, sa bouche entrouverte, son visage noyé d'un rire amoureux ; et par derrière, son chignon de cheveux jaunes dénoué lui couvrait le dos d'un poil de lionne. Ployée et le flanc tendu, elle montrait les reins solides, la gorge dure d'une guerrière, aux muscles forts sous le grain satiné de la peau. Une ligne fine, à peine ondée par l'épaule et la hanche, filait d'un de ses coudes à son pied.

Muffat suivait ce profil si tendre, ces fuites de chair blonde se noyant dans des lueurs dorées, ces rondeurs où la flamme des bougies mettait des reflets de soie. Il songeait à son ancienne horreur de la femme, au monstre de l'Écriture, lubrique, sentant le fauve. Nana était toute velue, un duvet de rousse faisait de son corps un velours ; tandis que, dans sa croupe et ses cuisses de cavale, dans les renflements charnus creusés de plis profonds, qui donnaient au sexe le voile troublant de leur ombre, il y avait de la bête. C'était la bête d'or, inconsciente comme une force, et dont l'odeur seule gâtait le monde. Muffat regardait toujours, obsédé, possédé, au point qu'ayant fermé les paupières pour ne plus voir, l'animal reparut du fond des ténèbres, grandi, terrible, exagérant sa posture. Maintenant, il serait là, devant ses yeux, dans sa chair, à jamais.

Emile Zola, *NANA*, chap. 7, 1880.

Zola (1880-1902)

DOCUMENT 4A



Edouard Manet
Nana
Huile sur toile (154 cm x 115 cm), 1877

DOCUMENT 4B

La lecture d'œuvre picturale

Regarder un tableau, c'est avant toute chose éprouver une émotion esthétique.

1. Au-delà du simple coup d'œil, lire un tableau en s'intéressant aux nombreuses techniques employées permet d'identifier une manière de peindre, de mesurer les rapports qu'entretient un peintre avec son temps et de comprendre en partie le sens que l'artiste a voulu donner à son œuvre.
2. Savoir lire un tableau, c'est aussi se donner les moyens d'apprécier une toile sur laquelle notre regard ne se serait peut-être pas arrêté.

Voir un tableau

1. Noter vos premières impressions. Quels éléments ont attiré votre regard ?
2. Noter les sources : auteur du tableau, titre et date de la composition (éventuellement le mouvement artistique auquel appartient l'artiste, le musée dans lequel la toile est exposée).
3. Repérer le genre pictural adopté par le peintre pour ce tableau. S'interroger sur le choix du genre.
4. Identifier le motif : que montre le peintre ? Quelles références culturelles sont inscrites dans le tableau ?

Lire un tableau

1. Etudier le cadrage : - Observer les limites extérieures du tableau. Comment le peintre les a-t-il occupées ?
2. Etudier la composition et les plans du tableau : - Distinguer les différents plans (premier plan, second plan, arrière plan). Comment sont-ils reliés entre eux ? – Etudier la disposition des différents éléments dans l'espace de la toile.
3. Etudier la perspective : - Repérer le point de fuite, la perspective adoptée. Observer la profondeur voulue par l'artiste. – Noter aussi l'absence de perspective.
4. Etudier la géométrie des lignes : - Observer les principales lignes (horizontales, verticales, courbes, parallèles...) qui parcourent le tableau, les points forts au croisement des lignes, les jeux d'opposition. Quels éléments le peintre a-t-il cherché à mettre en relief ?
5. Etudier les couleurs du tableau : - Les variations chromatiques, la monochromie, la dominante de couleurs chaudes ou de couleurs froides, la clarté ou l'obscurité. – La pose des couleurs : aplat, couleur brisée... - La symbolique des couleurs. – L'harmonie et les effets recherchés.
6. Etudier la lumière : - Observer la présence de la lumière – Analyser la manière dont le peintre l'applique, les éléments éclairés, l'utilisation du clair-obscur, les effets recherchés.

Dégager le sens d'un tableau

1. Vos premières impressions sont-elles confirmées ou infirmées par cette lecture analytique du tableau. - Quelles autres impressions sont venues s'ajouter ? – Comment comprenez-vous le titre du tableau ? – Quel sens donnez-vous maintenant à la toile ?
2. Faire des recherches sur l'artiste, sur le contexte historique et social dans lequel l'œuvre a été produite. – Mesurer les écarts du tableau avec les courants artistiques au moment de sa création : expression d'une époque ou rupture ? – Quelles correspondances pourriez-vous établir avec d'autres peintures, d'autres œuvres d'art ? – Emettre un jugement sur le tableau.

DOCUMENT 5

EXTRAIT DES DOCUMENTS OFFICIELS

Programme de français BAC PRO : PREAMBULE : FINALITES ET OBJECTIFS

« Ce programme de français pour les classes préparant au baccalauréat professionnel s'adresse à de jeunes adultes, des citoyens, des jeunes très divers (lycéens, apprentis, stagiaires de la formation continue) dont le projet professionnel est arrêté.

Dans cette perspective, il répond à une double finalité :

Concourir à la formation de la personne et du citoyen : la fréquentation des textes et des œuvres, *qu'elles soient littéraires, picturales* ou filmiques, est le moyen privilégié de l'appropriation d'une culture commune et de la construction d'une identité personnelle.

Développer les compétences de communication (savoir dialoguer, exprimer sa pensée, comprendre un message, le reformuler...) communes à l'ensemble des disciplines scolaires et à la vie professionnelle ou sociale. »

CAPLP ANGLAIS-LETTRES EXTERNE – SESSION 2009
ÉPREUVE SUR DOSSIER – LETTRES

QUESTION :

Vous analyserez les documents en appréciant les liens qui sont établis entre lecture et écriture dans cette séquence destinée à une classe de terminale BEP.

COMPOSITION du DOSSIER :

- 1- Déroulé de la séquence conçue par le professeur
- 2- Travaux d'élèves

1- Déroulé de la séquence conçue par le professeur

SEQUENCE : Poésie de Blaise Cendrars.

Problématique : Crée-t-on vraiment lorsque l'on déforme un (pré)texte ?

SEANCE 1

La spécificité du texte poétique et l'invention des « vers de circonstance ».

Découverte des textes, principes de la déformation des poèmes élastiques ou des poèmes de circonstance.

Étude du poème « 10. Dernière heure, Oklahoma... », *Dix-neuf poèmes élastiques de Blaise Cendrars.*

TEXTE 1

TRAGIQUE ÉVASION DE FORÇATS EN AMÉRIQUE

OKLAHOMA, 20 JANVIER - Trois forçats se sont évadés ce matin de la prison de Mac-Sester, dans les circonstances suivantes.

Ayant pu se procurer des revolvers, ils prirent de force les clés d'un geôlier et se précipitèrent hors de leurs cellules en tirant sur les gardiens dont quatre furent tués. Les forçats s'emparèrent d'une jeune fille employée comme sténographe dans la prison et réussirent à se protéger en la maintenant entre eux et les personnes qui les poursuivaient. La jeune fille fut blessée d'un coup de feu tiré par un des gardiens. Devant la porte de la prison, les forçats montèrent dans une voiture qui les attendait et qui partit à toute vitesse pendant que les gardiens déchargeaient leurs revolvers dans la direction des fugitifs. Quelques gardiens sautèrent à cheval et se lancèrent à la poursuite des forçats. Des deux côtés des coups de feu furent échangés. Une balle ayant frappé le cheval qui emportait la voiture, les gardiens purent approcher et trouvèrent les forçats morts, le corps criblé de balles. M. Thomas, ancien membre du Congrès, comme représentant de l'Illinois, qui visitait la prison a été tué par les forçats au moment où ceux-ci prenaient la fuite.

Journal, Paris-Midi.

TEXTE 2

10. DERNIÈRE HEURE

OKLAHOMA, 20 janvier 1914

Trois forçats se procurent des revolvers

Ils tuent leur geôlier et s'emparent des clefs de la prison

Ils se précipitent hors de leurs cellules et tuent quatre gardiens dans la cour

Puis ils s'emparent de la jeune sténodactylographe de la prison

Et montent dans une voiture qui les attendait à la porte

Ils partent à toute vitesse

Pendant que les gardiens déchargent leurs revolvers dans la direction des fugitifs

PLP EXT 09 ESD 05

Quelques gardiens sautent à cheval et se lancent à la poursuite des forçats
Des deux côtés des coups de feu sont échangés
La jeune fille est blessée d'un coup de feu tiré par un des gardiens

Une balle frappe à mort le cheval qui emportait la voiture
Les gardiens peuvent approcher
Ils trouvent les forçats morts le corps criblé de balles
Mr. Thomas, ancien membre du Congrès qui visitait la prison
Félicite la jeune fille

Télégramme poème copié dans *Paris-Midi*

Janvier 1914.

Blaise Cendrars, *Dernière heure*,
dans *Dix-neuf poèmes élastiques*, 1914

NOTULE D'HISTOIRE LITTÉRAIRE (1912-1914)

Nés à l'occasion d'une rencontre, d'une amitié, d'un tableau, d'une polémique ou d'une lecture, les quelques poèmes qui précèdent appartiennent au genre si décrit des poèmes de circonstance. A l'exception de deux ou trois d'entre eux, ils ont été publiés par des revues étrangères ; le Mercure France, Vers et Prose, Les Soirées de Paris et Poème et Drame, c'est-à-dire les aînés, les poètes déjà classés et la soi-disant avant-garde refusaient ma collaboration. C'est qu'à ce moment-là, il ne faisait pas bon, en France, d'être un jeune authentique parmi « les jeunes ».

B.C.

QUESTIONS

1. Quelle différence de disposition dans l'espace de la feuille percevez-vous entre les deux textes ?
 2. Quel rapprochement peut-on établir entre les deux textes ? Quelles sont les informations données par les titres ? Quelles différences notez-vous ?
 3. Quelles différences notez-vous concernant le contenu des deux textes ?
 4. Quels sont les temps verbaux employés dans les deux textes ?
 5. Que pouvez-vous observer concernant la ponctuation des deux textes ? Grâce à quel procédé le texte 2 demeure lisible ?
 6. Expliquez la dernière ligne du texte 2.
 7. Expliquez quelle est la manière de travailler de ce poète. Quelles règles suit-il ?
 8. En vous aidant de la Notule, expliquez le titre du recueil de Blaise Cendrars : *Dix-neuf poèmes élastiques*.
 9. Qu'est-ce qu'un poème de circonstance ? Comment naissent les poèmes pour l'auteur ?
 10. **Votre avis** : Vous répondez sous la forme d'un paragraphe argumenté.
- Sujet 01 : Accordez-vous une valeur à un poème dont le texte provient d'un fait divers extrait du journal ?
- Sujet 02 : Pensez-vous que le poète Blaise Cendrars soit un « escroc littéraire » ?

SEANCE 2

Réflexion sur la poésie de Blaise Cendrars et sur les principes de création.

Comment l'auteur parvient-il à créer une situation dynamique dans son poème ?

Observation du rythme, de la mise en espace et des vers libres.

Le principe du dynamisme.

Prolongement *Les poèmes dénaturés* de Cendrars.

TEXTE A

Sa poésie est nouvelle : il tente d'écrire une poésie « symphonique », quelque peu apparentée à la vision que le couple de peintres Delaunay (Sonia et Robert), adepte du simultanésisme, avait de l'art. Cela consistait à évoquer des mouvements éternels et simultanés par le biais de la couleur. Ce que Blaise Cendrars en retire est un style de narration non linéaire. C'est une poésie dynamique, qui donne une vue d'ensemble de situations sans les fixer. Il parlait lui-même de poèmes « élastiques ».

C'est un style proche, entre autres, de l'expressionnisme et du cubisme, et les poèmes ressemblent à des collages de thèmes personnels ou de sujets d'actualité, racontés dans des registres variés, un peu comme une page de journal se compose d'articles divers, d'images et de petites annonces.

Koninklijke Bibliotheek -
National library of the Netherlands
<http://www.kb.nl/bc/koopman/1890-1919/c43-fr.html>

QUESTIONS

TEXTE A

1. Quelle définition peut-on établir pour expliquer le principe d'écriture des poèmes élastiques ?
2. Expliquez l'influence de la peinture sur le travail de l'écrivain.
3. Quel style cherche à créer Blaise Cendrars ?

TEXTE 2 10. Dernière heure, Oklahoma...

1. Relevez dans le poème des éléments qui participent à la dynamisation et qui donnent une vue d'ensemble ?
2. Vous répondez sous la forme d'un paragraphe rédigé. Dans quelle mesure peut-on affirmer que le sujet du texte de Blaise Cendrars n'est pas un sujet poétique ?

RECHERCHE LECTURE

Texte *Crépitements* dans le recueil *Dix-neuf poèmes élastiques* de Blaise Cendrars.

9. CRÉPITEMENTS

Les arcencielesques dissonances de la Tour dans sa télégraphie sans fil

Midi

Minuit

On se dit merde de tous les coins de l'univers

Étincelles

Jaune de chrome

On est en contact

De tous les côtés les transatlantiques s'approchent

S'éloignent

Toutes les montres sont mises à l'heure

Et les cloches sonnent

Paris-Midi annonce qu'un professeur allemand a été mangé par les cannibales au Congo

C'est bien fait

L'Intransigeant ce soir publie des vers pour mes postales

C'est idiot quand tous les astrologues cambriolent les étoiles

On n'y voit plus l'interroge le ciel

L'Institut Météorologique annonce du mauvais temps

Il n'y a pas de futurisme

Il n'y a pas de simultanéité

Bodin a brûlé toutes les sorcières

Il n'y a rien

Il n'y a plus d'horoscopes et il faut travailler

Je suis inquiet

L'Esprit

Je vais partir en voyage

Et j'envoie ce poème dépouillé à mon ami R...

Septembre 1913.



Cuirassier, Roger de la Fresnaye, 1910.

Travail

1. Montrez que le poème *Crépitements* répond aux mêmes principes rythmiques et d'écriture que ceux utilisés pour le poème *Oklahoma*.
2. Montrez que la peinture *Cuirassier* de Roger de la Fresnaye répond aux principes de déformation des poèmes élastiques. A quelle réalité renvoie ce tableau ?
3. Comment le tableau parvient à figurer le dynamisme de la scène ?

PROLONGEMENT

- Lecture d'autres poèmes du recueil *Dix-neuf poèmes élastiques* :

1. *Bombay express*
2. *Mardi-gras*
3. *Aux 5 coins*
4. *Natures mortes*

- Réflexion sur les principes de simultanéité ou de circonstance.

SEANCE 3

Rédaction des poèmes élastiques à partir des faits divers « **A moi de déformer pour créer** » : A la manière de Blaise Cendrars dans le Télégramme-poème, rédigez un texte « de circonstance » sous une forme poétique à partir d'un fait divers suivant au choix.

Premier jet corrigé.

FAITS DIVERS

1. Il braque une banque avec un pistolet à eau et fuit à vélo.

Lille, dans le quartier du Vieux Lille, en face du Beffroi, un homme d'une trentaine d'années habillé en cycliste s'est présenté au guichet de la Banque Populaire en compagnie de son vélo, vendredi soir 19 février avant la fermeture des guichets, vers 16 heures. Pour obliger le personnel de la banque et les clients à se soumettre à sa volonté, l'homme pointa un pistolet de gros calibre en menaçant de s'en servir. Pour se protéger, il maintint entre lui et son vélo un otage de 14 ans qui accompagnait sa mère. A ce moment, le vigile tenta d'immobiliser le cycliste qui parvint à éviter l'attaque. Le vigile est alors maîtrisé et privé de son arme que l'homme jette dans un énorme bac à fleurs à l'entrée. Après avoir pris possession de la musette remplie par le guichetier, d'un montant estimé par M Dubois, directeur de la banque, à 8000 euros, il chevaucha son vélo et sortit de la banque pendant que deux femmes maintenaient les portes. Lorsqu'il fut au milieu de la dense circulation du vendredi soir place De Gaulle, il relâcha l'otage qu'il arrosa en plein visage avec son pistolet à eau. L'homme se faufila entre les voitures pour disparaître.

La Voix du Nord, 12 mai 2005.

2. Le Père Noël est une ordure

Brandissant une arme à feu, un homme habillé en Père Noël a braqué samedi 17 décembre vers 18 heures un magasin de meubles IKEA, à Ludwigshafen, en Allemagne. L'homme déguisé en Père Noël s'est introduit dans les services de la comptabilité, a sorti de sa hotte un fusil automatique qu'il a braqué vers les deux caissières. Il les a contraint à lui ouvrir le coffre juste avant la fermeture du magasin. Il a rempli son sac d'espèces, a enfermé les deux femmes dans le coffre et a pris la fuite dans le traîneau tiré par deux rennes réservé pour l'animation des enfants. Il court toujours. Le directeur du magasin estime le vol à 50 000 euros. La police a retrouvé l'arme dans le traîneau qui s'est avérée être un jouet très ressemblant.

Agence Reuters [2005-12-20 16:31]

3. Voleur à découvert

L'histoire s'est déroulée dans une station de sports d'hiver en Serbie. Là, un homme armé et cagoulé, fait irruption dans une banque, maîtrise le personnel présent et s'empare du butin non négligeable : 33.730 € en liquide. Après son braquage, l'homme prend la fuite. Seulement, quelques minutes plus tard, alors que le personnel de l'établissement bancaire est encore en état de choc, le braqueur revient pour... déposer son butin sur son compte bancaire : son compte était à découvert. Ironie du sort, le braqueur a pensé à se débarrasser de ses vêtements, mais pas de ses chaussures !

De couleur rouge, les salariés de la banque ont vite reconnu le malftrat et donné l'alerte. La police est rapidement intervenue et l'homme a été arrêté pour cambriolage à « mains armées » (seulement) !

Actualité française.com
Le lundi 12 janvier 2009 à 19:17

SEANCE 4

Réécriture avec respect des principes étudiés, correction des fautes orthographiques et syntaxiques.

Travail finalisé au propre.

TICE : traitement de textes, saisie des poèmes élastiques.

Constitution d'un livret de l'ensemble des poèmes élastiques de la classe.

PRODUCTIONS des ELEVES

Elève A

Braquage à l'eau

Lille 19 février

*Un homme âgé d'une trentaine d'années
Habillé en cycliste entre dans la Banque
populaire*

*Il oblige le personnel de la banque à se soumettre à sa
volonté
Il pointe son arme au guichet
Pour se protéger il prend un otage
comme bouclier*

*Le vigile tente de l'immobiliser
Mais le braqueur l'évite et le
maîtrise*

*Puis il a pris possession de la musette
Remplie par le guichetier
Le montant est de 6000 euros estime le Directeur
M. Dubois*

*Une fois que le braqueur arrive sur la
Place De Gaulle
Il relâche l'otage et l'arrose
En plein visage
Avec son pistolet à eau*

Elève B

Avant d'être riche

*Le vendredi 19 février
Lille, dans le quartier du vieux Lille*

*Un homme d'une trentaine d'années
Habillé en cycliste
Se présente au guichet de la Banque Populaire
Accompagné de son vélo*

Il prend en otage un enfant

*Le vigile tente d'intervenir
Mais possède un pistolet
Il prend possession de 8000 euros*

PLP EXT 09 ESD 05

Il s'enfuit à vélo et avec l'otage

*Sur la place De Gaulle
Il relâche l'otage
Et tire dessus*

*Mais ce pistolet de gros calibre est
Un pistolet à
EAU*

Il disparaît avec 8000 euros.

Elève C

Braquage de l'année

*Dans un quartier du vieux Lille
Un homme braque une banque en vélo
Il prend en otage une petite fille
Qui se rend avec sa mère pour un dépôt*

*Il maîtrise assez vite la vigile de l'entrée
Avec son pistolet qui est en fait un jouet
Peu après il récolte le magot
Estimé à peu près à huit mille euros*

*Il chevauche son vélo pour s'enfuir
Deux femmes lui ouvre la porte sans gémir
Arrivée au milieu de la circulation
Sur la place De Gaulle de son nom*

*Il relâche son otage
Puis il point son arme vers elle
En tirant tout en visant son visage
Elle se voit partir dans un monde parallèle*

Elève D

A Lille, à vélo on dépasse les autos

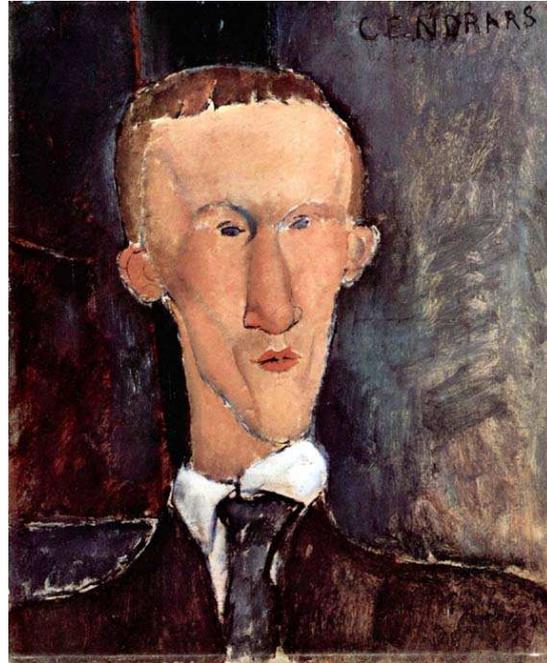
*Un homme d'une trentaine d'années
En cycliste est arrivé
Et s'est présenté au guichet
De la BNP
Le personnel et les clients sont obligés
De se soumettre à sa volonté
L'homme point son pistolet
Pour se protéger
Maintient un prisonnier
A ce moment-là, le vigile tente de l'immobiliser
Le braqueur parvient à l'éviter
Le vigile est alors maîtrisé
Le cycliste prend la musette remplie par le guichetier
Avec un gros montant estimé
Il disparaît.*

SEANCE 5

Observation des principes de peinture.



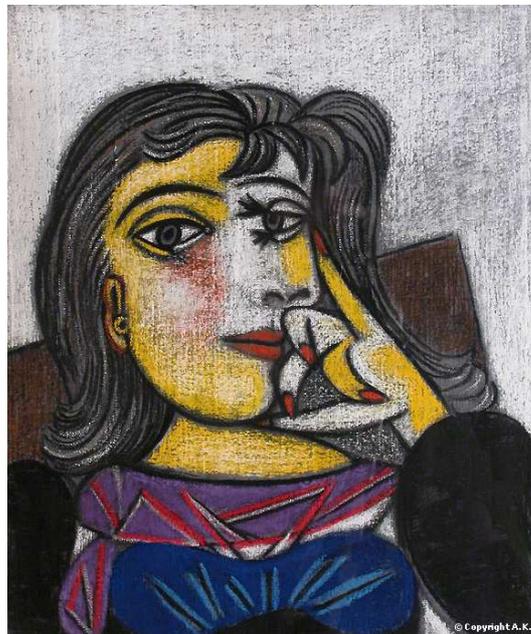
Blaise Cendrars



Portrait de Blaise Cendrars, Modigliani, 1918.



Dora Maar



Portrait de Dora Maar, Pablo Picasso, 1937.

PLP EXT 09 ESD 05

QUESTIONS

1. Quels principes observent les peintres pour la réalisation de leur œuvre ?
2. Les portraits peints sont-ils ressemblants ou éloignés de l'original ? Justifiez votre choix.
3. Pourquoi peut-on affirmer que les peintres ont véritablement créé une œuvre ?

RECHERCHE C.D.I.

4. Recherchez d'autres peintres du XXe siècle qui ont travaillé sur les mêmes principes de déformation

SEANCE 6

Lecture à l'oral en classe de son poème pour appréciation du rythme.

Grille d'évaluation de l'oral.

Evaluation des travaux : poèmes élastiques des élèves à l'écrit et à l'oral.

**CAPLP ANGLAIS-LETTRES EXTERNE - SESSION 2009
ÉPREUVE SUR DOSSIER - LETTRES**

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous vous interrogerez sur la cohérence de cette séquence destinée à des élèves de 1^{ère} Bac professionnel, en analysant notamment comment elle aborde la lecture de l'œuvre littéraire. Vous accorderez une importance particulière à l'analyse de la 1^{ère} séance.

COMPOSITION DU DOSSIER

- I- Fiche de séquence
- II- Fiche élève de la séance 1
- III- Support de la séance 1
- IV- Programme de français du baccalauréat professionnel, B.O. N° 11 du 15 juin 1995 (Extraits)
- V- Critique génétique et didactique de la réécriture, sous la direction de Claudette ORIOL BOYER, collection Didactiques, Bertrand Lacoste, CRDP Midi Pyrénées, 2003, extraits.

I- FICHE DE SÉQUENCE 1^{ère} BAC PRO

Séquence 2 : Lire un roman naturaliste de sa genèse à sa réception : *Germinal*, 1885.

Projet : Les élèves achètent l'ouvrage et le lisent si possible en lecture cursive en dehors de la classe au fil de la séquence, le professeur donnant des jalons en fonction des extraits expliqués en classe.

Les élèves préparent parallèlement en dehors de la classe un dossier de lecture dont le plan est fourni par le professeur et qui sera rendu après la fin de la séquence.

Démarche pédagogique : parcours de lecture articulant lecture cursive et étude d'un groupement de textes (à partir de la séance 3) : «le roman : des choix d'auteur, de narrateur, d'écriture ».

Objectif de séance	Support	Démarche et activités	Notions et vocabulaire	durée
Séance 1 : Découvrir la genèse d'un roman naturaliste : le travail de l'auteur.	Alain PAGÈS, Annexe de l'édition de <i>Germinal</i> , Seuil, 1993.	Lecture, travail autonome, relevé d'informations, mise en commun, synthèse.	Ebauche, naturalisme	2h
Séance 2 : Analyser le travail de l'écrivain.	Zola, Notes d'enquête, extrait. Zola, <i>Germinal</i> , 1 ^{ère} page.	Lecture, relevé d'informations, mise en relation, comparaison.	Avant texte, texte littéraire/non littéraire, genèse du roman.	2h
Séance 3 : Analyser les enjeux d'une première page de roman.	Zola, <i>Germinal</i> , 1 ^{ère} page.	Lecture analytique	Réalisme, description, fantasmagorie	1h
Evaluation formative	Zola, Notes d'enquête, extrait. Zola, <i>Germinal</i> , extrait.	Contenu : la genèse de la construction d'un personnage. Forme : tableau et réponse à des questions d'analyse.	Les contenus abordés dans les 3 séances.	1h
Séance 4 : Dégager l'intérêt du choix du narrateur par l'auteur et des changements de points de vue narratifs.	Zola, <i>Germinal</i> , 2 extraits.	Lecture analytique. Expression écrite : changement de narrateur. Les effets produits	Rappel : les points de vue narratifs. Les effets de réel.	2h
Séance 5 : Analyser les effets produits par le choix du rythme du récit.	Zola, <i>Germinal</i> , 2 extraits.	Lecture expliquée, repérage	Connecteurs temporels, scène, sommaire, ellipse... Accélération/ralentissement, fiction/narration	2h
Séance 6 : analyser les effets produits par le choix de raconter ou de donner la parole aux personnages.	Zola, <i>Germinal</i> , extrait.	Lecture et étude de la langue. Activités de réécriture.	Les différentes formes du discours rapporté. (insister sur le récit de paroles particulier chez Zola)	2h
Evaluation sommative	Zola, <i>Germinal</i> , extrait.	Lecture et expression écrite.	Les effets de réel dans l'écriture et la narration de Zola.	

II- FICHE ÉLÈVE

Séquence 2 : Lire un roman naturaliste de sa genèse à sa réception : *Germinal*, 1885.

Séance 1 : Découvrir la genèse d'un roman naturaliste : le travail de l'auteur.

Support : Alain PAGES, Annexe de l'édition de *Germinal*, Seuil, 1993

- 1- Lisez le document
- 2- Observez le paratexte :
 - a) Qui a écrit ce texte ?
 - b) A quelle date ?
 - c) De quoi est-il question ?

Travail autonome en binôme pour réaliser les consignes n°3, 4, 5 et 6 : reportez vos réponses sur votre feuille de classeur.

- 3 - Décrivez précisément la méthode de Zola (en relevant les verbes d'action et les adverbes)

Exemple : Zola contacte un économiste.

- 4- Constituez les grandes étapes de la réalisation du roman.

- a) Combien de temps dure la préparation ?
- b) Combien de temps dure l'écriture du roman ?

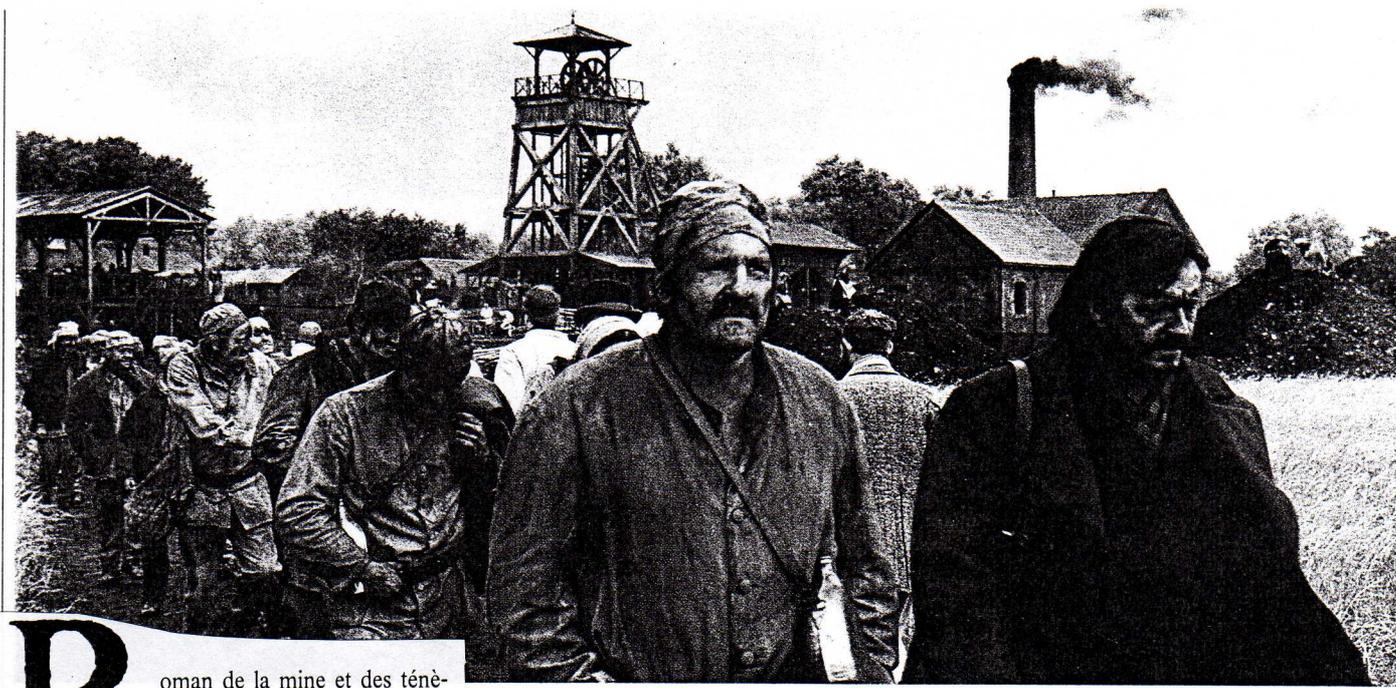
- 5- Comment l'écriture se met-elle en place ?

NB : votre réponse peut être présentée sous la forme d'une frise chronologique.

- 6- Comment le livre a-t-il été reçu par le public à sa sortie ? Et aujourd'hui ?

SYNTHESE

D'après les intentions de l'auteur et la méthode suivie, caractérisez ce roman en quelques phrases.

Séquence 2 : Lire un roman naturaliste de sa genèse à sa réception : Germinal, 1885.**Séance 1 : Découvrir la genèse d'un roman naturaliste : le travail de l'auteur.**

Roman de la mine et des ténèbres, *Germinal* fait entendre, pendant plus de six cents pages, le long cri du désespoir et de la révolte. Par le nombre de ses personnages comme par la puissance de ses évocations, le drame de Zola égale *les Misérables* de Hugo, l'autre grand chef-d'œuvre que la littérature du XIX^e siècle a consacré à la détresse sociale.

Zola a mis douze mois exactement pour écrire son roman : de la fin de janvier 1884 à la fin de janvier 1885. Au début de l'année 1884 – il va avoir quarante-quatre ans – il est arrivé à mi-parcours du cycle des *Rougon-Macquart*, qu'il a commencé en 1869. Depuis *l'Assommoir*, publié en 1877, il a l'intention d'écrire un second roman populaire, qui apportera une note différente et donnera de la classe ouvrière une vision plus dynamique. On lui a tellement reproché les images de déchéance qu'il a tracées dans *l'Assommoir* ! Il doit faire autre chose. Mais quoi, il ne le sait pas encore. Il songe à un roman sur les paysans, il pense aussi au thème du meurtre qu'il voudrait reprendre, après *Thérèse Raquin*, qui date de 1867 : ces idées donneront plus tard la

Terre (1887) et *la Bête humaine* (1889). Et puis, soudain, le projet de *Germinal* – un roman sur la grève, ayant pour cadre une mine – se dessine dans son esprit, à la fin du mois de janvier.

Il prend ses premières informations auprès d'un ami, l'économiste Yves Guyot, auteur d'un ouvrage portant sur les crises économiques (*la Science économique*, 1881) et d'un roman sur la vie des mineurs (*Scènes de l'enfer social. La famille Pichot*, 1882). Vers le 10 février, il écrit les premiers mots de *l'Ebauche*, dans laquelle il s'efforce de définir les grandes lignes de l'intrigue : « Le roman est le soulèvement des salariés, le coup d'épaule donné à la société, qui craque un instant : en un mot la lutte du capital et du travail. C'est là qu'est l'importance du livre, je le veux prédisant l'avenir, posant la question la plus importante du XX^e siècle. »

Le 21 février, Zola reçoit d'Alfred Giard, député du Nord (dont il a fait la connaissance au cours de l'été précédent), une lettre qui l'invite à

découvrir en sa compagnie le « Pays noir ». Il n'avait pas choisi *a priori* le nord de la France pour mener son enquête ; il pensait même se rendre dans la région de Saint-Etienne où avaient eu lieu, en 1869, à la fin du second Empire, de grandes grèves de mineurs durement réprimées par l'armée (à La Ricamarie, et à Aubin, dans l'Aveyron). Mais l'occasion se présente ; il la saisit. Le voilà donc quittant Paris par le train et arrivant, le 23 février, à Valenciennes, d'où il se rend dans le bassin houiller d'Anzin. Au même moment, les mineurs viennent de se mettre en grève. Le conflit durera jusqu'au 17 avril : il sera l'un des plus longs et des plus durs du XIX^e siècle. Zola restera une semaine dans la région de Valenciennes, visitant méthodiquement les installations minières d'Anzin, de Bruay-sur-Escaut

et de Denain. Il interroge longuement ses interlocuteurs, mineurs ou ingénieurs, et consigne ses observations sur un carnet de bord (ces remarques seront conservées sous le titre de « Mes notes sur Anzin »). Le moment le plus important de son voyage se situe le 27 février, quand il descend dans le puits de l'une des mines les plus modernes de l'endroit, la fosse Renard, près de Denain. De retour à Paris, il se rend sous la conduite de Paul Alexis, le 7 mars, à un meeting du parti ouvrier : Jules Guesde et Paul Lafargue, les grands dirigeants socialistes de l'époque, y prennent la parole, ainsi qu'un délégué des grévistes d'Anzin...

Quelques jours plus tard, dans une chronique du *Cri du peuple*, son disciple, Paul Alexis, dévoile le titre : *Germinal*... Ce mot, jeté à l'imagination des futurs lecteurs, est laissé volontairement obscur : résonnant comme la promesse d'un drame à la fois mystérieux et angoissant, il crée autour de l'œuvre à venir une sorte de suspense.

L'intrigue se précise de plus en plus dans son esprit. Plusieurs livres essentiels ont jalonné sa réflexion : *la Vie souterraine* de l'ingénieur Simonin (qui lui fournira, en particulier, les images de la catastrophe finale), le *Traité pratique des mala-*

dies, des accidents et des difformités des houilleurs du Dr Boëns-Boisseau (qui lui permettra de décrire physiquement ses personnages), le *Socialisme contemporain* de Laveleye... Tous ces matériaux, encore abstraits, vont peu à peu fusionner, s'ordonner pour composer la progression du roman. *L'Ebauche* est terminée. Les fiches-personnages se précisent, les plans détaillés sont élaborés. Et, le 28 mars, c'est le départ pour la maison de campagne de Médan, où le romancier va s'enfermer pour écrire.

Les derniers paragraphes du roman sont écrits le 23 janvier 1885. Et le volume sort en librairie le 2 mars – vendu au prix de 3,50 F, sous la célèbre couverture jaune de la Bibliothèque Charpentier.

Le 6 mars, Zola donne au journal *Le Matin* une interview importante, dans laquelle il s'explique sur ses intentions : « Je dois même dire, dût-on m'accuser d'être un socialiste, que, quand j'ai étudié la misère des travailleurs des mines, j'ai été pris d'une immense pitié. Mon livre, c'est une œuvre de pitié, pas autre chose, et si quiconque en le lisant éprouve cette sensation, je serai heureux, j'aurai atteint le but que je m'étais proposé. » Et il ajoute : « Aurai-je réussi à faire comprendre, dans mon roman, les aspirations des misérables vers la justice ? Je ne sais. Mais j'ai voulu aussi bien établir que le bourgeois lui-même n'est pas coupable, individuellement. C'est la collectivité qui a toute la responsabilité. »

Paroles lucides. Mais la France de 1885 sera incapable de les entendre. De fait, malgré un grand mouvement de curiosité, les ventes de *Germinal* seront loin d'atteindre celles de *l'Assommoir* ou de *Nana*¹.

1. *Germinal, qui est aujourd'hui le roman de Zola le plus lu – ne se situe, au XIX^e siècle, qu'à la cinquième place, derrière la Débâcle, l'Assommoir, Nana et la Terre. Pour plus de précisions sur la réception du roman, voir A. Pagès, la Bataille littéraire, Librairie Séguier, 1989.*

Texte extrait de l'édition de *Germinal* par Alain Pagès dans la collection « l'Ecole des lettres » au Seuil (1993).

**IV-- PROGRAMME DE FRANCAIS DU BACCALAUREAT PROFESSIONNEL
B.O. n°11 du 15 juin 1995 (extraits)**

I Connaissance des œuvres (1) et des discours (2)

(1) On entend "œuvre" dans un sens large (littéraire, picturale, cinématographique...), c'est-à-dire tout message à caractère esthétique.

(2) On entend par "discours" toute production écrite ou orale plus ou moins codifiée par l'usage social.

Pour répondre à la double finalité du baccalauréat professionnel, le professeur envisage l'étude de textes variés : des œuvres représentatives du patrimoine littéraire mais aussi des discours fonctionnels.

1.1. Les œuvres

Au cours du cycle préparant au baccalauréat professionnel, le futur bachelier étudie au moins :

- une œuvre romanesque;
- une œuvre théâtrale;
- un recueil ou un groupement de textes poétiques;
- une œuvre ou un groupement de textes argumentatifs.

Complétées par des groupements de textes courts, ces œuvres relèvent d'époques ou de courants de pensée variés. Elles permettent l'approche de différents mouvements littéraires ou esthétiques et marquent l'évolution des idées.

En liaison avec l'enseignement de l'histoire ou de l'éducation artistique, leur étude peut donner lieu à des recherches documentaires, à des visites d'exposition ou de musées, à l'exploitation d'œuvres cinématographiques, à la constitution de dossiers.

En dehors de la classe, le futur bachelier est incité à lire des textes de la littérature française ou étrangère et à compléter ainsi les référents culturels qui contribuent à l'épanouissement de la personne et au développement de l'esprit critique.

1.2. Les discours fonctionnels

- Discours d'entreprise (lettres, circulaire, note de service, règlement intérieur...).
- Discours sociaux (presse, tract...).

1.3. Les notions pour l'analyse et la production des textes

Comprendre des œuvres et émettre des discours écrits et oraux supposent une connaissance raisonnée de la langue et du fonctionnement des discours.

Au cours du cycle préparant au baccalauréat professionnel, le futur bachelier réinvestit les notions pour l'analyse et la production des textes déjà étudiées dans le cycle préparatoire au B.E.P. (partie III, Contenus).

D'autre part, il semble nécessaire de porter l'accent sur certains points relatifs au fonctionnement de la langue et des discours.

S'il est possible de consacrer une séance de travail spécifique à l'étude d'un de ces points, il est important de rappeler que ceux-ci ne sont pas des objectifs d'étude mais des outils pour mieux comprendre et émettre tout type de discours.

[...]

2.3. Compétences liées à la lecture

La lecture développe l'esprit critique (caractériser, contextualiser, choisir, argumenter un choix ou une interprétation) et contribue à l'appropriation d'une culture générale. Des activités d'apprentissage (lecture de textes intégraux, mise en relation de séries de textes, caractérisation de textes, reformulation dans un autre type de discours...) rendent le futur bachelier professionnel capable d'aborder les discours et les œuvres dans leur globalité.

Elles mettent en jeu et développent les compétences suivantes:

Adapter sa stratégie de lecture à un projet individuel;

Construire la ou les significations d'un texte et pour cela se fonder sur:

- les indices textuels de l'énonciation,
- les éléments sémantiques (lexique...) et syntaxiques (connecteurs...),
- les implicites (connotations, allusions, métaphores...),
- la mise en relation de ces données;

Savoir identifier un texte, c'est-à-dire le situer dans un ensemble (genre et types de discours, époque et cadre idéologique).

Capacité	Mises en œuvre
Être capable de	Situations globales complexes mettant en jeu les compétences liées à la lecture.
Saisir le sens global.	Lecture cursive d'un texte (article, chapitre entier d'un texte d'idées, œuvre intégrale...) ou d'un ensemble de textes (journal ou revue, manuel...) afin d'en dégager le sens (sujet, but, propositions).
Interpréter.	Lecture des mêmes textes ou d'autres (règlement intérieur, rapport, circulaire...) pour dépasser le sens immédiat et expliciter les significations sous-jacentes (étude stylistique, étude du contexte historique ou idéologique...)
Mettre en relation.	Lecture comparative de deux ou plusieurs textes (groupement autour d'une question, d'une problématique d'écriture ; documents techniques...) pour en dégager les caractéristiques communes, les différences ou oppositions, les évolutions... Lectures cursives de textes ou de documents divers pour identifier un contexte et ses effets.

Le domaine des avant-textes

Bien avant les chercheurs, certains écrivains ont pris conscience de l'importance des brouillons.

Edgar Poe, dans « The Philosophy of Composition » (paru en 1846⁴, traduit, préfacé et publié par Baudelaire en 1859⁵ sous le titre « La genèse d'un poème »), a ouvert la voie de l'explicitation des règles que se donne un écrivain pour mener à bien un texte.

Un siècle plus tard, Ponge⁶ (en 1971) publie pour la première fois un ouvrage contenant à la fois un texte et tous ses brouillons, en fac-similés.

Entre-temps, Flaubert avait parlé de ses difficultés à écrire dans sa correspondance, Zola avait tenu des carnets de travail, Victor Hugo avait conservé soigneusement ses manuscrits pour la postérité.

Mais cela fut pratiquement ignoré dans l'enseignement de la littérature pendant tout le vingtième siècle. [. . .]

Un nouveau regard sur les textes

La mise en circulation des manuscrits d'écrivain a permis de considérer un texte comme le résultat d'un long processus de production et de maturation. L'observation des manuscrits offre en effet la possibilité de comprendre comment on passe de la planification à la mise en écriture ou encore des relectures-révisions aux réécritures multiples.

Ainsi, avec cette ouverture sur la genèse des textes, l'enseignement de la littérature s'est-il accru tout à coup de ce dont il était amputé depuis toujours : les avant-textes et, avec eux, l'accès au travail de l'écrivain . Les textes peuvent maintenant être lus non plus comme le résultat d'un don ou d'une inspiration d'origine divine, mais bien comme le produit d'un ensemble de tâches qui, répertoriées, explicitées, théorisées, deviennent accessibles à quelqu'un qui veut apprendre à écrire à partir des lectures qu'il fait.

P.49-50

L'ÉCRITURE DE *GERMINAL*

Un dossier préparatoire au roman

Certains écrivains (comme certains élèves) entrent directement dans la rédaction de leur texte et réagissent « au fil de la plume » ou des relectures critiques, d'autres, comme Zola, préfèrent préparer leur écriture. On peut supposer que tous les écrivains prévoient plus ou moins leur projet textuel ; que celui-ci s'élabore en cours d'écriture, ou qu'il ait été conçu mentalement, il ne laisse pas toujours de traces écrites.

Pour ce qui est de Zola dans *Germinal*, nous disposons de documents préparatoires où l'auteur annote, commente et raconte son personnage. Ces documents qui constituent le dossier génétique*, appelés avant-textes, ne sont pas les manuscrits de la rédaction de la version définitive ; ils appartiennent tous à une phase préparatoire.

Zola a lui-même rassemblé et ordonné le dossier génétique de son œuvre. L'ordre qu'il a choisi n'est que partiellement chronologique. Il classe les avant-textes en fonction du type de documents auxquels ils appartiennent.

**CAPLP ANGLAIS-LETTRES EXTERNE- SESSION 2009
EPREUVE SUR DOSSIER – LETTRES**

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous ferez une analyse critique de cette séquence proposée dans une classe de terminale professionnelle BEP. Vous vous interrogerez plus particulièrement sur la pertinence de la séance 2.

COMPOSITION DU DOSSIER :

- I. Plan de la séquence élaborée par le professeur
- II. Descriptif de la séance 2 : Fiche de l'élève
- III. *L'île des esclaves*, Marivaux, scène 1
- IV. Extraits du document d'accompagnement du programme de français en BEP (1992)

I- Séquence : étude d'une œuvre théâtrale - l'île des esclaves (Marivaux)

Problématique proposée : Quelles fonctions Marivaux assigne-t-il à l'inversion des situations dans *l'île des esclaves* ?

Séances	Supports	Activités élèves	Modalités de travail	Notions
<p>Séance 1 – Une œuvre, un auteur 2h</p> <p>*Motivation à la lecture de l'œuvre.</p>	<p>*première et quatrième de couverture. *Tableau vie et œuvre de Marivaux</p>	<p>*Travail sur les sens dénotés/connotés des termes du titre. *Description et interprétation des 1^{ère} et 4^{ème} de couverture. *Rédaction d'une biographie de Marivaux</p>	<p>*Travail individuel et cours dialogué. *Travail à la maison : lire l'ensemble de la pièce ; contrôle de lecture à la séance suivante.</p>	<p>Dénotation, connotation</p>
<p>Séance 2 – L'exposition et son enjeu : l'inversion des rôles 2h</p> <p>*Réactiver les pré-requis *Caractériser l'exposition au théâtre *Etudier l'enjeu de la scène</p>	<p>*scène 1.</p>	<p>*Lecture de la scène à voix haute *Recherche et classement d'indices propres à définir l'exposition *Proposer un titre pour la scène *Relever les éléments révélateurs de l'inversion des situations/de la rébellion. *Rédiger la tirade d'Iphicrate (réponse à Arlequin)</p>	<p>*Travail individuel et cours dialogué *Travail en groupe (relevé des didascalies) *Travail à la maison (écriture)</p>	<p>Didascalies, réplique, aparté, double énonciation, tirade, caractérisation, scène d'exposition, registres comique et tragique.</p>
<p>Séance 3 - L'épreuve du miroir : une critique sociale ? 3h</p> <p>*Etudier une scène charnière *S'interroger sur le rapport entre texte et mise en scène. *Appréhender les notions de parodie et de satire *Etudier une œuvre picturale *Comparer le</p>	<p>*scène 6 *<i>Le pèlerinage à Cythère</i>, Jean Antoine Watteau</p>	<p>*Lecture de la scène à voix haute *Compter le nombre de répliques de chaque personnage. *Repérer de quelle manière s'expriment Iphicrate et Euphrosine. *S'interroger sur la façon dont les nouveaux maîtres s'adressent à leurs esclaves (à relever). *Relever les clichés/les conventions qui appartiennent au monde aristocratique (langage, attitudes ...) *Regarder/observer le</p>	<p>*Travail individuel et cours dialogué. *Travail de recherche au CDI (4 groupes)</p>	<p>Nœud de l'action Prise de parole Mise en scène Parodie, satire</p> <p>Plan, profondeur, perspective, technique, couleurs/palette</p>

<p>propos d'un écrivain et celui d'un peintre</p>		<p>tableau > temps, lieux, personnages. *S'informer sur un peintre/Cythère/la Régence/le pèlerinage *Observer et interpréter la composition, la gamme des couleurs, l'occupation de l'espace. *Etablir une comparaison, repérer les points communs et correspondances avec la scène 6.</p>		
<p>Séance 4 : L'île des esclaves : une leçon d'humanité ? 2h</p> <p>*S'interroger sur la portée et le but du réquisitoire de Cléanthis *Repérer les éléments qui fondent un dénouement de comédie *S'interroger sur le retour à l'ordre (spatial/social) et sur la signification du dénouement.</p>	<p>*scènes 10 et 11</p>	<p>*Lecture des scènes à voix haute *Relever les indices montrant la véhémence du discours de Cléanthis + champ lexical de la violence *Etudier l'énonciation de la tirade de Cléanthis > but de son discours ? qui est visé ? *Etudier les rapports entre les personnages (scène 11) *Etudier/comparer les bilans d'Arlequin et de Trivelin *Relever les signes d'émotion/indices du comique *Relever le terme qui détermine l'enjeu de la pièce. S'interroger sur cet enjeu.</p>	<p>* Travail individuel et cours dialogué</p>	<p>* Dénouement, champ lexical, énonciation, hyperbole, comparaison.</p>
<p>Evaluation sommative / Sujet de BEP (Montpellier 1999) 2h</p>	<p>*Jules Romains, <i>Knock</i>, Acte II, Scène IV, Gallimard, 1924 *Hommage à un médecin de campagne, A.G in <i>Le Monde</i>, 14.11.82 *Quelques définitions in <i>Axis</i>, L'encyclopédie multimédia, Le livre de Paris-Hachette 1996</p>	<p>Compétences de lecture Compétences d'écriture</p>		<p>* Toutes</p>

II- Séance 2 – FICHE DE L'ÉLÈVE

L'exposition et son enjeu : l'inversion des rôles

1 - Une scène d'exposition ?

Troisième réplique de la scène : « Que deviendrons-nous dans cette île ? »

1) *Quelles questions s'imposent au lecteur / spectateur à la lecture de cette réplique ?*

a- Habileté et artifices

b- Une scène comique ?

1) *Complétez le tableau suivant :*

Éléments comiques	Éléments tragiques

2) *Quel titre donneriez-vous à la scène ?*

2-

a- Les didascalies

3) *Relevez les didascalies qui montrent la nervosité, l'émoi d'Iphicrate.*

4) *Relevez les didascalies consacrées à Arlequin.*

b -La prise de parole

	Réponse	Justification
Quelle est l'attitude d'Arlequin au début de la scène ?		
Quand son attitude commence-t-elle à changer ?		
Quand est-on sûr qu'Arlequin n'obéira plus à son maître ? Comment qualifiez-vous son attitude ?		

5) *Qui a le dernier mot ? Comment l'interprétez-vous ?*

c - Les marques de personnes

3- Ecriture

Dans sa tirade, Arlequin informe Iphicrate de ce qui l'attend sur cette île.

Iphicrate lui répond lui aussi dans une tirade pour exprimer ses regrets et prier Arlequin ne pas faire de lui un esclave.

Consignes :

- * Votre tirade fera une douzaine de lignes
- * Vous introduirez au moins une didascalie
- * Vous utiliserez au moins deux phrases exclamatives

III- SCENE 1 de L'île des esclaves de Marivaux

L'ÎLE DES ESCLAVES

**IPHICRATE, ARLEQUIN, EUPHROSINE, CLEANTHIS, TRIVELIN,
Des habitants de l'île.**

La scène est dans l'île des Esclaves.

Le théâtre représente une mer et des rochers d'un côté, et de l'autre quelques arbres et des maisons.

Scène I

Iphicrate s'avance tristement sur le théâtre avec Arlequin.

IPHICRATE, *après avoir soupiré* : - Arlequin !

ARLEQUIN, *avec une bouteille de vin qu'il a à sa ceinture* : - Mon patron !

IPHICRATE : - Que deviendrons-nous dans cette île ?

ARLEQUIN : - Nous deviendrons maigres, étiques, et puis morts de faim ; voilà mon sentiment et notre histoire.

IPHICRATE : - Nous sommes seuls échappés du naufrage ; tous nos amis ont péri, et j'envie maintenant leur sort.

ARLEQUIN : - Hélas ! ils sont noyés dans la mer, et nous avons la même commodité.

IPHICRATE : - Dis-moi ; quand notre vaisseau s'est brisé contre le rocher, quelques-uns des nôtres ont eu le temps de se jeter dans la chaloupe ; il est vrai que les vagues l'ont enveloppée : je ne sais ce qu'elle est devenue ; mais peut-être auront-ils eu le bonheur d'aborder en quelque endroit de l'île et je suis d'avis que nous les cherchions.

ARLEQUIN : - Cherchons, il n'y a pas de mal à cela ; mais reposons-nous auparavant pour boire un petit coup d'eau-de-vie. J'ai sauvé ma pauvre bouteille, la voilà ; j'en boirai les deux tiers comme de raison, et puis je vous donnerai le reste.

IPHICRATE : - Eh ! ne perdons point notre temps ; suis-moi : ne négligeons rien pour nous tirer d'ici. Si je ne me sauve, je suis perdu ; je ne reverrai jamais Athènes, car nous sommes seuls dans l'île des Esclaves.

ARLEQUIN : - Oh ! oh ! qu'est-ce que c'est que cette race-là ?

IPHICRATE : - Ce sont des esclaves de la Grèce révoltés contre leurs maîtres, et qui depuis cent ans sont venus s'établir dans une île, et je crois que c'est ici : tiens, voici sans doute quelques unes de leurs cases ; et leur coutume, mon cher Arlequin, est de tuer tous les maîtres qu'ils rencontrent, ou de les jeter dans l'esclavage.

ARLEQUIN : - Eh ! chaque pays a sa coutume ; ils tuent les maîtres, à la bonne heure ; je l'ai entendu dire aussi ; mais on dit qu'ils ne font rien aux esclaves comme moi.

IPHICRATE : - Cela est vrai.

ARLEQUIN : - Eh ! encore vit-on.

IPHICRATE : - Mais je suis en danger de perdre la liberté et peut-être la vie : Arlequin, cela ne suffit-il pas pour me plaindre ?

ARLEQUIN, *prenant sa bouteille pour boire* : - Ah ! je vous plains de tout mon cœur, cela est juste.

IPHICRATE : - Suis-moi donc ?

ARLEQUIN *siffle* : - Hu ! hu ! hu !

PLP EXT 09 ESD 05

IPHICRATE : - Comment donc ! que veux-tu dire ?

ARLEQUIN, *distrain, chante* : Tala ta lara.

IPHICRATE : - Parle donc ; as-tu perdu l'esprit ? à quoi penses-tu ?

ARLEQUIN, *riant* : - Ah ! ah ! ah ! Monsieur Iphicrate, la drôle d'aventure ! je vous plains, par ma foi ; mais je ne saurais m'empêcher d'en rire.

IPHICRATE, *à part les premiers mots* : - Le coquin abuse de ma situation : j'ai mal fait de lui dire où nous sommes. Arlequin, ta gaieté ne vient pas à propos ; marchons de ce côté.

ARLEQUIN : - J'ai les jambes si engourdis !...

IPHICRATE : - Avançons, je t'en prie.

ARLEQUIN : - Je t'en prie, je t'en prie ; comme vous êtes civil et poli ; c'est l'air du pays qui fait cela.

IPHICRATE : - Allons, hâtons-nous, faisons seulement une demi-lieue sur la côte pour chercher notre chaloupe, que nous trouverons peut-être avec une partie de nos gens ; et, en ce cas-là, nous nous rembarquerons avec eux.

ARLEQUIN, *en badinant* : - Badin, comme vous tournez cela ! (*Il chante.*)

L'embarquement est divin,

Quand on vogue, vogue, vogue ;

L'embarquement est divin,

Quand on vogue avec Catin.

IPHICRATE, *retenant sa colère* : - Mais je ne te comprends point, mon cher Arlequin.

ARLEQUIN : - Mon cher patron, vos compliments me charment ; vous avez coutume de m'en faire à coups de gourdin qui ne valent pas ceux-là ; et le gourdin est dans la chaloupe.

IPHICRATE : - Eh ne sais-tu pas que je t'aime ?

ARLEQUIN : - Oui ; mais les marques de votre amitié tombent toujours sur mes épaules, et cela est mal placé. Ainsi, tenez, pour ce qui est de nos gens, que le ciel les bénisse ! s'ils sont morts, en voilà pour longtemps ; s'ils sont en vie, cela se passera, et je m'en goberge.

IPHICRATE, *un peu ému* : - Mais j'ai besoin d'eux, moi.

ARLEQUIN, *indifféremment* : - Oh ! cela se peut bien, chacun a ses affaires : que je ne vous dérange pas !

IPHICRATE : - Esclave insolent !

ARLEQUIN, *riant* : - Ah ! ah ! vous parlez la langue d'Athènes ; mauvais jargon que je n'entends plus.

IPHICRATE : - Méconnais-tu ton maître, et n'es-tu plus mon esclave ?

ARLEQUIN, *se reculant d'un air sérieux* : - Je l'ai été, je le confesse à ta honte, mais va, je te le pardonne ; les hommes ne valent rien. Dans le pays d'Athènes, j'étais ton esclave ; tu me traitais comme un pauvre animal, et tu disais que cela était juste, parce que tu étais le plus fort. Eh bien ! Iphicrate, tu vas trouver ici plus fort que toi ; on va te faire esclave à ton tour ; on te dira aussi que cela est juste, et nous verrons ce que tu penseras de cette justice-là ; tu m'en diras ton sentiment, je t'attends là. Quand tu auras souffert, tu seras plus raisonnable ; tu sauras mieux ce qu'il est permis de faire souffrir aux autres. Tout en irait mieux dans le monde, si ceux qui te ressemblent recevaient la même leçon que toi. Adieu, mon ami ; je vais trouver mes camarades et tes maîtres.
Il s'éloigne.

IPHICRATE, *au désespoir, courant après lui, l'épée à la main* : - Juste ciel ! peut-on être plus malheureux et plus outragé que je le suis ? Misérable ! tu ne mérites pas de vivre.

ARLEQUIN : - Doucement ; tes forces sont bien diminuées, car je ne t'obéis plus, prends-y garde.

IV- Extraits du document d'accompagnement du programme de BEP (1992)

Connaissance des textes et des œuvres

Le programme de BEP propose la lecture d'œuvres intégrales. C'est dire que les élèves de BEP ont droit à la découverte, dans leur totalité et par une lecture personnelle, d'œuvres littéraires. [...]

Pour mettre les élèves en relation directe avec les œuvres et développer chez eux de réelles compétences de lecture et d'écriture, le professeur doit éviter :

- d'utiliser les textes comme prétextes à l'acquisition d'outils d'analyse ou de production. [...]
- de limiter l'enseignement du français à la seule analyse des textes en oubliant les activités de production.

Faire lire des œuvres intégrales

Lire une œuvre intégrale, ce n'est pas additionner la lecture d'extraits amis en saisir le sens à partir de sa composition. Par exemple [...] : analyser dans une pièce de théâtre les effets de la double énonciation.

L'étude d'une œuvre intégrale nécessite donc des outils d'analyse.

Elle prend des formes variées. Elle peut être précédée ou complétée par un groupement de textes extraits d'œuvres du même auteur ou du même genre.

Elle fait appel à la lecture personnelle des élèves en dehors de la classe. Elle peut donner lieu à l'élaboration de fiches de lecture, de brefs comptes rendus oraux mais ne peut se réduire à ces activités.

Elle doit permettre aux élèves de situer l'œuvre dans son contexte historique, de comprendre les conditions de production et de diffusion, de la mettre en relation avec d'autres formes d'art, de la confronter à des adaptations éventuelles (filmiques, théâtrales...)

Afin d'éviter toute lassitude chez les élèves et de maintenir l'unité de l'œuvre, il est raisonnable de limiter le nombre de séances consacrées à son étude.