



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

## **Rapport du jury**

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

**Section : langues vivantes - lettres**

**Option : anglais-lettres**

**Session 2023**

Rapport de jury présenté par :

Valérie Lacor  
Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche  
Présidente du jury

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

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

## SOMMAIRE

<b>Avant-propos.....</b>	<b>3</b>
<b>A. Épreuves écrites d'admissibilité.....</b>	<b>5</b>
<b>A.1 Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de langue vivante ANGLAIS.....</b>	<b>5</b>
<b>A.2 Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de LETTRES.....</b>	<b>19</b>
<b>B. Épreuves orales d'admission.....</b>	<b>38</b>
<b>B.1 Épreuve de leçon dans la valence langues vivantes ANGLAIS.....</b>	<b>38</b>
<b>B.2 Épreuve de leçon dans la valence LETTRES.....</b>	<b>43</b>
<b>B.3 Épreuve d'entretien.....</b>	<b>58</b>

## Avant-Propos

Après l'entrée en vigueur de nouvelles modalités en 2022, la session 2023 du CAPLP-CAFEP externe anglais-lettres s'est déroulée dans de bonnes conditions, avec de nombreux candidats motivés et bien préparés. La session se caractérise par une poursuite de la baisse du nombre des inscrits : 511 pour la session 2023, soit 416 pour le public (459 en 2022 / 789 en 2021) et 95 pour le privé (101 en 2022 / 150 en 2021). On observe par ailleurs un pourcentage de candidats présents aux épreuves d'admissibilité en légère diminution, 40 % en 2022 contre 35 % en 2023 et le jury regrette de ne pas avoir pu pourvoir la totalité des postes et contrats offerts aux concours cette année, ce qui a rarement été le cas pour le CAPLP-CAFEP anglais-lettres.

À l'issue des épreuves d'admissibilité, sur les 141 candidats évalués dans les deux épreuves et non éliminés (118 pour le public / 23 pour le privé), le jury a déclaré 107 candidats admissibles pour le public (97 en 2022 / 318 en 2021) et 23 candidats admissibles pour le privé (29 en 2022 / 48 en 2021). La barre d'admissibilité a été fixée à 6,50 pour les deux concours (6,13 en 2022), avec une moyenne des résultats obtenus par les candidats admissibles en légère augmentation et équivalente pour les deux concours : 10 pour le public (9,31 en 2022 / 9,47 en 2021) et 10,07 pour le privé (9,43 en 2022 / 8,48 en 2021). À l'issue des épreuves orales d'admission, 68 candidats ont été déclarés admis sur liste principale pour le concours public et 15 candidats ont été déclarés admis sur liste principale pour le concours privé.

Le jury observe que de nombreux candidats ont su tirer profit des recommandations figurant dans les rapports de jury. Quelques candidats, rares, ont été écartés en raison d'une note éliminatoire. Pour les épreuves écrites, le jury a éliminé quelques copies jugées très insuffisantes, pointant des lacunes allant au-delà des difficultés que pourrait rencontrer tout candidat dans le traitement d'un sujet. Pour l'épreuve d'entretien, le jury s'est vu contraint de mettre une note éliminatoire à de très rares exceptions, les candidats étant particulièrement éloignés des attentes, y compris éthiques et déontologiques.

Au-delà de ces situations particulières, les candidats ont globalement obtenu des résultats qui peuvent être considérés comme satisfaisants et qui sont, une nouvelle fois, quasi identiques entre les deux concours, où la barre d'admission a été fixée à 8,62 pour le public (7,48 en 2022 / 9,52 en 2021) et 8,83 pour le privé (8,94 en 2022 / 9,07 en 2021), la moyenne des candidats admis pour les épreuves orales d'admission étant de 12,47 pour le public (11,37 en 2022 / 13,55 en 2021) et 12,69 pour le privé (12,63 en 2022 / 11,75 en 2021). Cette comparaison est certes relative au regard de l'écart entre les effectifs concernés mais elle confirme, si besoin était, l'équité de traitement entre les candidats des deux concours et l'équivalence de leurs compétences, somme toute logique. À nouveau, le jury tient à souligner les bons résultats obtenus par les candidats à l'épreuve d'entretien et la qualité de la préparation à cette épreuve qui fournit l'occasion d'un temps d'échange sur l'exercice du métier, apprécié par les candidats comme par le jury dont les commissions d'interrogation réunissent les trois valences : anglais, lettres et administration.

Au nom du jury, je remercie vivement les personnels de l'établissement et des services des concours qui ont contribué à la bonne marche de cette session. En tant que présidente pour la quatrième et dernière session, je tiens à adresser mes sincères remerciements à l'attention des membres du jury et du directoire pour leur grande compétence, leur esprit d'équipe et leur engagement. Nous espérons avoir contribué à faire de ce concours une bonne entrée dans le métier pour les futurs professeurs, à la hauteur des ambitions dues aux élèves de la voie professionnelle.

Valérie Lacor  
Présidente du jury

## A. Épreuves écrites d'admissibilité

Les sujets de la session 2023 peuvent être consultés et téléchargés sur le site [www.devenirenseignant.gouv.fr](http://www.devenirenseignant.gouv.fr)

### A.1. Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de langue vivante ANGLAIS

#### Définition de l'épreuve

L'arrêté du 25 janvier 2021 fixe les nouvelles modalités d'organisation du concours entrant en vigueur à la session 2022. Durée 6h. Coefficient 2.

Le candidat est invité à produire, en langue vivante étrangère, une analyse critique de documents dans la langue concernée et, le cas échéant, de documents iconographiques, se rapportant aux réalités aux faits culturels du ou des pays dont on étudie la langue, en lien avec les programmes d'enseignement de langues vivantes étrangères des classes de CAP et de baccalauréat professionnel.

Puis, en prenant appui sur tout ou partie de ces documents, le candidat construit et présente en français une séquence pédagogique en réponse à un sujet ou à des consignes données par le jury. L'appareil de questionnement vise à amener le candidat à prendre en compte les besoins linguistiques et culturels des élèves ; il comporte l'étude d'un fait de langue en vue de son application didactique.

L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

#### Partie 1 : Compréhension, étude et analyse critique des documents (en anglais)

#### Remarques préliminaires

Comme chaque année, le jury s'est réjoui de lire une majorité de copies rédigées avec soin, tenant compte des conseils donnés dans les rapports des années précédentes. Dans l'ensemble, les compositions reflètent un souci de clarté tant sur la forme que sur le fond, et quelques copies se démarquent par une maîtrise linguistique proche d'un anglais authentique et un vocabulaire à la fois riche et varié. Certains candidats se distinguent par leur capacité à produire une analyse fine et approfondie, étayée par des connaissances solides tant sur le plan littéraire que civilisationnel. Les meilleures copies parviennent à trouver un angle d'attaque intéressant, voire original, permettant, à partir d'une problématique précise, de faire dialoguer tous les documents du corpus en les éclairant par des connaissances personnelles en rapport avec la thématique du dossier.

Toutefois, le jury regrette qu'un certain nombre de copies soient inachevées et que certaines comportent un nombre important de ratures, rendant l'écriture parfois difficile à déchiffrer, voire illisible. Aux problèmes de mauvaise gestion de temps et de clarté dans la présentation du travail s'ajoute celui plus épineux de la méthodologie. En effet, même si la majorité des copies soumettent une problématique claire avec des parties bien équilibrées et reliées entre elles de façon logique, d'autres, en revanche, se contentent de résumer les documents les uns après les autres, de façon linéaire donc, sans aucune analyse ni problématisation de ces derniers.

Certaines copies, rares, ne proposent qu'une simple présentation des documents en guise d'introduction, et une description paraphrastique des documents en lieu et place de l'analyse. Les correcteurs ont par ailleurs identifié un déséquilibre dans le traitement des documents. Ainsi, le second document (le poème) n'a globalement pas été assez exploité. Un candidat ne l'a mentionné que dans une seule ligne de sa composition. Ce traitement inégal des documents est forcément regrettable.

De façon générale, l'analyse des documents reste souvent trop superficielle. La paraphrase est un écueil que trop de candidats ne parviennent pas à éviter et les effets de style et d'écriture, lorsqu'ils sont relevés, ne sont pas reliés au sens et ne servent donc pas le propos avec pertinence. Enfin, force est de constater que certains candidats ne se donnent pas la peine de relire leur copie, ce qui leur permettrait pourtant de corriger un certain nombre d'erreurs, de maladresses ou de coquilles préjudiciables.

### **Composition en langue étrangère portant sur l'étude des documents**

Cette année, le sujet proposé comportait quatre documents, tous en rapport avec la "Windrush Generation", expression qui désigne les Caribéens ayant émigré en Grande-Bretagne de 1948 à 1971, et qui symbolise le multiculturalisme britannique. Le premier document est un extrait du roman d'Andrea Levy intitulé *Small Island* publié en 2004. Le deuxième un poème de John Agard intitulé "Listen M. Oxford Don" tiré du recueil *Mangoes and Bullets* publié en 1985. Le troisième un extrait d'article de presse avec photographie provenant du site de la BBC (<https://www.bbc.co.uk/newsround/61891772>) et enfin le quatrième, un extrait de Wikipedia explicitant ce qui a été appelé le scandale Windrush.

#### **Document 1 : extrait de *Small Island* d'Andrea Levy**

Andrea Levy, née le 7 mars 1956 à Londres et décédée le 14 février 2019, est une écrivaine britannique. Ses parents ont émigré de Jamaïque, son père en 1948 et sa mère peu après. Elle est l'auteure de plusieurs ouvrages acclamés, dont *Small Island* et *The Long Song*, qui explorent les thèmes de l'identité, de la race et de l'immigration dans la société britannique.

Trop peu de candidats se sont intéressés au paratexte et à l'analyse du titre, le mot "small" pouvant faire référence à la fois à la taille restreinte d'un territoire, mais aussi à une connotation négative reflétant une forme d'étroitesse d'esprit. Contrairement à l'adjectif "little", la dimension appréciative et affective est absente de l'adjectif "small". A quelle île le titre fait-il référence : la Jamaïque ou la Grande-Bretagne ? L'ambiguïté du titre reflète en fait celle du roman qui contient de multiples niveaux de sens et voix différentes. Chaque chapitre est raconté par un personnage différent, et dans l'extrait étudié (issu du chapitre 19), comme l'a bien compris la majorité des candidats, c'est Gilbert, un immigrant jamaïcain qui a servi au Royaume-Uni pendant la Seconde Guerre mondiale, qui fait entendre sa voix en tant que narrateur (à la première personne) et focalisateur. Le sens factuel du passage n'a pas posé de problème : il concerne la façon dont de jeunes Jamaïcains fraîchement arrivés en Grande-Bretagne perçoivent Londres, leur « terre promise ». Ils sont emplis d'émerveillement malgré certains éléments discordants : la saleté ambiante et les difficultés rencontrées. Le narrateur apparaît dans un premier temps dans une position de supériorité que lui confère son expérience personnelle, dans la mesure où il est conscient du contraste entre les attentes des immigrants et la désillusion à laquelle ils doivent faire face. En témoigne sa découverte d'une broche iridescente qui s'avère être une crotte de chien couverte de

mouches lorsqu'on l'examine de plus près. Ce bijou qui n'en n'est pas un représente la dure réalité et les conditions de vie auxquelles sont confrontés les immigrants à Londres, suggérant qu'une vie meilleure ne les attend peut-être pas.

Le repérage des thèmes explorés dans ce passage, tels que transmis par la narration de Gilbert : sa perception de l'espoir, de l'illusion et de la désillusion, n'a pas posé de problème aux candidats. Pour Gilbert et les autres Jamaïcains, l'expérience de Londres consiste à abandonner leurs illusions et affronter la dure réalité. Le passage dépeint de manière saisissante leur transition d'un état d'innocence à un état d'expérience, tout en donnant une voix à ceux qui sont souvent négligés ou marginalisés, leur permettant ainsi de retrouver leur sens de l'identité.

Si la majorité des candidats a bien compris le sens littéral du passage, ainsi que sa portée symbolique dans une certaine mesure, rares sont ceux qui ont reconnu dans cet extrait un échantillon typique de littérature postcoloniale, où multiplicité, fragmentation et hybridation jouent un rôle important, notamment en ce qui concerne la langue. Gilbert, originaire de Jamaïque, raconte son histoire en mélangeant des phrases poétiques et sophistiquées avec des segments en créole qui ne respectent pas les règles grammaticales de la langue anglaise.

Les voix sont plurielles car le narrateur intègre des passages qui reconstruisent la perception de ces jeunes hommes, d'où le recours au créole et au présent selon le contexte. Le narrateur adopte un mode d'adresse directe, en utilisant de nombreuses expressions telles que "see", "look", "see me...", "hear this" qui impliquent directement le lecteur et le positionnent comme un destinataire explicite.

L'épisode de la broche, judicieusement interprété par de nombreux candidats, matérialise la désillusion, le retour brutal à la réalité suivi du changement soudain de sujet : le narrateur se réfère sans transition à la petite chambre (que l'on peut comprendre également comme une mise en abyme avec le titre) qu'il doit partager avec cinq autres hommes. Chacun fait de son mieux pour ne pas déranger l'autre mais la cohabitation est perçue comme difficile alors que les six hommes sont décrits d'une manière qui suggère une déshumanisation progressive : ils sont-peu à peu réduits aux bruits et aux odeurs que leurs corps produisent ("slapping his lips together as if sucking on a melon", "the breath from Cleveland's open mouth smell as if it come from his backside.").

Dans les meilleures copies, les candidats ont perçu que la construction narrative du désenchantement passe aussi par un mouvement ascendant puis descendant au fur et à mesure qu'on progresse dans la lecture du passage : au début du texte les personnages lèvent les yeux vers le ciel ("looking upwards", "lifted their eyes", "houses so tall", "chimney") alors qu'ils sont pleins de l'espoir, de foi même, qu'une vie meilleure les attend ("fat as a Bible with the faith we would get a nice place to live in England") mais bientôt s'opère la « descente ». Le narrateur quant à lui regarde vers le bas ("so I was looking down") car il se veut lucide. Ironiquement, le fait qu'il se soit engagé comme pilote dans la RAF accentue ce mouvement de chute. Il se réfère d'ailleurs plus loin dans le texte à cette période comme étant une période bénie comparée au présent de narration ("those days of war were a skylark", autre allusion à "sky"). Malgré tout, le narrateur lui-même, quoi qu'il en dise, se fait piéger lui aussi par le phénomène de l'illusion : le passage du mirage de la broche prouve qu'il est enclin à la rêverie et au fantasme en même temps qu'il imagine Hortense, la femme aimée, parée de ce bijou imaginé (cf. la description sensuelle du cou d'Hortense). La découverte de la broche décrite comme un objet tombé à terre

("perhaps it fall from a young woman's coat") correspond à la fin du mouvement descendant, Gilbert se baissant jusqu'au sol lui-aussi ("I was about to bend my knee").

Bien que le narrateur se vante d'être plus expérimenté que ses camarades ("newcomer boys" vs "this old RAF volunteer"), on remarque un changement significatif dans l'utilisation des pronoms entre le début du passage qui oppose les pronoms "they" et "I" et la fin qui englobe les personnages dans le pronom "we" ("We Jamaicans", "every one of us") : le narrateur se définit désormais comme faisant partie du groupe.

De nombreuses copies proposent une explicitation de la violence présente dans le passage, l'expérience vécue par les personnages étant ressentie comme brutale et traumatisante ("violation of my hope" ligne 43).

Trop peu de candidats ont perçu en revanche l'importance du type de langage utilisé par le narrateur : la voix des Jamaïcains. Ce passage rend compte de la perception de Gilbert, mais également celle de ses camarades ("And what is that? A chimney? They have fire in their houses in England? No!"). Ce passage constitue un échantillon de discours direct libre qui restitue les mots des jeunes Jamaïcains accompagnant le narrateur. Il n'est pas toujours évident de comprendre qui parle, et cette ambiguïté est à l'image du caractère hybride du texte. L'identité duale du narrateur transparaît dans sa voix instable : elle oscille entre des formules sophistiquées voire poétiques (cf. description d'Hortense qui porterait la broche) et des expressions anglaises "créolisées" ("I just arrive back") qui recréent la spontanéité de la langue orale. Ainsi, Gilbert maîtrise la grammaire anglaise dans toute sa complexité, mais il fait le choix de continuer à parler comme ses camarades jamaïcains, signifiant par là son appartenance culturelle. C'est un moyen d'affirmer son identité jamaïcaine, de redonner une voix à son peuple malmené depuis son arrivée au Royaume-Uni. C'est cette voie/voix qu'il choisit pour exprimer ses souffrances et son combat en tant qu'immigrant jamaïcain.

Enfin, certains candidats ont pensé à qualifier le ton du passage comme étant à la fois émouvant et drôle : tragi-comique. En témoignent l'épisode cocasse de la "broche-excrément", ainsi que la description des compagnons d'infortune entassés dans la petite chambre et réduits aux fonctions primitives de leurs corps (bruits, odeurs). L'effet humoristique provoque un fort sentiment d'empathie chez le lecteur. Un certain nombre de candidats a bien noté que le ton du passage faisait écho au style subversif et comique du document 2 (cf. le poème de John Agard).

### **Document 2 : poème de John Agard intitulé "Listen M. Oxford Don" tiré du recueil "*Mangoes and Bullets*" publié en 1985**

Ce document a été généralement moins bien exploité que le premier. Les candidats semblent avoir été déroutés par la forme atypique du poème, et certains passages ont donné lieu à de fâcheux contresens. Pour commencer, un certain nombre de candidats a noté que le titre du poème était "*Mangoes and Bullets*" alors qu'il s'agit du titre du recueil. Il y a eu également confusion à propos de Clapham Common : certains ont cru que ce lieu était situé en Jamaïque (dont est originaire l'auteur) alors qu'il s'agit d'un district du sud de Londres, célèbre pour son multiculturalisme.



Par ailleurs, si le sens du poème a été bien cerné dans l'ensemble, de nombreux candidats ont peiné à commenter sa forme, alors que l'explicitation des choix langagiers et prosodiques revêt une importance particulière s'agissant de poésie. Quelques copies comportent néanmoins des micro-analyses pertinentes, par exemple au sujet de l'allitération en « s » dans le vers suivant ("split up your syntax") interprétée comme un procédé stylistique reflétant le sentiment de colère du locuteur. Quelques candidats, fort à propos, se sont penchés sur l'oralité du poème destiné à être écouté plus que lu, et le jeu de l'auteur avec/pour l'auditeur a bien été perçu. Dans la plupart des copies, on observe un relevé du caractère agrammatical et « non-conforme » de la langue utilisée par John Agard, en constatant qu'il s'agissait d'une langue oralisée correspondant au dialecte jamaïcain, mais peu de candidats se sont interrogés sur les raisons de ce choix linguistique par l'auteur. Au même titre que pour l'extrait précédent, comme pour toute question littéraire, il s'agit de dépasser la question du « quoi » (qui limite à de la simple paraphrase), et d'envisager le « comment » (c'est à dire la forme) pour expliquer les effets produits et surtout accéder au « pourquoi » de ces choix linguistiques.

John Agard, né le 21 juin 1949 en Guyane britannique, est un poète, écrivain et dramaturge britannique connu pour son engagement dans les questions de langue, d'ethnicité et d'immigration. Le poème, composé de neuf strophes de longueurs, de rimes et de rythmes irréguliers, aborde les questions de langue, d'ethnicité et d'immigration dans un style subversif et comique.

Le poète évoque avec subtilité sa frustration envers l'attitude supérieure de « Monsieur le Professeur d'Oxford » à l'égard des immigrants comme lui. Étant donné que les adeptes du « Queen's English » reprochent aux étrangers comme lui leur utilisation erronée de la langue anglaise, Agard fait le choix de se rebeller linguistiquement. Le poème est écrit phonétiquement pour mettre en avant ses accents caribéens.

- Dans le premier quatrain, Agard oppose les 2 deux figures du poème.

1) Le fameux Mr. Oxford Don, un personnage fictif qui représente l'université prestigieuse d'Oxford, voire une référence au dictionnaire.

2) Le locuteur, qui représente un immigrant non éduqué.

La différence principale entre les deux réside dans leur utilisation de la langue anglaise, thème au cœur du poème.

- Aux vers 4-5, Agard oppose ceux qui obtiennent un diplôme et ceux qui immigrer, ce qui implique qu'ils sont mutuellement exclusifs. Cependant, de manière subversive, Agard contredit lui-même cette distinction puisqu'il est à la fois immigré originaire de Guyane britannique et poète reconnu. L'emploi du mot "*dangerous*" suggère que les locuteurs d'un anglais « incorrect » sont comparables à des criminels menaçants. Cependant, l'expression "*on de run*" implique qu'un immigrant se caractérise par un état d'instabilité, de fuite en avant. En tant qu'immigrant au Royaume-Uni, le locuteur n'appartient ni à son pays d'origine ni à son nouveau pays, situation problématique aggravée par la langue, le mélange des langues.

Le champ lexical de la violence : "*gun*", "*knife*", "*axe*", "*hammer*" a été commenté par de nombreux candidats. Les mots sont transformés en armes pour souligner leur pouvoir, d'où l'idée qu'une rébellion verbale est beaucoup plus efficace qu'une rébellion physique. Ainsi, Agard examine la propriété de la langue, en soulignant qu'elle peut être utilisée de différentes manières et à des fins différentes selon celui qui l'emploie. Ce pouvoir, cette flexibilité des mots apparaît clairement du fait que tout en regorgeant d'erreurs grammaticales et orthographiques, le poème demeure compréhensible. Le poète repousse en quelque sorte les limites du langage de par son usage créatif et insolite des mots.

Le poème est écrit sous forme de monologue, où le locuteur, représentant la voix des colonisés, remet en question l'autorité et la langue de l'Université d'Oxford, symbole du colonialisme britannique et de l'élitisme. L'utilisation du dialecte anglais caribéen, avec sa graphie et sa grammaire phonétiques distinctives, ajoute de l'authenticité à la voix du locuteur et remet en question l'hégémonie de l'anglais standard comme seule forme légitime d'expression.

Par ailleurs, quelques candidats ont relevé, à juste titre, l'aspect comique de la performance de John Agard qui, non seulement, se bat avec ses mots mais accomplit aussi et surtout un tour de magie linguistique remarquable. Par conséquent, le lecteur est séduit et touché, jusqu'à ressentir de l'empathie pour l'immigré déraciné et rejeté qu'il est (cf. doc 1).

Enfin, quelques candidats ont eu l'idée intéressante d'associer le poème, du fait de sa prosodie et des choix linguistiques de l'auteur, aux genres populaires que sont le rap ou le slam. Même si la comparaison était très pertinente, peu de candidats ont approfondi l'analyse en interrogeant les raisons de ces choix.

### **Document 3 : extrait d'article de presse avec photographie**

De nombreux candidats ont présenté à tort ce document comme étant un document "iconographique" et non comme un article ou extrait d'article.

Le sujet de l'article a été en général correctement cerné, la plupart des candidats ayant bien saisi qu'il s'agissait de l'inauguration d'une sculpture à l'occasion du Windrush Day 2022 (en juin 2022, pour marquer le 71<sup>ème</sup> anniversaire de l'arrivée du navire "Empire Windrush" en Grande Bretagne) à la gare de Waterloo, afin de rendre hommage aux membres de la communauté Windrush, c'est-à-dire aux personnes d'origine caribéenne ayant immigré en Grande Bretagne entre 1848 et 1971. Ce monument a été créé par le sculpteur jamaïcain Basil Watson (qui n'est pas le photographe à l'origine de la photographie comme l'ont cru quelques candidats).

Néanmoins, la plupart des candidats sont restés à un niveau superficiel de lecture et se sont seulement attachés à relater l'objectif affiché de l'inauguration de cette sculpture : rendre hommage à la communauté "Windrush" en raison de leur précieuse contribution de la seconde guerre mondiale à nos jours.

De nombreux candidats ont, par contre, interprété à juste titre la présence de Kate et William (même si certains ont confondu William avec son père, l'actuel roi Charles III) ainsi que le message de la Reine Elizabeth II comme un symbole d'harmonie et d'unité au sein du Commonwealth (le monarque britannique étant à la tête du Commonwealth).

Pour autant, rares sont les candidats à avoir remarqué le caractère ambigu voire ironique de cette inauguration, alors que la Grande-Bretagne avait fait appel à la main-d'œuvre du Commonwealth pour reconstruire le pays après la seconde guerre mondiale. Il s'agit donc d'une reconnaissance bien tardive et qui a suscité en réalité des réactions diverses.

L'inauguration du monument elle-même a fait l'objet d'une vive controverse. En effet, d'un côté, l'événement a été bien accueilli par la communauté Windrush, heureuse d'obtenir enfin une forme de reconnaissance, notamment dans un contexte où, après le meurtre de George Floyd, beaucoup de statues représentant des figures coloniales/d'oppression ont été déboulonnées, dans une démarche visant à ce que les monuments s'inscrivent dans une forme d'art contemporain « politiquement approprié » ("*politically relevant contemporary art*"). D'un autre côté, cette inauguration participe d'une volonté politique de la part du gouvernement britannique de « se faire pardonner » après le scandale Windrush. En filigrane, cette statue est en fait l'aveu de la maltraitance du gouvernement britannique envers la communauté Windrush. Les représentants de la fondation Windrush ont d'ailleurs dénoncé ce geste comme "a gesture in Bronze" : que vaut l'érection d'une statue si en même temps ceux qui sont représentés par la statue sont traités comme des citoyens de seconde classe ? Ce n'est pas d'un monument dont les victimes du scandale Windrush ont besoin, mais de compensations, de « réparations », à la fois psychologiques et financières.

Selon le président de la fondation Windrush, cette inauguration traduit une forme d'arrogance, d'infantilisation de la communauté caribéenne de la part du gouvernement britannique. De plus, le choix du lieu de l'inauguration de cette statue a été dénoncé comme peu approprié car sans rapport avec leur histoire. Enfin, au regret des membres de la communauté Windrush, la ministre de l'Intérieur est revenue fin janvier 2023 sur les promesses faites par son prédécesseur qui avait annoncé une réforme visant à rendre plus transparentes les politiques d'immigration. Cette réforme comprenait « 30 promesses » telle la création d'un arbitre indépendant sensé éviter les dysfonctionnements systémiques au sein du système d'immigration britannique. Les militants et victimes du scandale Windrush vivent ce retour en arrière comme une véritable trahison.

Le sentiment amer lié au scandale Windrush est renforcé, certains candidats l'ont évoqué, par l'hostilité grandissante de certains membres du Commonwealth envers la couronne britannique, et particulièrement dans les îles caraïbes :

- En décembre 2021 : la Barbade est devenue une république et d'autres états du Commonwealth sont tentés de lui emboîter le pas, à commencer par la Jamaïque.
- Au printemps 2022, à l'occasion du jubilé de platine de la reine Elizabeth II, William et Kate se sont rendus aux Caraïbes, sans doute dans le but d'essayer de redorer l'image du Commonwealth. Ils ont été mal accueillis (sans parler de la série de « faux-pas » qui leur ont été reprochés : cf. photo de William et Kate tendant les mains à des enfants à travers un grillage interprétée comme une visite au zoo ou encore l'utilisation de la jeep impériale par exemple).
- L'hostilité grandissante de ces pays des Antilles anglaises envers la Monarchie est lié au reproche fait au Royaume-Uni de s'être enrichi aux dépens de ses ex-colonies, en particulier grâce à l'esclavage. Ces dernières exigent désormais des « réparations », d'autant plus qu'elles doivent faire face aujourd'hui à une situation économique difficile et ne croient pas que rester des sujets de la Couronne britannique leur soit profitable.

**Document 4 : extrait de Wikipedia explicitant le « Scandale Windrush »**

Quelques candidats ont fort justement pointé que la source « Wikipedia », en tant que plateforme collaborative, ne constituait pas une source fiable en soi. Il était en effet judicieux d'en tenir compte dans le cadre de la séquence pédagogique.

Le document, court texte explicatif, n'a pas permis à tous les candidats de bien comprendre l'enjeu du document 3, alors qu'il pouvait amener à questionner la problématique des raisons profondes de l'inauguration de la statue. Dans les meilleures copies, les candidats ont cependant établi le lien entre les deux documents, laissant percevoir toute l'ambivalence de l'entreprise d'inauguration de la statue.

Le jury a fait le constat d'une grande disparité concernant les connaissances des candidats. En dehors des informations déjà données par le dossier concernant l'immigration caribéenne au Royaume-Uni et la "Windrush Generation", très peu de copies contenaient des références historiques ou culturelles précises. Le jury a souvent dû se contenter de banalités (qui ne s'appuyaient d'ailleurs pas toujours sur des éléments précis du dossier) telles que : "immigrants are poor", "they immigrated to find a better life".

Enfin, en plus du manque de connaissances, le jury a relevé quelques erreurs historiques grossières. L'immigration caribéenne a, par exemple, été située à l'époque victorienne ou reliée à la volonté de fuir la Jamaïque en guerre ; le Prince William a été identifié comme étant le fils d'Elisabeth II.

Par ailleurs, certaines copies se sont distinguées par leur excellence. Des références historiques et littéraires ont été placées de façon fort appropriée, dès l'introduction : l'allusion à *Buddha of Suburbia* de Hanif Kureishi pour comparer l'impression d'émerveillement des nouveaux arrivants (document 1), l'évocation du mandat de Margaret Thatcher pour le relier à la date de publication du poème de John Agard et justifier le ton militant, ou bien encore la mention du règne de la reine Elisabeth II pour resituer le début de l'immigration caribéenne au Royaume-Uni. Toutes ces références étaient judicieuses, tout comme l'idée de conclure par une ouverture sur le concept de "Black Britishness", illustré par une référence à la chanson "How did you get here?" de la rappeuse britannique Little Simz.

### **Mise en relation des documents**

Outre le rapport évident entre les documents 3 et 4, les candidats ont réussi à établir un lien entre le document 1 et la photo du document 3, en relevant un parallèle entre la description de la photographie (notamment le placement des personnes) et l'attitude des nouveaux arrivants du document 1 (*Their heads are held high. They look ready, determined to make the most of their coming to the UK*).

Un autre parallèle était possible entre cette statue de bronze et l'épisode de la broche du document 1, en raison de la dichotomie similaire entre apparences et réalité (tout ce qui brille n'est pas or).

Tous les documents posent en fait la question de la place de ces immigrés en Grande-Bretagne et explorent les difficultés auxquelles cette communauté a dû faire face pour trouver sa place dans la société britannique. Les thématiques communes tournent d'abord essentiellement autour des mots-clefs : espoir / illusion / désillusion :

- Les espoirs de la « Windrush generation » et de leurs descendants par rapport au Royaume-Uni, la « Mère-Patrie ».
- Les promesses non tenues de la Grande-Bretagne.
- Le racisme.

- La violence (une violence multiforme : violence subie, violence des espoirs déçus, violence institutionnelle).
- La désillusion, voire l'amertume, la rancœur.

Dans le même temps, on retrouve dans tout le dossier une volonté affirmée d'exister et d'être reconnu, une volonté de trouver sa voix/voie.

Tous les documents ont aussi en commun une forme d'ambiguïté et d'ambivalence. Les documents 1 et 2 (l'extrait du Roman d'Andréa Levy et le poème de John Agard, tous deux étant bien sûr des auteurs originaires des Caraïbes) entretiennent une ambivalence des textes et des personnages (qui sont tous des Caribéens immigrés - ou descendants d'immigrés) : on peut alors parler d'identité dédoublée et hybride.

Ce dossier présente non seulement des voix et des points de vue différents, mais aussi l'émergence d'une voix originale (c'est ce qui apparaît clairement dans les deux premiers documents), suscitant une réflexion sur la langue anglaise et la manière dont elle peut être récupérée/recyclée pour devenir un outil d'émancipation, une arme permettant de revendiquer une identité propre. Ce phénomène se traduit par l'adoption et la maîtrise de la langue anglaise en même temps qu'un refus de renoncer à la spécificité caribéenne, en créant par conséquent une langue hybride qui symbolise à la fois l'intégration et la revendication de la différence.

La littérature postcoloniale (dont on a deux échantillons ici avec les documents 1 et 2) explore en fait l'impact de la colonisation et de l'impérialisme en abordant les aspects économiques, politiques et émotionnels de l'influence britannique sur ces nations, ainsi que les défis identitaires auxquels les personnages sont confrontés, de même que la perpétuation des rapports de pouvoir entre dominants et dominés.

Si les deux premiers documents mettent en scène l'ambivalence des sentiments (espoirs et désillusion) et l'ambivalence linguistique qui en découle (hybridation de l'anglais et du créole), le troisième document, quant à lui, traduit une forme de tension entre illusion et désillusion, qui se manifeste à travers la « duplicité » du projet d'inauguration du monument Windrush. Celle-ci a d'ailleurs suscité un tollé, ce qui peut être interprété comme une nouvelle forme d'ambivalence du côté de la réception du monument : satisfaction des Caribéens d'une part à l'idée de cette forme de reconnaissance (même tardive), amertume et indignation d'autre part, du fait de cette hypocrisie liée à la violence institutionnelle faites aux victimes.

Dans les meilleures copies, les candidats sont parvenus à mettre en tension l'aspect à la fois littéraire et civilisationnel du dossier et à relier l'aspect linguistique atypique des textes à la problématique civilisationnelle sous-jacente des documents.

### **Qualité de la langue et expression écrite**

Le jury a lu avec satisfaction de nombreuses copies rédigées dans un très bon anglais proche de l'authentique, avec un vocabulaire à la fois riche et varié. Cependant, par ailleurs, un grand nombre de candidats manient une langue très approximative, avec des erreurs inacceptables à ce niveau de concours. Le jury a parfois trouvé des mots en français échoués au milieu de l'analyse de documents,

des fautes d'orthographe et des barbarismes multiples, ainsi que des erreurs liées à une maîtrise grammaticale défaillante ou à des problèmes de syntaxe.

Exemples d'erreurs trouvées dans les copies et qu'il convient d'éviter.

### Grammaire

- Mauvaise maîtrise des verbes irréguliers.
- Méconnaissance de l'emploi des déterminants (in *\*the* document 2 au lieu de *in document 2* ; oubli de "the" devant "UK" ou au contraire ajout de "the" devant une notion).
- Accord adjectif : *\*Jamaicans* boys.
- Oubli du -s à la 3ème personne du singulier (John Agard *\*encourage* ; he *\*do not*).
- Confusion entre for / since (*\*since* two months).
- Confusion *their / there, this / these, were / where*.
- Marque du génitif (*\*Immigrants's* expectations).
- Most *\*of the immigrants are* au lieu de *most immigrants are*.
- Confusion entre *critic* et *criticism*.
- *\*each individuals* au lieu de *each individual*.
- *\* every persons* au lieu de *every person*.

### Syntaxe

- *But society \*makes feel him different* au lieu de *makes him feel different*.
- *\*like he did* au lieu de *as he did*.
- *it lets us \*exploring* au lieu de *it lets us explore*.
- *these \*two first documents* au lieu de *these first two documents*.
- *succeed \* to master* au lieu de *succeed in mastering*.
- *deal \*about* au lieu de *deal with*.
- Mauvaise maîtrise de la forme interrogative indirecte : *one may wonder what \*can the story of the Windrush Generation \*tells about...* au lieu de *one may wonder what the story of the Windrush generation can tell us about*.

### Lexique

De nombreuses erreurs d'orthographe, mais aussi des barbarismes et calques ont été relevés :

- *The \*Duck of Cambridge* au lieu de *Duke*.
- *The after war period was \*considerated* au lieu de *considered*.
- *The \*analyse of the documents* au lieu de *the analysis*.
- *This \*misunderstandment* au lieu de *misunderstanding*.
- *Document 3 is a \*photography* au lieu de *photograph*.
- *The \*writer is* au lieu de *writer*.
- *A poem \*untitled* au lieu de *entitled*.
- *The \*Carribbean's islands* au lieu de *Carribbean islands*.
- *The \*arrived of Jamaican boys in London* au lieu de *arrival*.

- *They \*were sleeping in a tiny malodorous room together \*since many days* au lieu de *They had been sleeping in a tiny malodorous room together for many days.*
- *For \*exemple* au lieu de *for example.*
- *\*Poeme* au lieu de *poem.*
- *\*utopy* au lieu de *utopia.*
- *\*Although* au lieu de *although.*
- confusion entre *deception* et *disappointment.*
- confusion entre *let* et *leave.*
- confusion entre *statue* et *status.*
- *\*metaphora* au lieu de *metaphor.*
- *\* desillusion* ou *\*dessillution* au lieu de *disillusion.*
- *\*paradoxally* au lieu de *paradoxically.*
- *\*imigration* au lieu de *immigration.*

Des erreurs concernant certains mots apparaissant pourtant dans les documents (*\*Carribbean, \*Caribbeans, \*Commonwelth*).

Quelques expressions revisitées de manière fantaisiste telles *"the land where the sun never rests"* au lieu de *"the Empire on which the sun never sets"*.

Et enfin des problèmes de registre de langue. L'utilisation, parfois intemp stive, de la contraction "gonna" au lieu de "going to" par exemple, et aussi l'emploi incongru du terme "shit" par plusieurs candidats au cours de l'analyse (*"it's a pile of shit"* (sic)).

## Conclusion

Le jury tient à féliciter les candidats qui sont parvenus à proposer une lecture convaincante du dossier proposé, en faisant bien dialoguer les documents, tout en s'appuyant sur la spécificité de chacun d'entre eux, à partir d'une problématique intéressante qui combine la teneur à la fois littéraire et civilisationnelle de ce dossier.

Nous invitons néanmoins les futurs candidats à renforcer leur niveau de maîtrise, tout d'abord sur le plan linguistique, puisqu'il s'agit, en tant que futurs enseignants, d'être capable d'offrir un modèle fiable et authentique aux élèves qui leur seront confiés. Autre point crucial, le futur enseignant se doit d'enrichir en permanence sa culture personnelle, de se maintenir dans un état de curiosité intellectuelle et de veille quasi-permanente, et c'est donc au prix d'une exposition très régulière à la langue, mais aussi à l'actualité, la culture et la littérature anglo-saxonne que le candidat réussira à mettre toutes les chances de son côté pour pouvoir appréhender sereinement le concours ainsi que son futur métier.

Il est impératif également de travailler les compétences d'ordre méthodologique de manière à réussir cette épreuve. A ce sujet, nous recommandons aux futurs candidats d'inclure dans leur préparation une lecture minutieuse des rapports de jury, y compris des précédentes sessions, afin de bien saisir les attentes du concours. L'acquisition de la méthodologie du commentaire de texte est incontournable, car les candidats doivent absolument comprendre l'intérêt du commentaire, à savoir comment accéder

réellement au niveau de l'analyse littéraire, ce qui suppose de dépasser la paraphrase et de parvenir à décoder l'implicite en identifiant les choix d'écriture des auteurs, et surtout en interrogeant les raisons qui motivent ces derniers.

Pour finir, nous suggérons quelques références bibliographiques pour la leur préparation au concours.

1) *A Literary Guide* – Françoise Grellet – Editions Nathan, 2018.

2) *Le commentaire littéraire anglais, Close readings* – Robin Wilkinson – PUF, 2011.

3) *A handbook of literary terms, Introduction au vocabulaire littéraire anglais* – Françoise Grellet– Hachette Education, 2013.

4) *Crossing boundaries*, histoire et culture des pays du monde anglophone – PUR, 2012.

5) *A Cultural Guide to the UK and Ireland, the Commonwealth, the United States*, de Françoise Grellet, Ed. Nathan, 4<sup>ème</sup> édition.

## **PARTIE 2 : Exploitation pédagogique (en français)**

Remarques générales.

La consigne était la suivante : « *Vous présenterez une séquence pédagogique en prenant appui sur tout ou partie de ces documents et en lien avec la thématique identifiée. Vous prendrez en compte les besoins linguistiques et culturels des élèves de la classe à laquelle s'adresse votre séquence* ».

En préambule, le jury tient à souligner la qualité des copies dans lesquelles les candidats ont su faire état d'une bonne appropriation des documents institutionnels de référence pour l'enseignement des langues vivantes dans la voie professionnelle (programmes, ressources d'accompagnement, CECRL) tout en développant des projets pertinents et réalistes, prenant en compte les spécificités des élèves et des filières d'enseignement professionnel. Les enjeux de cette partie de l'épreuve sont le plus souvent compris par les candidats, même si la qualité des projets et l'explicitation des démarches demeurent encore aléatoires. Les copies ne présentant pas de séquence aboutie sont peu nombreuses, et pour certaines, cela semble s'apparenter à un problème de gestion du temps.

### **Cohérence et démarche**

Les propositions des candidats ont souvent été construites et pertinentes (voire, pour quelques-unes, créatives et ambitieuses). On retiendra tous les efforts de structuration témoignant d'une compréhension et appropriation des attendus de l'épreuve : la présentation et l'explicitation d'une démarche pédagogique construite et cohérente au regard du niveau d'enseignement de la classe ciblée. A contrario, certains candidats présentent des séries d'activités juxtaposées artificiellement et qui ne convergent pas vers le projet visé, en ayant parfois recours à des projections fictives peu réalistes (minutage artificiel, réactions des élèves imaginées). Il est recommandé aux candidats d'approfondir



leurs connaissances du CECRL et des programmes d'enseignement, et, dans la mesure du possible, d'assister à des cours de langue vivante en lycée professionnel.

C'est grâce à la compréhension des enjeux du corpus, au regard du profil des élèves ciblés, que les candidats parviennent à exploiter la richesse culturelle des supports en donnant du sens au projet pédagogique. Des propositions pertinentes de découpage ou de priorité donnée à certaines parties des documents ont été remarquées, permettant une meilleure exploitation pédagogique des textes, en adéquation avec le niveau du CECRL visé. De même, quelques candidats, bien que peu nombreux, complètent leur séquence en y ajoutant des références pertinentes à des supports qui enrichissent la proposition (par exemple, une chanson de Bob Marley évoquant l'immigration). Le jury déplore cependant des copies qui traitent les supports dans leur intégralité, parfois de manière linéaire, tout en donnant lieu à des séances irréalistes ou ciblant des niveaux d'apprentissage mal identifiés.

L'explicitation de la démarche est parfois peu développée. Le jury a cependant pu apprécier de nombreuses copies dans lesquelles les candidats ont su faire preuve d'un recul réflexif sur leurs propositions, sans plaquer des connaissances didactiques sur les supports à partir de scénarios d'exploitation pédagogique préconçus. Le jury a apprécié les séquences offrant une variété de tâches quand elles étaient cohérentes avec les objectifs annoncés (conception de brochures ou d'un livret dans le cadre d'un travail interdisciplinaire, élaboration d'affiches, écriture de poèmes, création de communication sur les réseaux sociaux de l'établissement, à titre d'exemples).

### **Prise en compte des besoins des élèves**

Dans les meilleures copies, les candidats ont su identifier les besoins des élèves : anticipations proposées en amont des documents, travail sur le paratexte, recours pertinent à des outils numériques, etc. En s'appuyant sur le CECRL, les candidats ont su faire preuve de pragmatisme et effectuer des choix judicieux prenant en compte le contexte du lycée professionnel : recours à l'interdisciplinarité, références aux périodes de formation en milieu professionnel, etc. Néanmoins, quelques candidats ont présenté des projets de séquence destinés aux élèves de la voie générale.

Le jury a également apprécié les copies qui témoignent d'une volonté de rendre la thématique et les supports accessibles à tous les élèves, y compris les élèves à besoins éducatifs particuliers. Si la différenciation est souvent mentionnée dans les copies, les stratégies et la mise en œuvre gagneraient souvent à être mieux explicitées.

### **Langue**

De nombreuses copies sont rédigées dans une langue française soignée, avec peu de fautes d'orthographe, un vocabulaire riche et une syntaxe élaborée. Cependant, le jury a corrigé un nombre trop élevé de copies, présentées sous formes de notes et de listes (tirets, symboles, abréviations, etc.) qui permettent difficilement d'apprécier les qualités rédactionnelles du candidat. Il est recommandé de ne pas négliger la relecture et, plus globalement, d'éviter toute tournure ou formule éloignée du registre attendu dans le cadre des épreuves d'un concours de cette nature.

## **PARTIE 3 : Analyse du fait de langue (en français)**

## Remarques générales

La consigne donnée était la suivante : « À partir du segment souligné, vous analyserez le fait de langue identifié et présenterez son application didactique ».

« *Their feet might have been stepping on London soil for the first time – their shaking sea legs wobbling them on the steadfast land – but it was wonder that lifted their eyes* ». (Doc.1, l. 1-2)

Malgré une consigne en deux parties distinctes, de nombreux candidats ont omis de proposer une application didactique du fait de langue proposé. Par ailleurs, quelques candidats détaillent les éléments du segment sans problématiser aucun point en particulier. Le jury a également observé des analyses partielles ou erronées.

Le segment proposé était complexe et il était judicieux de problématiser plusieurs aspects sans toutefois chercher l'exhaustivité. L'application didactique en particulier exigeait de la part du candidat qu'il effectue un ou plusieurs choix pertinents et accessibles par rapport au niveau ciblé par la séquence pédagogique.

De nombreux candidats ont traité la modalité de façon satisfaisante, même si certains confondent encore la valeur épistémique et radicale du modal MAY. En revanche, la question du choix des aspects HAVE-V-EN et BE+V-ING a été le plus souvent effleurée.

Enfin de nombreux développements ont paru quelque peu « désincarnés », proche d'un « plaquage de connaissances » ne tenant compte ni de la spécificité du segment proposé, ni du contexte dans lequel il apparaissait (extrait du roman d'Andrea Levy).

## Éléments de corrigé

Le segment interroge sur l'association de plusieurs faits de langue à traiter séparément :

- Le choix du temps : *prétérit*
- Le choix de la modalité : 'MIGHT'
- Le choix de l'aspect : HAVE –V-EN **vs** HAVE + BEEN + V-ING

### a) Utilisation du modal MIGHT : forme de prétérit de MAY (soit MAY-ED)

Might est suivi d'une forme verbale à l'infinitif (have been stepping).

Ici l'infinitif est celui de l'auxiliaire (have) utilisé pour construire un aspect porté par le verbe, en l'occurrence HAVE-EN (have been). Les éléments qui forment la relation predicative sont : *they / have been stepping*.

L'hypothèse, ici, véhiculée par MIGHT, concerne un moment antérieur au moment du récit, d'où l'aspect HAVE-V-EN qui permet de considérer des événements supposés accomplis antérieurement au moment du récit (V-EN). Là où le français emploie le présent, parce qu'au moment où cette phrase est énoncée, on vit généralement la situation décrite, en anglais on utilise le *present perfect*, parce que l'important

est le décompte (première fois, dixième, etc.), donc le parcours du passé jusqu'au présent pour établir le décompte des occurrences au moment présent.

**b) MIGHT a-t-il un sens d'autorisation / d'éventualité / de concession ?**

Dans la mesure où le discours du personnage est intérieur, il ne peut exercer aucune influence sur le sujet grammatical : le modal, ici, ne saurait donc avoir un sens d'autorisation.

L'énonciateur émet une hypothèse concernant la réalisation d'un événement (matérialisé par la relation Sujet/Prédicat posée ci-dessus). Le modal a donc un fonctionnement épistémique (et non radical), quantifiant les chances de la relation prédicative en les situant dans la zone de la très faible faisabilité (éventualité). MIGHT nous renseigne sur l'éventualité émise par l'énonciateur que cette hypothèse ait été vérifiée (MIGHT HAVE V-EN) au moment du récit.

La présence de **BUT** implique que **MIGHT** exprime une forme de concession, non pas entre deux arguments (formulés par deux locuteurs différents) mais une concession au sujet de la prévalence entre deux ressentis envisagés par un même narrateur.

- Ressenti 1 : le débarquement génère une expérience terrestre désagréable (mettre pied à terre, ce qui ramène vers le bas)
- Ressenti 2 : le débarquement génère une expérience visuelle et émotionnelle positive (cf. *wonder* qui ramène vers le haut).

L'énonciateur fait part de son étonnement sur le contraste entre son débarquement et ses attentes.

Le **MAY/MIGHT** épistémique vient atténuer non pas la probabilité que l'expérience terrestre se soit produite mais la probabilité que celle-ci ait été dominante au regard de l'émerveillement suscitée par la découverte de l'environnement. Glose française : Certes, (...).

**c) L'aspect BE +V-ING**

Présent ici également il permet à l'énonciateur de prendre appui sur des indices en situation pour formuler un commentaire relatif à l'interprétation du comportement du sujet grammatical. Il a donc valeur de commentaire, reposant sur l'anaphore (cf. phrase précédente "*you see*"). Glose française de cet énoncé : C'est peut-être la première fois qu'ils posaient le pied sur le sol de Londres.

*Rapport présenté par Agnès Lataillade et Gary Gerbaud avec la contribution du jury*

<b>A.2. Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de LETTRES</b>
--

L'annexe 1 de l'arrêté du 25 janvier 2021 fixant les sections et modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel <sup>1</sup> paru au JORF n°0025 du 29 janvier 2021, définit l'épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de lettres en ces termes :

<sup>1</sup> NOR : MENH2033187A ELI : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2021/1/25/MENH2033187A/jo/texte>

« A partir d'un dossier constitué de plusieurs textes littéraires appartenant ou non à une même œuvre et éventuellement d'œuvres iconographiques et de supports pédagogiques (extraits de manuels, travaux d'élèves, etc.) se rapportant à un des objets d'études des programmes de l'enseignement professionnel, le candidat est mis en situation :

- de proposer une présentation d'ensemble du dossier et des pistes d'analyse et d'interprétation d'un de ces textes littéraires indiqué par le jury ;
- de traiter une question de langue se rapportant à ce texte ;
- d'inscrire l'étude de ce même texte, à partir d'une consigne du jury, dans une séquence pédagogique qu'il lui reviendra d'expliquer, et qui comprendra obligatoirement un travail sur la langue avec les élèves. »

**I. Premier temps : « présentation d'ensemble du dossier et des pistes d'analyse et d'interprétation d'un de ces textes littéraires »**

**A- Remarques et conseils du jury à l'attention des candidats**

Avant toute autre chose, il faut rappeler aux candidats qu'un niveau expert d'expression française est attendu de futurs professeurs, qui s'apprentent à enseigner la langue française, à enseigner en français à des élèves et à communiquer en français avec les différents membres de la communauté éducative (direction, collègues, parents...). Une syntaxe correcte, une orthographe assurée, un vocabulaire précis sont donc indispensables. Des fautes d'expression trop nombreuses sont de nature à disqualifier les candidats lors du concours et à discréditer le futur enseignant de lettres dans l'exercice de son métier.

Les candidats sont par ailleurs invités à soigner l'écriture et la présentation des copies en indiquant clairement les parties traitées, en évitant de trop nombreuses ratures, en aérant la copie, en respectant des conventions typographiques (saut de ligne entre les parties de l'analyse, alinéa au début du paragraphe...).

**1. *Présentation du dossier***

Il convient dans un premier temps d'attirer l'attention des candidats sur la présentation du dossier, qui doit être synthétique : à ce moment il n'est pas attendu une analyse ni même un résumé des différents documents constituant le dossier ; il convient au contraire en un nombre raisonnable de lignes de présenter l'unité du dossier, de mettre en évidence la problématique qui relie les différents documents qui le composent, de montrer ce qui les rapproche ou les éloigne. La présentation des documents ne suit pas nécessairement et servilement l'ordre dans lequel ils figurent dans le dossier.

Le jury apprécie donc les présentations qui ni ne procèdent selon le seul modèle de l'adjonction ni ne se limitent à la description des documents, mais recourent davantage à des relations de comparaison ou d'opposition.

Par ailleurs, dès ce temps, les candidats qui mobilisent un vocabulaire précis pour désigner les documents sont valorisés ; on préférera au nom « document », répété à six reprises, ceux de « poème », « fac-similé de la dédicace », « peinture », « article de presse », « évaluation sommative » ... Aucun document ne peut être écarté et on veillera à respecter un certain équilibre dans la présentation de chacun.

Les candidats qui consacrent plusieurs longues pages, jusqu'à huit parfois, à cette présentation perdent un temps précieux qui leur fait cruellement défaut pour l'analyse et l'interprétation du texte, la question de langue et la séquence pédagogique. Enfin, le candidat doit être convaincu que, dans cette première partie du sujet, l'important est l'analyse et l'interprétation du texte, auquel l'essentiel des points est accordé.

## **2. Pistes d'analyse et d'interprétation du texte littéraire**

Compte tenu du nombre de parties constitutives de l'épreuve, il ne s'agit pas de produire un commentaire composé, toutefois, il est de bonne politique que les candidats s'efforcent d'organiser et structurer leur propos avec un temps d'ouverture, un développement composé de parties et paragraphes et un temps conclusif.

Le temps d'ouverture contextualise rapidement le texte, explicite la problématique ou le projet d'étude et annonce les axes de l'analyse.

Chaque paragraphe du développement explore une piste d'analyse ou un axe de lecture, que des citations précises du texte viennent soutenir.

Les pistes d'analyse doivent servir une problématique qui donne de la cohérence à l'ensemble, permettre d'élaborer clairement une signification, conduire à une tentative d'interprétation.

Une multitude de remarques ponctuelles qui ne sont pas mises en relation entre elles, qui ne servent pas une problématique ou un projet de lecture ne permet jamais de rendre justice au texte soumis à l'analyse.

Le texte proposé à l'analyse est littéraire ; l'analyse attendue doit donc être littéraire. Le jury est surpris par des copies qui se contentent de paraphraser le texte ou qui le considèrent comme un témoignage ou une illustration d'un courant, d'une pensée... En conséquence, le jury apprécie les candidats qui sont capables de convoquer à bon escient le vocabulaire de l'analyse littéraire, de s'intéresser à l'écriture, de montrer comment les procédés d'écriture servent le sens, d'être attentifs aux effets produits sur le lecteur.

En revanche, l'étude formelle du poème (longueur des strophes et des vers, disposition et richesse des rimes), l'accumulation de relevés de champs lexicaux ou l'identification de figures de style paraissent vaines et infécondes si elles ne sont pas étroitement liées à l'élaboration de la signification.

Enfin, on évitera de plaquer sur le texte des connaissances extérieures, qui ne servent pas la compréhension ; les candidats doivent s'efforcer de montrer leur compétence de lecteur, de laisser transparaître un rapport sensible et personnel au texte.

La copie doit être totalement rédigée : les candidats s'interdisent donc de recourir à des titres et sous-titres, à des tirets ou astérisques ou toute autre forme de puces, et bien davantage encore à des abréviations ; les parenthèses sont utilisées avec parcimonie et ne suffisent pas à introduire les citations.

Même si la concision peut être une qualité, une analyse du texte un peu sérieuse ne saurait se rédiger en quelques lignes.

## B - Quelques erreurs et quelques réussites relevées par le jury

Ici notre intention est de guider les futurs candidats vers la réussite en leur donnant des exemples de ce qu'il faut éviter et de ce qui peut être attendu par le jury.

### 1. Des erreurs qui ont été pénalisées par le jury

- Une mauvaise lecture du sujet, mais aussi une méconnaissance des épreuves du concours : un candidat traite le sujet proposé aux élèves dans le document 6 ; un autre n'analyse la « Charogne » que dans la présentation des documents ; un autre encore tente assez curieusement de confronter le poème aux autres documents du corpus ; ces erreurs ne laissent malheureusement pas de doute sur l'absence de préparation du concours.
- Des problématiques plaquées sur le texte, qui ne permettent pas une analyse pertinente : « *En quoi l'écriture poétique peut-être un moyen de lutter pour une cause ?* » « *En quoi la grammaire, la syntaxe et les figures de style servent la mise à nu de l'intimité de Baudelaire ?* »
- Des plans organisés en fonction des outils d'analyse et ne débouchent que rarement sur l'élaboration du sens « *Axe 1 : les champs lexicaux - Axe 2 : les figures de style - Axe 3 : les temps grammaticaux* »
- Des contresens sur le texte : un candidat déclare « *Dans « Une charogne », nous savons dès le début que la charogne est une métaphore de l'âme du narrateur : « Rappelez-vous l'objet que nous vîmes, mon âme » (vers 1)* », alors que « mon âme » désigne la femme qu'aime le poète et avec qui il se promène ; un autre candidat soutient « *le narrateur interpelle le lecteur « Rappelez-vous », alors que l'impératif interpelle la femme aimée et vouvoyée.*
- Des connaissances littéraires erronées :
  - Considérer C. Baudelaire comme un auteur du XVII<sup>ème</sup> siècle, ou comme un écrivain réaliste, ou encore comme un auteur surréaliste, trahissant ainsi des repères d'histoire littéraire fragiles et insuffisants pour enseigner les lettres en L.P.
  - Des erreurs dans l'usage des outils d'analyse : décompte des syllabes faux, confusion entre rimes embrassées et croisées, confusion entre comparaison et métaphore, etc., inscription du poème « Une charogne » dans le registre fantastique, etc.
- Des propos tout à fait surprenants et inadaptés, relevant parfois d'apriori ou glissant vers le jugement : un candidat s'est interrogé sur le couple et la fidélité au temps de C. Baudelaire et aujourd'hui, un autre affirme que l'auteur est « *paternaliste, condescendant et infantilise la femme* », un autre qualifie Charles Baudelaire de « *fou misogyne* », un autre le considère comme « *un auteur sadique* ».
- Une maîtrise de la langue insuffisante :
  - Un vocabulaire pauvre et imprécis avec l'emploi répété du verbe « avoir » par exemple, mais aussi des contresens sur certains mots : ici l'albatros est un bateau ; là le candidat

écrit que « *tout lecteur doit avoir une posture saugrenue* » ; un autre encore évoque « *l'insolence avec laquelle Baudelaire décrit la charogne* »

- Des fautes d'orthographe inadmissibles sur des mots fréquents : les « *\*pâtes de la charogne* », « *\*le quattrin* », « *\*rymes* », « *\*rhymes* », « *le \*ver 1* », « *les choses immondes \*revêties de délicatesse* », « *\*pied d'estal* »
- Des erreurs sur le genre de noms courants : « *différence* », « *corpus* »
- Des fautes de syntaxe : « *les exigences de l'auteur \*qu'on était demandé à l'éditeur* »
- Des barbarismes - « *\*métaphoriser* », « *Baudelaire \*décrivat* », « *le côté \*malaisant du poème* », « *\*on mort* », « *\* s'expresser* »

## 2. Les réussites

Sans être parfaites, les propositions ci-dessous témoignent d'un effort de réflexion, d'analyse, de méthode et ont été valorisées par le jury en ce qu'elles laissent présager d'une préparation au concours, d'un rapport sensible et authentique au texte, d'une culture, d'une maîtrise d'outils et de méthode, que la formation et l'expérience pourront consolider.

> Tentative de problématisation « *Comment C. Baudelaire parvient-il à convaincre le lecteur de sa virtuosité tout en abordant un sujet si repoussant ?* », « *Comment Charles Baudelaire, à travers la poésie, parvient-il à aborder l'abominable ?* », « *Comment Baudelaire unit-il le beau et le laid dans son poème ?* », « *En quoi la figure de la charogne permet-elle à Baudelaire de sublimer la réalité ?* », « *Comment Baudelaire s'appuie-t-il sur la liberté offerte par la poésie pour exprimer la brutalité de la mort ?* », « *Comment ce souvenir d'une charogne permet-il d'évoquer la mort au même titre que la vie ?* », « *Comment Baudelaire se joue-t-il de la mort pour déclarer son amour à la vie et repousser ainsi les limites de l'art ?* », « *Comment Baudelaire parvient-il à faire de l'art et même à créer de la beauté à partir de la représentation d'une charogne ?* », « *Comment Baudelaire parvient-il à dépeindre de manière poétique le laid ?* »

> Un effort de justification par des citations précises du texte : « *la décomposition de la charogne favorise le renouveau, c'est le cycle de la vie et de la mort : « comme une fleur s'épanouir ».* »

> Une attention à l'écriture du poème : « *L'auteur propose au lecteur de nombreux détails morbides. Du vers 3 au vers 24, la charogne est décrite avec précision. Elle a « les jambes en l'air » au vers 5, un « ventre plein d'exhalaisons » au vers 8. Même les mouches qui « bourdonnaient sur son ventre putride » sont mentionnées au vers 17. Les termes associés à l'écœurement ne manquent pas : « puanteur », « suant », « putride ». Le texte permet au lecteur de se représenter la scène en mobilisant tous les sens : l'odorat, le toucher avec la chaleur évoquée par la phrase « le soleil rayonnait », l'ouïe avec le bruit des larves qui grouillent. Baudelaire offre un spectacle complet de sa charogne »*

> Des connaissances littéraires ou culturelles mobilisées à bon escient : l'évocation de J. Duval, le rapprochement avec Victor Hugo autour de la fonction de l'art et du poète, des éléments relatifs au projet des *Fleurs du Mal* ou de la section « Spleen et idéal », l'allusion à Ronsard et au carpe diem, la

mention des vanités ou du *memento mori* ont pu constituer des entrées en matière ou des ouvertures intéressantes.

### C - Pistes de correction du sujet de la session 2023

- Pour la présentation du dossier

N.B. Il ne s'agit pas ici de proposer un modèle mais une production qui a retenu l'attention du jury.

*« Le dossier présente six documents qui donnent à réfléchir aux limites de l'art, comme le suggère l'évaluation sommative invitant les élèves à commenter une citation du préambule des Orientales de Victor Hugo, et en particulier sur la place du laid et de l'horreur dans l'art. Pour soutenir cette réflexion, trois documents appartiennent au recueil Les Fleurs du Mal : deux poèmes sont empruntés à la section « Spleen et Idéal », l'un « Une charogne », paru dans l'édition de 1857, narre la rencontre fortuite du poète et de sa bien-aimée avec un objet laid, repoussant, « infâme » tandis que l'autre « L'Albatros », introduit dans l'édition de 1861, dit le mal être du poète isolé et incompris du commun des mortels ; le troisième, le fac-similé de la dédicace à Théophile Gautier, accompagné d'une notice de la B.N.F, montre l'exigence du travail du poète. Ces trois pièces des Fleurs du Mal permettent de lire de manière critique l'article du Figaro en date du 5 juillet 1857, écrit par Gustave Bourdin, particulièrement véhément contre le recueil et son auteur. Le tableau, peint en 1655, « Le bœuf écorché » de Rembrandt rentre de manière évidente en dialogue par son titre et par son thème avec le poème « La Charogne ». Cet ensemble permettrait donc aisément d'aborder l'objet d'étude « **Créer, fabriquer : l'invention et l'imaginaire** » de Première baccalauréat professionnel."*

- Pistes d'analyse et d'interprétation du poème « La Charogne »

N.B. Il ne s'agit pas ici non plus de présenter un modèle mais d'envisager des pistes qui auraient pu être explorées de manière féconde. En effet, nous proposons ce que pourrait être le brouillon détaillé du candidat sous forme de prise de notes, alors que la production attendue doit être complètement rédigée. Ces éléments devraient toutefois permettre aux candidats de mieux percevoir en quoi consistent l'analyse et l'interprétation ; ils pourront également remarquer que la réponse est organisée et structurée et que les analyses sont étayées par des citations précises du texte.

La publication des *Fleurs du Mal* provoque un scandale et vaut à Charles Baudelaire un procès retentissant pour outrage à la morale publique. Dans le poème « Une charogne », publié dans la section « Spleen et idéal », l'auteur se souvient d'une promenade faite avec l'être aimé au cours de laquelle ils firent la rencontre d'une charogne, en état avancé de décomposition. Ce poème, dès son titre évocateur, pose d'emblée la question des limites et du rôle de l'art : la poésie doit-elle faire place à l'infâme ? La scène peinte par Charles Baudelaire inspire, de prime abord, par sa trivialité repoussante, le dégoût ; mais jouant avec les frontières et les limites, Charles Baudelaire offre un poème qui d'une part n'est pas sans rapport avec la poésie lyrique et d'autre part propose une réflexion sur l'art.

#### **Axe I. Une scène cauchemardesque mais ambivalente**

##### **1 - Le tableau de l'horreur.**



Baudelaire présente un tableau de la nature répugnant, qu'il s'amuse à noircir avec force détails. La mort est incarnée dans ce qu'elle a de plus repoussant.

v.3 « charogne infâme »

v.6 « suant les poisons »

v.9 « cette pourriture »

v.13 « la puanteur était si forte »

« ce ventre putride »

⇒ noms communs, adjectifs, adverbes insistent sur les sens de la vue et de l'odorat

Cette scène crée un tel malaise que :

v.15 « vous crûtes vous évanouir »

La scène inspire du dégoût et du rejet, dans un premier temps du moins.

## **2 – Vie et mort/ mort et vie.**

- Ce cadavre est infesté d'insectes (toute une société qui semble s'organiser pour tirer le meilleur parti de cette dépouille).

v. 16 et suivants « les mouches bourdonnaient »

« D'où sortaient de noirs bataillons/ de larves qui coulaient ...»

« le long de ces vivants haillons »

Mais le cadavre lui-même semble encore animé : emploi de la périphrase « vivants haillons » au vers 20 pour désigner la charogne.

v. 21 « Tout cela descendait, montait comme une vague / Ou s'élançait en pétillant ; / On eût dit que le corps, enflé d'un souffle vague, / Vivait en se multipliant »

On notera l'abondance des verbes d'actions « bourdonnaient », « sortaient », « coulaient », « descendait », « montait », « s'élançait », « en pétillant ».

La mort qu'on imagine statique et solennelle est ici grouillante d'insectes rebutants qui se repaissent de cette chair en putréfaction. Cela rajoute à l'aspect nauséabond de la scène mais, paradoxalement, c'est la vie qui trouve toujours son chemin au-delà de l'horreur comme en témoignent l'adjectif « vivant » et le verbe « vivait ». Le cadavre lui-même semble reprendre vie à travers le mouvement généré par les insectes. La frontière entre la vie et la mort est brouillée.

## **3 – Un objet de convoitise.**

Si cette carcasse génère du dégoût de la part de sa compagne, il n'en va pas de même pour une chienne qui souhaite s'en nourrir.

v. 33 « Derrière les rochers une chienne inquiète / Nous regardait d'un œil fâché, / Epiant le moment de reprendre au squelette / Le morceau qu'elle avait lâché »

Les adjectifs, le participe présent montrent bien toute l'envie que génère cette carcasse, que la chienne n'a abandonnée qu'à contrecœur, ayant certainement eu peur des passants, comme le suggère le verbe « reprendre ».

## **Axe II. Un hommage à la femme ?**

### **1 - Un poème d'amour ?**

Baudelaire parsème son poème de références à l'amour qu'il porte à sa compagne

v.1 « mon âme »

v.39- 40 « Etoile de mes yeux, soleil de ma nature, / Vous, mon ange et ma passion ! »

v.41 « la reine des grâces »

v.45 « ô ma beauté ! »

Le lecteur peut être troublé par ces métaphores et ces superlatifs qui semblent rappeler une poésie lyrique ainsi que par l'emploi de tous les déterminants possessifs. Mais leur nombre, leurs tournures, leur exagération laissent à penser que les intentions de Baudelaire ne sont pas tout à fait celles qu'on pourrait croire. Le poème peut rappeler celui de Ronsard *Quand vous serez bien vieille* (1578), mais la comparaison est beaucoup plus crue, plus violente.

### **2 - Une sensualité transgressive.**

La charogne est comparée à une femme avec des connotations érotiques très explicites dans la deuxième strophe.

v.5 « Les jambes en l'air, comme une femme lubrique »

v. 6« Brûlante »

v.7-8 « Ouvrait d'une façon nonchalante et cynique / Son ventre plein d'exhalaisons ».

- la position de la charogne, les adjectifs suggèrent une forme de transgression, de désir, de luxure à travers l'évocation de plusieurs sens : vue, odorat, toucher. On peut rappeler que le recueil a reçu un accueil plus que critique : Charles Baudelaire et son éditeur ont été condamnés par la justice pour « outrage à la morale publique et aux bonnes mœurs ». Le recueil a pourtant déjà été censuré en raison de « passages ou expressions obscènes et immorales ».

### **3 – Un détournement.**

Les envolées lyriques, les apostrophes, les interjections et les exclamations contrastent avec la comparaison pour le moins douteuse. Baudelaire détourne les clichés amoureux.

v.37 – 38 : « Et pourtant vous serez semblable à cette ordure /À cette horrible infection »

v.41 « Oui ! Telle vous serez »

v.44 « Moisir parmi les ossements »

Baudelaire rappelle le temps qui passe et qui conduit inexorablement à la mort, ce qui est renforcé par les emplois des différents temps verbaux : des temps du passé (imparfait de l'indicatif, du passé composé et du plus-que-parfait) ; du présent de l'indicatif et de l'impératif et du futur de l'indicatif. On pourrait alors faire référence au *Memento mori* : « Souviens-toi que tu meurs », thème particulièrement développé en peinture.

### **Axe III. Une réflexion artistique**

#### **1 - Des références à la peinture et à la musique.**

Le poème est construit comme un hommage à l'art en général.

À la strophe 7, l'auteur écrit : « Et ce monde rendait une étrange musique, / Comme l'eau courante et le vent, / Ou le grain qu'un vanneur d'un mouvement rythmique / Agite et tourne dans son van »  
L'évocation de la musique est ici évidente : qualifiée d'« étrange », elle évoque plutôt la vie dans ce contexte macabre avec les références « à l'eau courante » ou « au grain ».

Baudelaire fait ensuite explicitement référence à la peinture à la strophe suivante : « Une ébauche lente à venir / Sur la toile oubliée, et que l'artiste achève / Seulement par le souvenir ».

*Une charogne* pourrait rappeler les œuvres picturales que l'on appelle les *Vanités* qui mettent en avant la fragilité de la vie humaine. La notion de création artistique est donc au cœur de cette œuvre.

#### **2 – Le beau et le laid.**

Baudelaire parsème son poème d'oxymores, d'antithèses mêlant le beau et le laid et troublant la frontière entre les deux.

v.8 : « Le soleil rayonnait sur cette pourriture »

v.- 13 « Et le ciel regardait la carcasse superbe / Comme une fleur s'épanouir »

v.38 : « À cette horrible infection, / Etoile de mes yeux, soleil de ma nature »

v.41 : « ô reine des grâces » vs v.44 « moisir parmi les ossements »

v. 45 « Alors, ô ma beauté ! dites à la vermine »

Baudelaire associe des images opposées pour mieux mettre en avant le choc des comparaisons et la violence de la déchéance. On peut alors rappeler le titre du recueil *Les Fleurs du Mal*, oxymore qui pose la question de la beauté et de l'esthétique.

#### **3 - La sublimation de la mort par l'écriture.**

À l'inverse de Ronsard qui voulait profiter du fruit avant qu'il ne se fane, Baudelaire se veut dépositaire de cette Beauté divine dont il garde l'essence. Le dernier vers ne manque pas d'ironie : ses amours sont décomposées dans tous les sens du terme. On sait que sa relation avec Jeanne Duval a été pour le moins tumultueuse et mouvementée. Désamour et mort sont passés par là, mais le terme employé ne manque pas d'intérêt car il nous renvoie à l'écriture poétique qui seule est capable de recomposer ce que le temps a détruit, de redonner forme et vie à ce qui n'est plus. La femme a disparu des deux

derniers vers : ne reste plus que l'alchimiste, et le pouvoir qu'il a de transfigurer le Mal et d'en extraire ces fleurs sublimes, les fleurs du mal.

### **Conclusion**

Ce poème appartient à la section « Spleen et idéal », la plus importante du recueil. Le spleen s'inscrit ici dans la fuite du temps inexorable et terrible. La condition humaine est questionnée car l'état ultime de la mort et de la décomposition la ramène au même niveau que l'animalité. Et parallèlement, l'idéal est aussi présent dans la capacité à percevoir une forme de beauté, d'esthétique partout, dans tout. L'artiste est celui qui questionne, qui bouscule les idées reçues, transgresse les codes établis pour mieux les renouveler. La société ne comprendra peut-être pas et sera hermétique à ces propositions. « L'Albatros » prend alors tout son sens, le poète est seul face à l'opprobre public et à sa condamnation. Enfin, l'art permet de transformer le réel et se révèle le moyen ultime d'accéder à l'éternité, en transcendant la mort.

## **II. Deuxième temps : question de langue**

### **A] Remarques et conseils du jury à l'attention des candidats**

Les questions de langue peuvent porter sur :

- l'analyse syntaxique d'un passage
- l'étude d'une nature ou d'une fonction (adjectifs, déterminants, pronoms, compléments, épithète...)
- les temps et /ou modes verbaux
- le lexique (au moins trois ou quatre éléments)

Le jury attire l'attention sur le poids de cette question dans l'épreuve ; en effet elle vaut pour six points et nécessite donc des candidats une attention toute particulière.

Trop de candidats ne la traitent pas ou l'abordent avec une certaine désinvolture.

Une préparation sérieuse de cette partie non seulement est essentielle pour des enseignants qui devront traiter avec leurs élèves les questions de langue, mais peut aussi se révéler tout à fait rentable en vue de la réussite à l'examen.

Ainsi nous conseillons la fréquentation régulière d'ouvrages comme :

- *La grammaire du français* sur Eduscol<sup>2</sup>.
- *Le Grevisse de l'enseignant* de Jean-Christophe PELLAT et Stéphanie FONVIELLE, éditions Magnard.
- Un ouvrage de didactique, pour aller plus loin : Sous la dir. de Suzanne-G. CHARTRAND, *Mieux enseigner la grammaire – Pistes didactiques et activités pour la classe*, Éd. PEARSON, 2016.

---

<sup>2</sup> <https://eduscol.education.fr/document/1872/download?attachment>

Pour ceux qui souhaitent approfondir, nous recommandons un ouvrage de référence :

- *La grammaire méthodique du français* de Martin RIEGEL, Jean-Christophe PELLAT et René RIOUL

Outre les connaissances grammaticales solides, que fourniront la fréquentation de ces ouvrages et la mémorisation de leurs contenus, il convient de répondre méthodiquement à la question. Il est conseillé aux candidats d'abord de définir la notion puis d'en relever et classer les occurrences.

Le relevé des occurrences doit être exhaustif et se montrer exempt d'intrus – il est à noter que les éléments relevés à tort entraînent une pénalisation des candidats. Le relevé et le classement doivent être précis et rigoureux et le vocabulaire exact ; les candidats doivent à cet endroit se garder de remarques relevant plus ou moins du commentaire.

## **B] Des exemple d'erreurs et de réussites**

### **1. les erreurs**

> La question de grammaire portait sur les adjectifs et non sur les déterminants : il ne fallait donc pas relever le déterminant possessif « son » et le déterminant démonstratif « cette », même si certaines grammaires les identifient comme des « adjectifs possessif ou démonstratif ». Il s'agit pour les candidats de maîtriser la terminologie grammaticale de la *Grammaire du français* en ligne sur le site Eduscol, qui constitue la référence pour l'enseignement de la langue dans les classes.

> Des formulations qui trahissent des connaissances grammaticales fragiles, une réflexion insuffisante sur la langue, voire une absence de sens grammatical ; ainsi le jury a-t-il pu être déconcerté face à des affirmations comme :

- « *il existe trois types d'adjectifs : épithète, qualificatif et attributif* »,
- « *il y a différentes sortes d'adjectifs : épithètes, coordonnés et juxtaposés* »,
- « *Un adjectif qualificatif peut être apposé, il est alors collé au nom qu'il qualifie. Il peut également être épithète, dans ce cas, il est introduit par un verbe d'état.* »,
- « *Au vers 5, le segment « en l'air » a une valeur adjectivale car il apporte des informations sur le nom commun « jambes » qui le précède.* » ;
- « *Il y a ce qu'on appelle les adjectifs nominaux et les adjectifs épithètes* »,
- « *« carcasse superbe » est un adjectif qualificatif épithète [qui] complète le groupe nominal « et le ciel regardait »* »,
- « *l'adjectif épithète a pour fonction « proposition subordonnée de manière inscrite dans une proposition prépositionnelle »*

> Des propos qui glissent vers le commentaire et/ou qui ne répondent pas aux attentes de la question de langue :

- « *Les adjectifs sont plutôt recherchés et choisis pour opposer la charogne le temps qu'il faisait et l'âme du poète. Les adjectifs s'opposent entre eux. Ainsi beau, doux et grande s'opposent aux autres* »,
- « *Les emplois des adjectifs dans les quatre premières strophes sont très évocateurs. En effet, on remarque une certaine ambivalence dans les emplois. On y voit celui de la laideur et celui de la beauté. C'est comme si Baudelaire essayait d'embellir ladite « charogne ».*

## 2. les réussites

- > Mention de la fonction possible d'apposition et d'attribut du COD, même si elles ne sont pas représentées dans l'extrait retenu pour la question de langue.
- > Distinction de l'adjectif et du groupe adjectival.
- > Indication de la valeur adjectivale du participe présent « brûlante ».
- > Distinction explicite de l'adjectif et des participes employés comme adjectifs.
- > Le réinvestissement de la question de grammaire dans l'analyse et/ou dans la séquence pédagogique.

### C] Pistes de correction du sujet de la session 2023

**Dans les quatre premières strophes du texte 1 (Depuis « Rappelez-vous l'objet » jusqu'à « Vous crûtes vous évanouir » vers 1 à 16), vous étudierez les emplois de l'adjectif. (6 points)**

Définition de la notion

« L'adjectif exprime une qualité ou une propriété du nom (ou du pronom) auquel il se rapporte (petit, grand, gentil, etc.). Il s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte. » (*Grammaire du français*, sur le site eduscol). « Comme l'indique son nom, l'adjectif est un mot adjoint, venant s'ajouter à un autre mot, il est donc inapte à être employé seul » (*Grammaire du français*, D. Denis et A. Sancier-Château).

Le corpus proposé aux candidats comportait :

a) du point de vue de la nature :

- 8 occurrences d'adjectifs (dont 1 participe présent en emploi adjectival).
- 3 occurrences de groupes adjectivaux.

b) du point de vue de la fonction :

- 10 occurrences de la fonction épithète.
- 1 occurrence de la fonction attribut du sujet.

Parmi les quatre fonctions possibles pour l'adjectif et le groupe adjectival (épithète, attribut du sujet, attribut du complément d'objet direct, apposition), deux n'étaient pas représentées dans le corpus : la fonction « attribut du complément d'objet direct » (*Elles estiment Alice compétente*, (adj.) / *Elles estiment Alice suffisamment compétente*, (groupe adj.) et la fonction « apposition » (*Cette avocate, remarquable, a gagné le procès*, (adj.) / *Cette avocate, vraiment remarquable, a gagné le procès*, (groupe adj.)).

Les occurrences par ordre d'apparition dans le texte sont :

- v. 2 : « beau » et « si doux » : adjectif (« beau ») et groupe adjectival (« si doux ») épithètes du groupe nominal « matin d'été ».

Nota : « doux » est ici modifié par l'adverbe d'intensité « si » et forme avec lui un groupe adjectival.

- v. 3 : « infâme » : adjectif épithète du nom « charogne ».

- v. 5 : « lubrique » : adjectif épithète du nom « femme ».

- v. 6 « brûlante » : adjectif épithète du nom « femme ».

Nota : il s'agit ici d'un participe présent en emploi adjectival comme le prouve l'accord au féminin (*brûlante*). La terminologie d'« adjectif verbal » (Cf. *La Grammaire du français. Terminologie grammaticale*, p. 156) était également recevable.

- v. 7 : « nonchalante et cynique » : adjectifs épithètes du nom « façon ».

- v. 8 : « plein d'exhalaisons » : groupe adjectival épithète du nom « ventre ».

- v. 11 : « grande » : adjectif épithète du nom « Nature ».

- v. 13 : « superbe » : adjectif épithète du nom « carcasse ».

- v. 15 : « si forte » : groupe adjectival attribut du nom « puanteur ».

Nota : « forte » est ici modifié, comme précédemment pour « doux » (v. 2), par l'adverbe d'intensité « si » et forme avec lui un groupe adjectival.

Attention au vers 4 « semé » est un participe passé suivi d'un complément d'agent et au vers 6 « suant » est un participe présent suivi d'un COD.

Pour le classement, les candidats pouvaient choisir de :

- distinguer les adjectifs et les groupes adjectivaux ;
- distinguer les épithètes et l'attribut du sujet en indiquant l'absence d'apposition et d'attribut du COD ;
- distinguer les adjectifs et l'adjectif verbal en s'interrogeant sur les participes employés comme adjectifs.

### III. Troisième temps : la séquence pédagogique

La troisième partie de l'épreuve de français consiste à concevoir, à partir d'un dossier, une séquence pédagogique inscrite de façon pertinente dans l'objet d'étude mentionné dans le libellé du sujet. Cette année, le dossier proposé à l'étude articule des documents divers autour du recueil de Charles Baudelaire, *Les Fleurs du Mal*, 1857. A ceux directement issus du recueil lui-même ou à son édition s'ajoutent un extrait d'article critique du recueil et un document didactique. Une peinture inspirée de Rembrandt complète le corpus invitant implicitement à élargir l'étude de l'œuvre poétique à des questions liées à l'art et à la création. Le candidat doit donc mobiliser ses connaissances des programmes de français en vigueur en lycée professionnel et celles de la didactique du français.

Manifestement cette épreuve a été travaillée en amont du concours. Les programmes sont évoqués, même si c'est parfois de manière superficielle, et les scénarios sont souvent rédigés, preuve que les candidats ont bien pris connaissance du précédent rapport qui le préconisait. Néanmoins, cette dernière partie est souvent la moins réussie. Plusieurs raisons, différentes selon les cas, peuvent l'expliquer :

- le manque de temps. La dernière partie de l'épreuve est alors vaguement rédigée, les erreurs orthographiques et syntaxiques se multiplient, le propos est parfois difficile à suivre.
- La méconnaissance de la didactique des lettres. Souvent, c'est celle des langues vivantes qui est alors simplement transposée.
- L'absence de projet. Le candidat se contente alors de juxtaposer des activités sans cohérence d'ensemble.

Présenter le CAPLP anglais-lettres nécessite que les candidats connaissent les programmes et la didactique des lettres mais aussi qu'ils aient acquis une culture littéraire mobilisable en situation d'enseignement. Ainsi les copies les plus abouties sont rédigées par des candidats qui appréhendent le métier d'enseignant de lycée professionnel et développent une réflexion didactique en lien avec l'objet d'étude de la classe de 1<sup>ère</sup> baccalauréat professionnel.

Les différents points, qui sont développés ci-après, sont autant de pistes qui peuvent aider à saisir les attentes du jury et à préparer au mieux la prochaine session.

### **1. S'emparer du corpus.**

Cette partie de l'épreuve vise l'élaboration d'une séquence pédagogique ; il convient donc de s'interroger sur les logiques qui sous-tendent la composition du corpus car elles guident les entrées didactiques. En effet, le choix de l'œuvre, *Les Fleurs du Mal* de Baudelaire, répond aux attentes du programme de Première Baccalauréat professionnel qui prescrit l'étude d'un recueil de poésie. Il est donc pertinent d'investir ce cadre pour la séquence construite. Ainsi, le jury a apprécié les projets qui consistent à étudier des poèmes tout en favorisant la lecture cursive du recueil. Un candidat introduit ainsi sa présentation :

*« L'objet d'étude : « créer, fabriquer : l'invention et l'imaginaire » s'inscrit dans le programme de première baccalauréat professionnel. Ses finalités et enjeux sont lire et étudier des poèmes ; s'interroger sur les processus de la création artistique. Il ne s'agit donc pas seulement de s'approprier des poèmes mais d'en étudier la genèse. »*



Effectivement, le document 2 du corpus, qui montre le travail de Baudelaire sur son œuvre jusqu'à son édition, ouvre bien cette réflexion sur la genèse du processus créatif préconisée dans le programme.

Le contexte de réception de l'œuvre, interrogé par l'article du *Figaro* de Gustave Bourdin « Ceci et cela », invite à investir des dispositifs qui ouvrent sur la réception des élèves et à la questionner. Si aujourd'hui *Les Fleurs du Mal* est un recueil de poèmes que l'on peut qualifier de patrimonial, sa réception à l'époque a été pour le moins compliquée et polémique. Dans cet ordre d'idées, de nombreux candidats proposent une amorce de séquence destinée à faire réagir les élèves à la lecture du poème ; certaines fois, la question de la réception de l'œuvre est le fil conducteur de la démarche, à l'image de celle qui se construit autour de cette problématique : « Quels rapports entretenons-nous avec l'art ? ». Le document pictural n'est pas à proprement parler en lien direct avec le poème « Une charogne », mais la thématique s'en rapproche, c'est donc une entrée possible et souvent disposée en ouverture de la séquence. D'autant plus que le programme nous enjoint à créer des ponts avec d'autres formes artistiques. Le candidat doit donc en déduire qu'on attend une réflexion sur la création qui dépasse la seule œuvre de Baudelaire et l'englobe. Or, les références mobilisées dans nombre de copies sont assez pauvres et superficielles. Lorsqu'elles sont mentionnées, elles relèvent souvent d'une liste sans explication : des mentions telles qu'« un poème de Victor Hugo » ou « un texte d'E.A. Poe » ne peuvent suffire. Les références mobilisées doivent être choisies soigneusement et faire l'objet d'une explication, même rapide, qui permet au jury d'apprécier leur pertinence. De nombreuses séquences s'ouvrent sur le recueil de la réception des élèves à la lecture d'« Une charogne » ou de l'œuvre inspirée de Rembrandt sans que le candidat lui-même ait réalisé cette activité. Quand il la réalise, le candidat fait émerger ses propres références et y puise des éléments utiles à l'élaboration de sa séquence. Lorsqu'il s'empare de manière personnelle du corpus, apparaissent alors des références riches, voire audacieuses. Dans les propositions des candidats, on trouve par exemple l'évocation de l'OULIPO ou de Georges Perec pour travailler la notion de rupture esthétique et la référence à des sujets triviaux dans les arts.

Enfin, le sujet d'écriture proposé permet à l'élève de faire le point sur sa lecture du recueil, les prolongements que le cours aura permis de mettre en place et d'exercer son esprit critique. À l'issue de l'étude du corpus, il est amené à prendre position en argumentant celle-ci. Ainsi, l'ensemble de la séquence doit amener les élèves à une réflexion sur la sublimation du réel par l'art, puis à élargir leur réflexion sur le recueil à d'autres arts et à leur propre culture, qui est, osons-le dire, rarement sollicitée.

Le jury ne peut que conseiller aux candidats de prendre le temps d'analyser le corpus au regard des programmes. Cela leur permettra de façonner une séquence cohérente et riche, dans laquelle ils pourront montrer à la fois leur connaissance du cadre dans lequel le corpus s'inscrit mais aussi d'imaginer des activités pertinentes pour engager les élèves dans la lecture et l'apprentissage.

## **2. Façonner un projet cohérent**

Afin de construire ce projet, il est nécessaire d'être attentif à la problématisation. Véritable pierre angulaire de la séquence, la problématique permet de fédérer les activités et de conduire les élèves vers le projet final ou l'évaluation. Tout doit s'articuler autour d'elle, toutes les activités conduisent à prendre en charge une partie de cette problématique. Afin de la construire, on articule utilement les préconisations du programme avec la singularité du corpus. Ici, par exemple, le programme questionne le processus de création et le corpus invite à explorer le travail d'un auteur : Baudelaire et la réception

de son œuvre. Fort de ces deux aspects, un candidat formule cette problématique : « Pourquoi *Les Fleurs du Mal* de Baudelaire présentent-elles une nouvelle dimension de la création artistique ? ». Une autre manière de construire cette problématique peut être de partir de l'évaluation sommative, puisque le corpus en contient une. Or, l'évaluation est nécessairement une manière de contrôler ce qui a été travaillé en classe. Si l'on choisit d'utiliser ce document, ce dernier peut servir à formuler sa problématique. Le début du sujet d'évaluation est rédigé ainsi :

Dans le préambule de son recueil *Les Orientales*, paru en 1829, Victor Hugo a écrit : « L'art n'a que faire des lisières, des menottes, des bâillons ; il vous dit Va ! et vous lâche dans ce grand jardin de poésie, où il n'y a pas de fruit défendu. »

Partagez-vous son avis ou pensez-vous au contraire que l'art doit avoir des limites ?

Partant de la substance de ce sujet et de sa corrélation avec les programmes, certaines problématiques plus larges que la précédente sont tout aussi pertinentes : « Y a-t-il une limite à l'invention et à l'imaginaire en poésie ? », « L'art a-t-il pour seule vocation de nous émerveiller ? » ou encore « L'art doit-il s'affranchir des codes traditionnels ? » Il convient également de souligner que rares sont les candidats qui travaillent cette problématique dès la présentation du corpus dans la première partie, or ces deux parties de l'épreuve peuvent se nourrir mutuellement. Cela permettrait aussi aux candidats de gagner du temps.

Globalement, les copies réussies montrent une bonne maîtrise des textes officiels, proposent une séquence problématisée et des activités variées. Mais c'est surtout la cohérence du projet d'ensemble qui fait la différence entre les copies. Afin de garantir cette logique d'ensemble, il est nécessaire de penser les articulations entre les séances mais aussi entre les documents. En effet, la plupart des documents sont envisagés et étudiés indépendamment les uns des autres, ce qui va à l'encontre du principe même du corpus. Seules quelques copies présentent des études comparatives ou des confrontations de documents ; souvent d'ailleurs, il s'agit des documents 1, le poème « Une charogne », et 4, l'article du Figaro ; plus rarement les deux poèmes de Baudelaire sont mis en parallèle.

Pour articuler les séances entre elles, il peut être judicieux de lister les besoins des élèves pour répondre à la problématique et réaliser l'évaluation ou le projet de séquence. Par exemple, un candidat envisage une écriture longue pour réaliser un projet de composition de poèmes. L'élève est alors accompagné à chaque étape dans l'écriture et la réécriture de ses créations. D'autres candidats estiment que chaque champ de compétences doit être investi dans la séquence et annoncent, dès le début de la présentation, ce qu'ils vont explorer. Cette logique montre tout de même quelques limites lorsqu'elle se solde par une succession de séances sans véritable articulation. Pour construire ces dernières, répertorier les compétences et les savoirs nécessaires à l'élaboration de l'évaluation fournit un cadre de choix. C'est bien lorsque l'ensemble est guidé par la problématique ou un projet que cette manière de travailler prend tout son sens. Par exemple, une séquence est ouverte de cette manière :

*« Après la lecture collective du poème « Une charogne », on questionne le ressenti général des élèves : cet extrait donne-t-il envie de lire et d'étudier Baudelaire ? Pour quelle raison ? [...] on amène les élèves à trouver trois adjectifs pour décrire Baudelaire, à confirmer au cours des séances suivantes. »*

Ce dispositif vise à aider les élèves à se forger une opinion sur l'ensemble de la séquence, au fur et à mesure que leur connaissance s'affine par la lecture du recueil.

Encore une fois, la formulation de l'évaluation sommative donne des indices qui peuvent représenter un soutien précieux : « Pour répondre à la question, vous vous appuyerez sur les œuvres, poétiques et picturales, analysées en classe, ainsi que sur vos connaissances personnelles. » Ce sujet oblige à mettre l'étude de l'œuvre de Baudelaire en lien avec d'autres œuvres et cela peut guider la logique avec laquelle les séances s'enchaînent. Cet extrait de copie amène habilement cette ouverture culturelle. Il s'agit de la séance 4 :

*« Problématique : l'artiste doit-il prendre en compte la réception de son œuvre lors de la conception ? Après avoir étudié une des quatre pièces que Gustave Bourdin qualifie de chef-d'œuvre, l'élève doit, dans un court écrit, dire s'il est d'accord ou non avec les propos du critique. On peut fournir des avis plus récents pour lui permettre de nuancer son propos ».*

Cette entrée par la question du goût (et de la réception) est à rebours de celle du corpus qui s'articule sur une œuvre qui fait scandale. Le candidat choisissant des œuvres reconnues à la même époque a de quoi mettre en perspective la rupture esthétique que constitue l'œuvre de Baudelaire et stimuler la réflexion des élèves.

Le dernier point important sur l'organisation globale de la séquence est l'ordre dans lequel les documents sont abordés. Une réflexion s'impose sur la démarche adoptée. Une séquence nécessite une ouverture qui permet aux élèves de s'engager dans la tâche et de construire la problématique. De nombreuses séquences commencent par le document iconographique. Celui-ci est parfois exploité judicieusement pour capter l'intérêt des élèves et lancer le travail.

Les efforts de structuration et le souci constant de lier les séances et les activités pour développer une démarche sensée et progressive sont valorisés. Ce que le jury attend, c'est une séquence réaliste et réalisable, qui s'appuie sur tous les documents du corpus et qui justifie éventuellement des choix complémentaires, globalement cohérente et qui n'oublie pas les élèves, sollicite leur culture, développe des compétences de lecture et d'interprétation.

### **3. A l'échelle de la séance...**

Lorsque l'on s'attache au déroulé des séances, on constate deux écueils majeurs :

- Les formules laconiques qui évacuent toute explication et oblige le lecteur-correcteur à faire lui-même les liens entre les activités en imaginant le cheminement intellectuel du candidat ;
- Des schémas de séance très formatés et construits sur le même modèle, souvent calqués sur un aspect de la didactique des langues, parfois peu maîtrisée elle aussi.

La présentation de chaque séance doit faire l'objet d'une attention particulière. Il est nécessaire de présenter un objectif pour chacune d'elles.

Il y a encore trop de copies dans lesquelles on ne trouve aucune mention des élèves ou de la volonté de les engager dans les apprentissages. Les tâches qui leur sont données relèvent parfois de l'occupation formelle et ne présentent aucun intérêt. C'est le cas de séances qui se limitent à l'étude du schéma de rimes, le sujet portant sur la poésie, sans que la lecture du poème lui-même ne soit mentionnée. Il est également courant que l'élève se voit assigner une tâche à effectuer sans que rien en amont ne l'y prépare. On lui demande par exemple de "débattre" à partir du document de Théophile Gautier. Or, on ne peut pas ambitionner que « l'élève sera capable de débattre », sans expliquer les modalités utilisées pour y parvenir ou les outils employés. La séance proposée ci-dessous ne précise pas les modalités du débat et montre un manque de connaissance des réalités de la classe. Néanmoins la consigne est clairement énoncée, et le cadre est bien posé. Les supports sont choisis dans une logique comparative propre à nourrir la réflexion des élèves.

*« La séance 3, intitulée les limites de l'art, a comme objectif de formuler son avis argumenté et de défendre ses idées. La problématique est : l'art, liberté totale ou règle implicite ? La projection du document 3 au tableau sert de support pour un débat sur les limites de l'art. Il est rappelé aux élèves la condamnation du recueil de Baudelaire et leur est posée la question suivante : « Pensez-vous que ce tableau relève de la même condamnation ? Pourquoi ? »*

C'est bien la formulation des consignes qui permet au correcteur de saisir les enjeux de la séance et il faut souligner que les dispositifs, si variés soient-ils, ne remplacent pas un questionnement pertinent. Dans une copie, par exemple, l'étude de l'œuvre inspirée de Rembrandt est ainsi questionnée : « Comment l'art permet-il de sublimer le réel ? » On saisit ici toute l'habileté de cette entrée qui oblige non seulement à identifier l'aspect prosaïque du sujet de l'œuvre, mais également à en mesurer sa portée. Un autre exemple, assez récurrent dans les copies, illustre la difficulté des candidats à montrer le sens qu'ils donnent aux dispositifs qu'ils utilisent. Certains mentionnent, comme évoqué plus haut, des activités relevant effectivement du champ de la didactique de la littérature en demandant aux élèves de réagir spontanément à la lecture des poèmes. Mais il faut néanmoins rappeler que faire émerger la réception d'un texte n'est pas une fin en soi mais une manière d'engager les élèves dans la lecture et dans la compréhension sensible et fine des textes.

Globalement, la présentation des séances manque de rigueur : on en méconnaît l'objectif, on n'en perçoit pas les phases, on ne comprend pas leur articulation, on ignore les supports utilisés. Par exemple, une séance de langue peut être construite autour de quatre grandes étapes : ouverture-problématisation/ exploration-tâtonnement / institutionnalisation / systématisation, qui doivent être manifestes dans l'écrit du candidat. La plupart des séances de langue proposées s'ouvrent sur la leçon avant tout exercice, reproduisant un modèle descendant peu à même de permettre aux élèves de véritablement construire leur apprentissage. Par ailleurs beaucoup de candidats se limitent à réutiliser la question de langue de la seconde partie. C'est tout à fait possible à condition que la réflexion porte sur le sens de ce choix, sur les enjeux de la notion en matière de gain de sens. En outre, la démarche didactique doit permettre aux élèves de réfléchir au fait de langue et non d'appliquer une règle sans la comprendre. Les activités de découverte et d'exploration peuvent alors introduire la séance avant d'institutionnaliser la notion ou de réaliser des exercices de systématisation.

Dans toutes les étapes de la séance, des choix sont à opérer qui doivent être justifiés. Beaucoup d'efforts pour varier les modalités pédagogiques sont constatés : différenciation, travail en binôme, en îlots, utilisation du numérique, etc. Il faut néanmoins signaler que le propos risque de paraître artificiel lorsqu'aucune justification n'est apportée. Alors que certaines réponses manquent d'étayages, d'autres apportent beaucoup trop de détails pragmatiques, perdant ainsi les objectifs de la séance et des activités des élèves. En revanche, certains candidats, parce qu'ils maîtrisent bien les textes officiels, mobilisent des références du BO : lecture de l'œuvre complète, visite de musée, rencontre avec un acteur du monde culturel, lien avec le chef-d'œuvre, pour ne citer que quelques exemples. Il est donc conseillé d'investir des méthodes pédagogiques variées mais justifiées, même succinctement, par les objectifs d'apprentissage.

Logiquement beaucoup de séquences se terminent par une séance d'évaluation. Le jury apprécie les copies qui cherchent à varier les types d'évaluation – diagnostique, formative, formatrice et sommative – et s'intéressent à tous les élèves, en choisissant explicitement des dispositifs propres à l'inclusion ou des activités différenciées.

Enfin, beaucoup de candidats débutent la présentation de leur séquence en définissant les compétences qui seront travaillées. Cette manière de procéder est intéressante parce qu'elle permet de varier les modalités pédagogiques. La lecture est parfois magistrale ou individuelle, analytique ou cursive, intégrale ou en extrait. Très justement, on trouve un certain nombre de dispositifs propres à faire émerger et à confronter des hypothèses de lecture pour aider les élèves à construire du sens. Le recours à l'écriture est lui aussi assez varié. Les écritures de la réception, souvent liées à l'utilisation d'un carnet de lecture, côtoient divers écrits de travail ou encore des écritures créatives. Un candidat fait construire une réponse qui évolue au fur et à mesure de la séance par exemple, un autre s'engage dans l'écriture longue en apportant des éléments d'amélioration des écrits précédents. De nombreuses séances d'écriture poétique sont mentionnées. On ne peut que saluer cette orientation à condition que cela ne se résume pas à un travail sur l'alternance de rimes comme on le constate parfois. La poésie est aussi l'occasion d'un travail sur l'oral dont les principales modalités dans les copies sont souvent de trois ordres : lecture à voix haute d'une strophe ou d'un poème, mise en commun d'un travail en binôme ou en groupe et débat. Ce dernier se justifie particulièrement bien lorsque l'évaluation sommative est celle du corpus. Alors, le débat nourrit la réflexion, les arguments se confrontent et s'affinent, l'opinion des élèves se nuance.

Pour conclure, il faut rappeler que cette partie de l'épreuve n'est pas déconnectée des travaux précédents. Les candidats auraient tout à gagner à construire cette partie en parallèle des deux premières. En effet, l'analyse du corpus préconisée ici pour la troisième partie permet d'en faire la présentation dans la première partie et de le problématiser. L'analyse de l'évaluation proposée dans le corpus permet d'engager l'analyse du poème « Une charogne » en donnant un axe d'étude ; celui-ci peut aider à la problématisation de la troisième partie. Ce travail, lui-même, permet de faire émerger les enjeux majeurs de la séquence. En somme, en préparant les trois parties de l'épreuve dans un mouvement de va-et-vient constant, le candidat ira plus sûrement au bout d'une analyse cohérente et d'une proposition complète dans cette troisième partie.

*Rapport présenté par Stéphanie LEMARCHAND et Charles NAIM, avec la contribution des membres du jury.*

## B. Épreuves orales d'admission

### B.1. Épreuve de leçon dans la valence langues vivantes ANGLAIS

#### Partie 1 : Restitution, analyse et commentaire d'un support audio ou vidéo

##### Observations et remarques générales

Les candidats ont le plus souvent présenté une restitution fidèle du support suivie d'un commentaire structuré. Un déséquilibre a cependant souvent été constaté entre ces deux parties : la restitution, qui permet de rendre compte de la compréhension du document et de ses enjeux, s'est parfois trop étendue dans le temps, parfois jusqu'à 8 minutes sur les quinze dédiées à la première partie de l'épreuve. L'exercice ne saurait bien sûr consister en une simple lecture du script méthodiquement noté pendant la préparation, comme a pu le proposer un candidat, ni même en une laborieuse répétition linéaire emprunte de paraphrase, également trop souvent entendue par le jury.

Souvent, les commentaires qui suivaient n'ont alors pas permis au jury d'appréhender les facultés d'analyse des candidats proposant, de fait, une étude trop brève du document ou un commentaire accumulant les remarques sans véritable agencement progressif et pertinent.

Les meilleures prestations sont celles qui ont proposé une approche structurée, équilibrée et ouverte sur le sujet. Lors de la phase de restitution, il est attendu des candidats que le document soit présenté brièvement mais dans sa globalité sans omettre aucun des thèmes et questions soulevés par ce dernier. D'autre part, il est important de prendre en compte les spécificités d'un support audio ou vidéo, qu'il s'agisse des images, sons, bruits, éléments iconographiques ou titres, sans oublier composition, angles et mouvements de la caméra dans la mesure où ils permettent d'étayer l'analyse.

Lors de la phase de commentaire, le jury souhaite rappeler l'importance de proposer une problématique claire ainsi qu'un plan de la présentation. Les problématiques s'articulant autour d'un point de vue personnel et informé ont permis aux candidats de présenter différents enjeux liés à la thématique du support, tout en ouvrant la discussion avec le jury lors de l'entretien. Par exemple, pour le sujet concernant le port d'armes et les fusillades dans les écoles américaines, un candidat a su brillamment cerner et problématiser son analyse autour de la question : « *Is the Second Amendment still relevant today?* ». Un autre candidat a su proposer une analyse fine et exhaustive de la vidéo « *The Civil Rights Era Roots of Roller skating* » recoupant les thématiques de l'art au sens large, de la communauté noire dans la ville d'Atlanta et de l'histoire de la ségrégation aux États-Unis.

Le jury a apprécié la qualité des références des candidats qui ont su proposer des rapprochements pertinents avec des sujets d'actualité, opérer des comparaisons entre différents pays anglophones ou apporter un éclairage sur le contexte historique, géographique ou culturel des documents supports. Un candidat a, par exemple, très bien contextualisé le Deuxième Amendement pour ensuite analyser l'actualité de la question du port d'armes aux États-Unis ; un autre candidat a judicieusement pu mettre en exergue le lien entre un dessin à caractère raciste mentionné dans la vidéo et la chanson « *Strange Fruit* » de Billie Holiday.

Le jury déplore cependant certaines approximations ou contre-vérités littéraires, historiques, socio-politiques, musicales ou cinématographiques appartenant à la sphère culturelle anglo-saxonne. Certaines confusions ou lacunes interrogent lorsqu'elles concernent de grands repères culturels de l'Histoire des pays anglophones : le jury a ainsi pu entendre que la Révolution Industrielle avait eu lieu dans les années 1960, que Kamala Harris est la première ministre des États-Unis, que la reine Elizabeth II avait participé aux deux premières guerres mondiales, que l'Ecosse avait quitté le Royaume Uni lors du Brexit, que la NRA est une association pour la promotion des droits des Afro-Américains aux USA, etc. Ces erreurs sont d'autant plus regrettables que les candidats disposaient d'un accès à Internet qui devrait leur permettre de vérifier leurs informations et d'éviter les contresens. Une recherche en ligne peut également s'avérer utile pour questionner et expliciter la source d'un document, notamment lorsqu'il ne s'agit pas d'un grand média connu : ainsi les enjeux ne sont pas les mêmes selon qu'un document est issu d'une chaîne de télévision telle que CNN ou d'un site à vocation commerciale, divertissante ou communautaire (tel que la chaîne YouTube « *Great Big Story* » d'où était issue la vidéo « *The Civil Rights Era Roots of Roller skating* »).

Enfin, le jury a observé une tendance à plaquer certaines informations et références trouvées sur Internet, et rappelle que l'accès aux ressources en ligne, s'il permet des apports pertinents, représente aussi un risque de perte de temps et doit être utilisé avec parcimonie et à bon escient. Ainsi, dans sa préparation sur l'entretien audio de Ken Loach, un candidat semble avoir passé trop de temps à rechercher et lister inutilement tous les films de la longue carrière du réalisateur britannique, et trop peu de temps à comprendre et expliciter le sentiment d'impunité et de destin manifeste d'une classe dirigeante issue d'Eton et d'Oxford que fustigeait assez clairement l'artiste.

### **Posture et aptitude à la communication**

La majorité des candidats a une posture satisfaisante. Les candidats parviennent à exposer leurs idées en regardant le jury tout en respectant le temps imparti à la présentation et montrent de bonnes qualités de communication. Il est regrettable que quelques candidats se contentent de lire leur préparation au moment de la présentation, sous la forme d'un écrit oralisé manquant de spontanéité.

Dans de la phase d'échange, les candidats ont généralement répondu aux questions du jury en adoptant une bonne posture, avec disponibilité, réflexivité et ouverture d'esprit.

### **Conseils**

La présentation, dans ses deux phases de restitution et d'analyse, doit être claire et structurée avec une problématique et des parties clairement annoncées. Un entraînement régulier permet de s'exercer à structurer ses pensées et propos, de s'interdire la paraphrase, de déceler l'implicite, d'établir les liens d'un document avec le contexte historique ou culturel, d'inscrire le sujet dans des questions plus larges (afin de proposer des ouvertures en conclusion), de maîtriser l'analyse de l'image (acquisition des fondamentaux de la sémiologie de l'image) et d'optimiser le recours à Internet.

Il est également recommandé de suivre l'actualité du monde anglophone par des lectures régulières et la consultation fréquente de canaux d'information variés. Une curiosité menant à recherches et vérifications ainsi qu'une maîtrise des grands repères culturels et historiques de la sphère anglophone permettra également de nourrir la réflexion et les échanges avec le jury.

Enfin, l'utilisation d'une montre ou d'un chronomètre, choix fait par de nombreux candidats, s'avère pertinente pour une bonne gestion du temps et éviter des présentations trop courtes ou déséquilibrées.

## **Partie 2 : Présentation d'une séance d'enseignement**

### **Observations et remarques générales**

Les prestations des candidats montrent, dans leur grande majorité, une bonne préparation à cette deuxième partie de l'épreuve. Les projets pédagogiques proposés sont très souvent structurés et cohérents. Certains candidats ne manquent pas de replacer la séance d'enseignement dans la séquence avec une volonté de s'inscrire dans une continuité logique qui va jusqu'à la prise en compte de la progression annuelle. On notera dans les meilleures prestations : une capacité du candidat à dépasser la simple énumération exhaustive des objectifs de la séance, la définition d'une problématique réaliste, une mise en lumière du développement méthodique des compétences langagières ciblées ainsi que un usage raisonné et correct de la terminologie didactique (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, activités langagières, descripteurs, approche actionnelle, tâche finale, stratégies d'entraînement, évaluation, etc.).

Les candidats ont généralement su intégrer de manière judicieuse le document audio ou vidéo proposé dans leur exploitation. En outre, ils ont souvent choisi de le compléter par un document iconographique dans la phase anticipatoire ou introductive de la séquence. Cet ajout était généralement justifié et approprié dans l'ensemble et constituait une véritable aide à la contextualisation. Plusieurs candidats ont également fait le choix de cibler une partie spécifique du support audiovisuel proposé en agrémentant leur présentation de justifications et d'explicitations intéressantes.

Il est rappelé que le document en tant que tel doit faire l'objet d'une réflexion pour s'insérer dans une séquence ou séance d'enseignement qui soit adaptée au profil des élèves. Certains candidats sont parvenus à prendre en compte la dimension professionnelle des enseignements pour donner du sens aux problématiques envisagées.

D'un point de vue général, cette partie de l'épreuve est l'occasion pour le candidat de donner à voir la posture du futur enseignant dans l'exercice de préparation pédagogique. Elle permet aussi de jauger sa capacité à justifier ou à faire évoluer ses propositions. Il est attendu des candidats un usage éclairé des informations utilisées, notamment celles recueillies sur internet, le candidat devant démontrer sa capacité à faire des choix éthiquement recevables et reflétant une bonne capacité de discernement.

La profusion des informations disponibles sur internet peut devenir un obstacle dans la construction d'une séquence. Grâce à une préparation sérieuse et à une veille culturelle et pédagogique, les candidats peuvent éviter cet obstacle et concentrer leur réflexion sur les propositions et l'élaboration d'une problématique tenant compte des spécificités de l'enseignement des langues vivantes en lycée professionnel. Le choix des documents complémentaires doit intégrer la manière dont ceux-ci pourraient être reçus par les élèves en fonction du contexte dans lequel ils évoluent.

Le jury souhaite saluer le fait que, lors de l'entretien, de nombreux candidats ont fait preuve de réactivité et de pertinence en proposant de manière spontanée des alternatives judicieuses.

### **Constats et conseils pour la présentation d'une séance d'enseignement**



Le jury observe une tendance à présenter de manière mécanique et exhaustive les différents objectifs de la séance. Il est rappelé que ceux-ci n'ont un sens que lorsque le scénario pédagogique et sa problématique sont clairement présentés, pour une classe donnée et un niveau visé. Quelques candidats justifient leurs choix au regard de la filière professionnelle. La bonne connaissance des modalités d'évaluation en CAP ou en baccalauréat professionnel est un atout pour inscrire l'acte pédagogique dans le parcours de formation du lycéen professionnel. Quelques candidats se démarquent par leur maîtrise de la connaissance de l'environnement de l'élève en intégrant dans leur proposition les nouvelles modalités pédagogiques que représentent le chef d'œuvre ou la co-intervention.

D'autres présentations sont approximatives et trahissent une mauvaise connaissance du cadre institutionnel. De nombreux candidats ne prennent pas suffisamment en compte les besoins des élèves et proposent la production d'une tâche finale qui apparaît de manière fortuite et aléatoire, sans cohérence avec les objectifs et contenus linguistiques et culturels de la séquence.

Le jury a apprécié quelques propositions ambitieuses et convaincantes par leur réalisation plausible en lycée professionnel.

Il est conseillé aux candidats de participer, autant que faire se peut, à l'observation de séances d'anglais en lycée professionnel, y compris pour celles et ceux ayant déjà une expérience de l'enseignement. Les propositions de séances font parfois état d'un manque de connaissance du degré d'autonomie des élèves et de la mise en œuvre nécessaire pour les mobiliser. Ainsi la question proxémique est rarement abordée tout comme celle des modalités de travail des élèves en vue de les responsabiliser et de les impliquer. Enfin, le jury remarque le recours relativement fréquent à des concepts didactiques maniés de façon incantatoire et qui restent théoriques, sans ancrage ni fondement (« différenciation » ; « approche actionnelle », etc.).

Il est attendu des candidats qu'ils démontrent une capacité à prendre en compte, dans leur enseignement, l'hétérogénéité des besoins et des niveaux de compétence des élèves. L'identification des freins et des éléments facilitateurs dans la tâche de compréhension orale a été bien appréhendée par les candidats ayant le souci d'apporter un étayage adapté. Enfin, quelques projets se sont révélés peu réalistes en raison de la multitude des activités envisagées pour une heure de cours. Quelques candidats ont recours à des exercices peu stimulants (exercices lacunaires / « textes à trous »). Ils proposent fréquemment des résumés ou comptes rendus (en anglais ou en français) mais peinent souvent à diversifier la typologie des activités.

Un autre écueil observé a été l'introduction d'activités ludiques à outrance, transformant la séquence en une série d'activités superficielles (où les élèves doivent « buzzer » tous azimuts, par exemple), ce qui conduit à interroger le rôle de l'enseignant et le caractère parfois infantilisant ou contreproductif de certaines activités proposées.

Les candidats ont souvent mentionné les usages numériques. Il est important de choisir les outils en fonction des objectifs pédagogiques spécifiques et des besoins des élèves en classe d'anglais en lycée professionnel, en distinguant les usages et leur finalité : prise en compte de l'hétérogénéité des publics, entraînement, mémorisation, consolidation, etc. De même, le jury encourage les candidats à bien faire la distinction entre, d'une part, les activités d'entraînement, la consolidation de stratégies pour le

développement de compétences langagières et, d'autre part, les activités évaluatives. Notons d'ailleurs que la question de l'évaluation est parfois omise dans les prestations.

A chaque étape de la proposition, il convient de s'interroger sur le sens des activités menées par les apprenants. Le candidat devrait pouvoir, pendant la préparation, se poser les questions incontournables suivantes :

- À quoi sert l'activité en cours dans la réalisation des objectifs, de la tâche (voire d'une tâche finale) ?
- Que font réellement les élèves ?
- Quelle consigne donner aux élèves ?
- Quels seront les critères de l'évaluation ?
- Qu'auront appris les élèves à la fin de la séance / séquence ?
- Qu'auront-ils produit ?
- Etc.

Enfin, pendant l'entretien, il est rappelé que les questions du jury invitent toujours le candidat à éclaircir son propos et à l'enrichir. Les candidats peuvent réviser leurs propositions le cas échéant. Ils sont invités à être force de propositions et à maintenir les échanges et la réflexion tout comme le ferait un enseignant. Les questions du jury n'ont jamais vocation à déstabiliser le candidat.

## Langue et expression orale en anglais

### Prononciation

La majorité des candidats présente un modèle phonologique satisfaisant. Des erreurs d'accentuation de mot ou de phrase sont remarquées chez quelques candidats. Ces erreurs ne présentent pas toujours un obstacle à la communication. Il est cependant important de rappeler l'importance du modèle phonologique que constitue le professeur d'anglais pour ses élèves.

La vigilance concerne la prononciation :

- Des paires minimales, mots qui ont presque la même prononciation, mais dont un seul son diffère. Par exemple : *fill* [ɪ] ≠ *feel* [i:] / *this* ['ðɪs] ≠ *these* /ði:z/
- De la lettre <u> qui ne se prononce pas comme en français : *introduction* [ʌ] / *Republicans* [ʌ]
- De certains sons voyelles : *agency* [eɪ] / *drawings* [aʊ] / *close-up* [s] / *trauma* [aʊ] / *realms* [e]

Il convient de faire attention aux aspirations intrusives du son [h] devant la voyelle initiale des mots. Par exemple : *<sup>h</sup>explains <sup>h</sup>adding*.

A contrario, la lettre <h> ne se prononce pas dans *[<sup>h</sup>]onest* (et ses dérivés, tout comme dans *[<sup>h</sup>]onour*, *[<sup>h</sup>]our* ou *[<sup>h</sup>]eir*).

### Accentuation

Rappelons qu'un accent tonique mal placé peut constituer un frein à la communication.

- *people* / *image* / *senate* / *the protests* / ●●● *African* / *Monarchy* / *policy* /

Sur la deuxième syllabe pour :

- *percent* / ●●● *developed* / *protestors* / *October*

et sur la troisième syllabe pour :

●●●● politicians

### Lexique

Quelques candidats se distinguent par la qualité de la langue et la richesse lexicale. Il convient toutefois de veiller aux faux amis (*actually*) et autres gallicismes (*\*laicity*) ou aux fautes réhivitoires (*\*childrens*, *\*medias*, *\*stereotype words*).

Par ailleurs, il faut apporter une attention particulière à l'emploi des prépositions :

**on** the other hand / **in** the foreground / answer **Ø** your questions / bear witness **to** / responsible **for** / despite **Ø** the difficulty / **in** full daylight.

Quelques confusions également ont été relevées :

*narrator* ≠ *voice-over* / *economic* → relatif à l'économie ≠ *economical* → qui n'entraîne pas de grosses dépenses.

### Grammaire/syntaxe

La syntaxe est en général correcte mais des erreurs fréquentes pourraient être évitées :

- Oubli du –s à la troisième personne du singulier du présent, pluriel fautif, pronoms relatifs erronés et fautes de conjugaison.
- *\*several task* → *several tasks*
- *\*information* → *a piece of information*
- *\*Jonathan Tucker which is the owner of...* → *who is ...*
- *\*They didn't had access to culture* → *They didn't have access to culture*
- *\*every single people* → *person*
- *\*broadcasted* → *broadcast*
- *\*shooted* → *shot*

Les candidats doivent s'exposer à la langue et la pratiquer régulièrement. Les candidats qui réussissent le mieux ont souvent effectué un séjour linguistique dans un pays anglophone avec une pratique intensive de la langue. De même, le jury ne peut que recommander des lectures variées permettant de diversifier les champs lexicaux et d'enrichir vocabulaire, grammaire et syntaxe.

*Rapport présenté par Assia Lazreg & Christophe Campos avec la contribution du jury*

## B.2. Épreuve de leçon dans la valence LETTRES

### 1. Présentation de l'épreuve :

#### 1.1 Les modalités

- Durée de préparation : 2 heures
- Durée de l'épreuve : 1 heure maximum (première partie : 30 minutes maximum, seconde partie : 30 minutes maximum)
- Coefficient : 2,5

Le programme de l'épreuve est constitué d'œuvres d'auteurs de langue française, périodiquement renouvelé et publié sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale. L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

L'épreuve a pour objet la conception et l'animation d'une séance d'enseignement. Dans un premier temps (30 minutes maximum), à partir d'un texte littéraire extrait d'une des œuvres au programme du concours et d'une question de langue référée au programme des classes de CAP et de baccalauréat professionnel, le candidat présente une séance d'enseignement pour un niveau qu'il détermine, en justifiant son choix. Dans un second temps (30 minutes maximum), le jury mène un entretien permettant de revenir, pour l'approfondir ou le cas échéant pour le corriger, sur ce qui a été proposé par le candidat.

L'épreuve exige du candidat qu'il sache :

- lire des textes littéraires en lecteur compétent et critique ;
- tirer parti de connaissances sur les auteurs et leurs œuvres constituées au fil de lectures personnelles ;
- maîtriser les règles essentielles des points de langue suivants : les catégories grammaticales et fonctions, les formes verbales, l'analyse syntaxique, le lexique ;
- construire une proposition de séance s'inscrivant dans le cadre des programmes du lycée professionnel à partir du texte soumis à l'étude ;
- inscrire ledit texte dans une situation d'enseignement, en ayant une attitude responsable et une éthique professionnelle ;
- posséder les repères nécessaires à la transmission d'une histoire littéraire et plus généralement faire preuve d'une robuste culture générale, étayage indispensable à l'affirmation de la posture magistrale dans une classe ;
- s'exprimer avec clarté, précision et aisance dans la présentation de son exposé et dans l'échange avec le jury.

Pour répondre à ces exigences, les œuvres inscrites au programme doivent être lues et travaillées en amont des épreuves ; les textes qui en sont extraits pour cette épreuve nécessitent en effet une contextualisation dans l'œuvre et dans l'histoire culturelle. Exercer sa sensibilité littéraire en cherchant, parmi la sélection, les pages de roman, les scènes ou les poèmes à même d'être choisis comme supports d'interrogation est certainement une excellente manière de se préparer et de consolider sa compréhension de l'épreuve. Enfin, si certains candidats ont une véritable posture d'échange et d'écoute (avenants, souriants, communicatifs, attentifs aux interrogations du jury, ...), d'autres sont dans une posture fermée qui interroge sur l'attitude professionnelle à venir ; c'est pourquoi les candidats sont invités à s'entraîner à exposer le plus librement possible, en se détachant de leurs notes préparatoires et à répondre à des questions de manière concise.

## **1.2 Le programme**

Les épreuves ont pour référence les programmes de français du lycée professionnel (CAP et baccalauréat professionnel). Pour l'épreuve orale d'admission, les textes proposés à l'étude des

candidats étaient extraits cette année des six œuvres suivantes :

- Louise Labé, *Sonnets*
- Molière, *L'École des femmes*
- Choderlos de Laclos, *Les Liaisons dangereuses*
- Victor Hugo, *Les Orientales*
- Jean Giono, *Jean le Bleu*
- Eugène Ionesco, *Le Roi se meurt*

### **1.3 Choix du texte à commenter**

Les candidats doivent d'abord effectuer un choix entre deux propositions de sujet. Ils ont cinq minutes (temps maximal) au début de l'épreuve pour le faire. Les livres et les photocopies des extraits assortis de l'indication du point de langue à traiter sont mis à leur disposition. Le genre des textes proposés a souvent guidé le choix des candidats : les extraits de roman et de pièces de théâtre ont été plébiscités au détriment de la poésie. Cette stratégie d'évitement peut desservir les candidats : le risque de substituer la paraphrase à l'analyse, souvent constaté avec les extraits de roman, existe bien moins dans l'étude d'un poème.

## **2. L'exposé**

L'exposé est structuré en plusieurs parties : la lecture orale de l'extrait, l'étude du texte, le traitement de la question grammaticale et la proposition d'une séance d'enseignement exploitant l'extrait étudié. Les candidats doivent veiller à équilibrer ces différentes phases : privilégier démesurément l'explication de texte au détriment de la séance d'enseignement se justifie difficilement dans un concours visant à recruter de professeurs ; survoler le texte pour développer avec force détails l'exploitation pédagogique ne permet pas au jury d'apprécier les capacités des futurs professeurs de lettres à mener une lecture littéraire. S'agissant du point de langue, le candidat peut choisir de présenter le fruit de son analyse au cours de l'étude de texte ou à l'issue de celle-ci : il lui suffit de l'annoncer au jury, lors de l'introduction par exemple. Le traitement du fait de langue peut contribuer à la réflexion sur le sens du texte et s'articuler au travail d'interprétation.

D'une façon générale, les candidats se sont efforcés de respecter la forme de l'épreuve et le temps imparti.

Même si les résultats montrent une hétérogénéité dans la maîtrise des exigences disciplinaires, le jury a constaté, cette année encore, un effort de structuration du propos et les meilleurs exposés se sont distingués par leur cohérence. À cet égard, certaines étapes constituent à la fois des incontournables sur le plan formel et des conditions d'un propos efficace. Ainsi, l'introduction donne à l'étude du texte son élan et sa direction, et la conclusion synthétise les principaux apports de l'étude tout en ouvrant des perspectives pédagogiques ou culturelles.

### **2.1 L'étude littéraire de l'extrait**

- **Un préalable : une connaissance des œuvres au programme**

Rien ne remplace la lecture des œuvres. Elle reste une condition primordiale pour réussir cet exercice. Il est en effet difficile de situer l'extrait proposé dans son contexte et d'en comprendre tous les enjeux sans avoir lu l'œuvre dans son intégralité. Si cela semble évident pour le genre romanesque ou théâtral, ça l'est tout autant pour la poésie. Les candidats ayant une réelle connaissance des œuvres ont souvent mobilisé des stratégies de lecture pertinentes ; ils ont aussi pu mettre en relation le texte à analyser avec d'autres extraits de l'œuvre pour en souligner la singularité ou affiner leur lecture.

Néanmoins, des candidats indiquent encore explicitement ne pas avoir lu les œuvres au programme et d'autres ne les ont visiblement pas lues. Leur survol lors de la préparation ne suffit pas pour, par exemple, éviter les confusions, comprendre finement les liens entre les personnages ou les références à d'autres passages dans les paroles rapportées d'un personnage.

Dans le cadre d'un sujet s'appuyant sur l'incipit de *Jean le Bleu*, un candidat connaissant bien l'œuvre a par exemple su se référer de manière précise à des éléments clés du récit. Une connaissance fine du contexte de création de la pièce *Le roi se meurt* a permis à un autre d'éclairer l'analyse de l'extrait (lien avec la maladie). Un candidat a aussi su mettre à profit sa connaissance de l'œuvre (que ce soit l'intrigue ou les relations entre les personnages) pour expliquer la tirade de Chrysalde adressée à Arnolphe dans *L'École des femmes* de Molière (Acte IV, scène 8) : contrairement à ceux qui, n'ayant pas lu l'œuvre, se sont souvent enfermés dans des commentaires sur le thème du « cocuage », celui-ci a su mettre à jour les enjeux et les sous-entendus de ce discours comprenant à la fois un portrait d'Arnolphe et la dénonciation du sort réservé à Agnès.

Si la connaissance de l'œuvre est essentielle, elle doit servir le sens du texte qui reste au centre de l'attention et de l'analyse. Il convient donc de prendre garde aux digressions afin de ne pas plaquer à tout prix ses connaissances sur l'extrait qui devient alors un prétexte pour un exposé sur l'auteur ou sur l'œuvre.

#### • **Une lecture expressive de l'extrait**

La lecture à voix haute du texte peut être effectuée avant ou après l'introduction générale de l'explication, mais elle est indispensable. Le jury est d'autant plus attentif à cette lecture qu'elle annonce la teneur du dialogue noué par le candidat avec le texte. Il importe donc d'en respecter le contenu (ne pas déformer ou modifier les mots ; faire attention aux liaisons : « les hases » dans *Jean le bleu* par exemple), le registre et le ton, et ainsi d'en exprimer le sens tel que la suite de l'exposé va en rendre compte. La lecture expressive maîtrisée est d'autant plus importante si la partie pédagogique propose par la suite un travail de mise en voix.

La lecture de textes en vers réguliers (poèmes ou théâtre classique) nécessite une attention particulière : il convient d'être vigilant aux diérèses, synérèses et « e » muets, afin de respecter la métrique. Le non-respect des signes de ponctuation peut également conduire à une erreur de compréhension et rejaillir sur l'interprétation.

Dans l'ensemble, les candidats ont réalisé des lectures expressives pertinentes mais ils doivent avoir bien conscience qu'elles ont plus de chance d'être réussies quand les œuvres dont les textes sont extraits ont été travaillées en amont de l'épreuve.

### • **Une démarche : l'approche analytique du texte**

Lire un texte de manière littéraire c'est d'abord comprendre ce qu'il dit et pouvoir en reformuler le sens littéral ; c'est aussi laisser s'exprimer sa sensibilité de lecteur, se laisser toucher par un texte pour formuler des hypothèses d'interprétation que les relectures nécessaires à l'analyse permettront de confirmer ou d'infirmer ; enfin c'est adopter une posture de lecteur distancié en étant attentif à la manière singulière dont un auteur dit les choses, en s'intéressant à ses choix d'écriture.

L'explication de texte a ainsi pour finalité de proposer une lecture sensible du texte, en dégagant sa singularité articulée autour d'un projet problématisé et en s'attachant à construire une interprétation au travers d'enjeux littéraires et/ou esthétiques.

Cette approche suppose d'abord de lire plusieurs fois le texte. Ces relectures peuvent être actives en se posant des questions simples telles que : de quoi parle le texte ? Quelle est sa visée ? Quel est l'impact du texte sur le lecteur ? Comment l'auteur s'y prend-t-il pour... ?

Le travail sur les impressions est aussi essentiel pour construire une problématique littéraire - portant sur l'acte d'écriture et non sur les outils car on entre dans un texte par le sens – et dégager des axes de lecture.

L'approche analytique engage en outre une posture de lecteur distanciée que la maîtrise d'une méthode littéraire, de connaissances et d'outils d'analyse - réinvestis à bon escient – rend possible. L'explication de texte prend la forme d'une analyse soit linéaire soit composée. Dès l'introduction, le candidat annonce clairement la démarche adoptée. Il convient ici de rappeler l'exigence de la méthode d'explication « linéaire » qui pourrait, à tort, paraître plus facile. Ne laissant pas d'aspects importants du texte de côté, elle nécessite en effet une excellente technique ; mais lorsqu'elle est maîtrisée, cette méthode d'explication dénote de belles aptitudes à la lecture littéraire. Quel que soit le choix du candidat (explication linéaire ou composée), le projet de lecture doit être problématisé et annoncé dans l'introduction. Sans problématique, les candidats prennent le risque de paraphraser le texte, de ne pas dégager d'axes de lecture, de se perdre – et de perdre le jury. Encore faut-il bien sûr que la problématique soit adaptée à l'extrait : « l'imminence de la mort » dans *Le Roi se meurt* d'Eugène Ionesco n'est, par exemple, pas toujours le choix le plus pertinent, notamment dans l'exposition.

Le jury note que, pour une très large majorité des candidats, l'organisation de l'introduction est satisfaisante : présentation de l'auteur, du contexte de création de l'œuvre, de l'extrait ; annonce de la problématique et du plan. Dans cette introduction, si la contextualisation est nécessaire, elle ne doit pas être trop générale ni trop longue (vie de l'auteur, événements du siècle, informations détaillées sur l'œuvre) ; elle doit en revanche cibler des éléments qui permettent d'entrer véritablement dans l'extrait soumis à l'étude. On évitera ainsi de reformuler sans discernement les notes du livre ou les articles des usuels disponibles dans la salle de préparation, ou bien encore de plaquer les caractéristiques d'un courant littéraire à n'importe quel texte de la période.

### • **Quelques exemples de réussite :**

- Jean Giono, *Jean le Bleu*, 1932 : extrait de « On entra dans l'année quatorze... » à « ...la voile de mer et le pirate. ».

A partir de la problématique suivante « Comment Giono parvient-il à relater un souvenir tout en exprimant une plainte lyrique ? », une candidate a structuré son analyse en 3 axes : l'exaltation de la nature qu'elle a notamment montrée à partir de trois champs lexicaux (plantes, animaux, éléments naturels), les pensées positives et négatives des hommes, la chute brutale du texte et son interprétation. Elle a également souligné l'enjeu universel de ce texte pourtant ancré dans un contexte régionaliste. Sa connaissance des textes fondateurs antiques ou bibliques a pu utilement nourrir son analyse de l'extrait.

- Choderlos de Laclos, *Les Liaisons dangereuses*, lettre CXLI : de « Tout ce que je peux faire... » Jusqu'à la fin, pages 440 et 441.

Une candidate, ayant su inscrire ce passage dans la totalité de la lettre et dans l'œuvre, s'est interrogée sur la mise en garde que constitue cette lettre ainsi que sur la force et la toute-puissance de la Marquise de Merteuil qu'elle reflète. Elle a bien identifié et su exploiter le procédé de mise en abîme présent ici, avec cette lettre dans la lettre, ainsi que l'anaphore « Ce n'est pas ma faute » qui agit comme une arme redoutable visant le Vicomte, réduit à un simple instrument, et la Présidente de Tourvel. Par ailleurs, c'est au moment de l'entretien que les échanges ont permis d'approfondir les connaissances de la candidate sur le courant libertin au XVIII<sup>ème</sup> siècle.

Une autre candidate a quant à elle proposé trois axes de lecture qui lui ont permis de rendre compte à la fois de l'intérêt du passage et de proposer une analyse littéraire :

1. L'intelligence et la cruauté de la marquise de Merteuil
2. la langue comme instrument de manipulation
3. Une lettre vivante.

- Victor Hugo, *Les Orientales*, 1829 : extrait de « Le Château-fort », pages 124-125.

Dans la plupart des exposés, les références à l'Orient méditerranéen sont évoquées. Les candidats ont aussi élaboré des problématiques intéressantes, comme peut l'être celle-ci : « Comment le décor du château fort représente-t-il un orient rêvé et romantique ? ». Un candidat a choisi d'aborder le poème à travers des oppositions : entre les créations de la nature et les constructions humaines, les combats de l'homme et ceux de la nature, les différents rapports au temps... Les figures de style et les sonorités qu'il a relevées et expliquées ont servi son analyse et l'ont enrichie.

- Molière, *L'École des femmes*, extrait de l'acte III scène 2, de « Agnès, pour m'écouter... » (vers 675) à « ...d'ouïr aucun jeune blondin. » (vers 722).

Une candidate a énoncé clairement la problématique : « Comment Molière, à travers cette tirade, met-il en relief la relation de domination entre Arnolphe et Agnès ? ». Elle a organisé son analyse à partir des 3 mouvements du texte suivants : les marques de domination de l'homme sur la femme, les louanges qu'Arnolphe s'adresse pour flatter son égo et enfin les aspects comiques et moralisateurs de la tirade. Ici le point de langue, qui concernait l'analyse syntaxique des vers 679 à 688, a été judicieusement traité dans le développement du premier mouvement. En effet, après le relevé et les explications des différents éléments syntaxiques, elle a expliqué en quoi la syntaxe



souligne les propos d'Arnolphe (la domination, les propositions juxtaposées et les enchâssements qui apportent un aspect duratif...).

Le jury apprécie les propositions de lectures sensibles quand bien même la méthode ou le vocabulaire disciplinaire mériterait d'être consolidé(e).

Un texte bien lu et bien compris permet à la fois de produire un questionnement pertinent (par exemple : « Comment, dans le récit de cet épisode autobiographique, J. Giono nous amène-t-il à partager son amertume et sa colère contre la guerre ? ») et des axes de lecture qui y répondent et structurent l'exposé.

Les candidats peuvent aussi parfois faire partager au jury leurs propres interrogations sur le sens du texte ou ce qui fait résistance pour eux.

• **Le jury recense toutefois quelques écueils :**

- La question de la problématique :

Si la plupart des candidats proposent une problématique, elle n'est pas toujours clairement annoncée. Elle est souvent délaissée au cours de l'explication ou la conclusion n'y apporte pas de réponse explicite. Pourtant, il est important de rappeler qu'avec une problématique littéraire, le candidat se donne un projet de lecture et annonce l'angle sous lequel le texte sera étudié.

- Des connaissances fragiles :

Certains candidats ne mettent pas suffisamment les procédés littéraires au service de l'interprétation et d'autres déclinent parfois une analyse sans jamais nommer un seul procédé. Ils réduisent alors leur lecture à un simple relevé de citations au détriment d'une proposition d'analyse étayée ou à une simple paraphrase du texte.

Si la terminologie littéraire ne saurait suffire à construire l'analyse et l'interprétation, les erreurs liées à une absence de connaissances des outils d'analyse littéraire sont évidemment préjudiciables. La maîtrise du vocabulaire disciplinaire de base est exigée et il n'est pas acceptable de confondre une hyperbole avec une anaphore, une métaphore avec une comparaison, ou bien encore les genres avec les registres.

Les candidats doivent également être en mesure de définir les notions convoquées dans l'exposé : par exemple, le libertinage a parfois souffert de définitions approximatives se limitant à une dimension sensuelle. Les différents types de comique ne sont pas toujours maîtrisés. Si l'exposé est approximatif, le jury ne manquera pas, lors de l'entretien, d'y revenir pour mieux apprécier son niveau de maîtrise.

Il faut préciser encore que les candidats doivent savoir caractériser l'œuvre (roman épistolaire pour *Les liaisons dangereuses*, par exemple) et mobiliser les connaissances liées aux genres littéraires et à leur spécificité (telles que la double énonciation au théâtre par exemple.) Il est également dommageable de confondre personne et personnage alors qu'il s'agit de notions clefs du programme de Première Baccalauréat professionnel.

Plus largement, la connaissance de l'histoire littéraire, des contextes de création esthétique et artistique, des courants littéraires (humanisme, existentialisme...) doit être consolidée afin d'être en mesure de citer par exemple le titre d'œuvres autobiographiques autres que celles du programme.

- Une dérive techniciste :

La dérive techniciste consiste en des énumérations de procédés d'écriture ou de relevés lexicaux, sans mise en perspective avec le sens du texte et son interprétation. Le travail de repérage et de réflexion mené exige une bonne connaissance des outils d'analyse mais il ne se limite pas à faire état d'un savoir savant déconnecté du texte.

En poésie, l'explication détaillée de la longueur des vers, de la disposition et de la richesse des rimes..., que les candidats rassemblent souvent dans une partie de l'exposé, peut ainsi prendre la forme d'un inventaire de procédés ne nourrissant en rien l'analyse. Les remarques formelles ou stylistiques sont judicieuses, convaincantes quand elles sont au service de l'analyse et de l'interprétation.

Par exemple, concernant les rimes, des candidats s'en tiennent à commenter leur disposition alors qu'on peut s'intéresser aux mots rimés et mettre en relation les rimes avec les autres procédés qui donnent sa musicalité au texte.

## **2.2 L'étude d'un point de langue dans l'extrait**

L'épreuve orale de la leçon comporte un point de langue obligatoire que les candidats peuvent choisir de traiter au cours de l'étude littéraire de l'extrait ou à l'issue de l'analyse. Il doit en informer le jury en début d'épreuve.

Le plus souvent, cette question de réflexion grammaticale ne concerne pas l'ensemble de l'extrait mais un passage spécifié dans le sujet, il est donc conseillé aux candidats de bien lire la consigne pour éviter les erreurs. Le point de langue n'est pas qu'une question de grammaire théorique mais elle met en lumière un aspect du texte, qui peut être approfondi à un moment de l'explication.

- ***Les attendus du jury***

L'étude à mener doit clairement s'inscrire dans le champ de la grammaire ou du lexique, selon le cas, et montrer les compétences du candidat à exploiter ses connaissances pour mettre en œuvre une réflexion grammaticale dans une démarche analytique qui n'est pas stylistique.

La notion doit ainsi être définie, les occurrences relevées et catégorisées et le point de langue doit conduire à une analyse en contexte.

- ***Une épreuve qui requiert des connaissances et une préparation rigoureuse***

Les enseignants de français disposent d'une terminologie grammaticale qui sert de référence pour les épreuves écrites et orales du concours : <https://eduscol.education.fr/document/1872/download> *Le Grevisse de l'enseignant*, sous la direction de Stéphanie Fonvielle et Jean-Christophe Pellat, éditions Magnard, est une autre référence pour préparer le concours et se réassurer sur toutes ces notions.

Certains candidats se dérobent encore face à cette question. Les points de langue exigent un relevé d'occurrences variées et un classement qui s'appuie sur la terminologie actuelle. Cela implique qu'ils

mettent à jour leurs connaissances en grammaire (ex : les déterminants). Les manipulations syntaxiques telles que le déplacement, le remplacement ou l'effacement leur permettent en outre d'étayer leurs réponses.

Certains candidats sont encore en difficulté pour mener l'analyse syntaxique d'une phrase ou d'un passage. L'analyse de phrase se fait sur deux plans, le plan catégoriel et le plan fonctionnel. Pour la phrase simple, il s'agit d'identifier les groupes syntaxiques ; pour la phrase complexe, il s'agit d'identifier les différentes propositions, les modalités de construction et les relations hiérarchiques qu'elles entretiennent entre elles. Un candidat a par exemple judicieusement choisi de rendre compte de son analyse d'une phrase complexe sous la forme d'un arbre dans lequel on trouve aisément les niveaux syntaxiques.

Concernant les verbes, l'identification du mode, du temps et de la voix est un préalable qui aboutit à l'explication des valeurs temporelles, aspectuelles et modales.

Pour les questions concernant le lexique, il s'agit pour les candidats d'identifier la classe grammaticale, la fonction syntaxique dans le groupe ou la phrase, puis d'analyser la morphologie du mot - à ne pas confondre avec l'étymologie - avant de commenter les relations que ces mots entretiennent entre eux (famille de mots, synonymie, champ lexical et sémantique...). À ce propos, la connaissance des principaux affixes est indispensable pour répondre aux points de langue consacrés au lexique.

Le jury précise que le temps investi pour se préparer au concours dépasse l'enjeu de la seule épreuve puisque c'est le cœur de la profession à laquelle les candidats se destinent. Le jury octroie donc une place importante à la grammaire corrélée aux programmes de français de lycée professionnel (consulter les programmes et ressources accessibles en ligne pour le français dans la voie professionnelle, Eduscol, DGESCO, ministère de l'Éducation nationale). Savoir reconnaître et nommer les types de phrases, les constituants de la phrase, leur nature et leur fonction, la classe des mots constitue la compétence de base pour s'entraîner à mener une analyse. S'exercer régulièrement aux opérations grammaticales pratiquées dans les classes (substitution, effacement, commutation) permet, en outre, de gagner en souplesse et d'économiser un temps précieux le jour de l'épreuve.

Afin de situer le niveau d'exigence attendu, voici quelques exemples de textes et de sujets sur lesquels les candidats de la session 2023 ont pu travailler :

- Molière, *L'École des femmes* :

Extrait de l'acte III scène 2, de « Agnès, pour m'écouter... »(vers 675) à « ...d'ouïr aucun jeune blondin » (vers 722).

**Point de langue** : analyse syntaxique de la phrase des vers 979 à 688.

- Louise Labé, *Sonnets* : sonnet XIV,

**Point de langue** : analyse grammaticale et lexicale des mots suivants : « mignard », « impuissante » et « noircir ».

- Choderlos de Laclos, *Les Liaisons dangereuses*, lettre LVI, pages 174 et 175.

**Point de langue** : la négation syntaxique et lexicale dans le passage « Supposé que vous m'aimiez,

... » à « ...je me hâterais de les prendre. ».

- Eugène Ionesco, *Le Roi se meurt* : extrait de « Avez-vous revu le médecin ? » (p. 17) à « Pas celle-là. » (p.20).

**Point de langue** : les pronoms personnels dans le passage de « Les hommes savent. » à « Venez, prenez donc votre place. » (p. 19).

- Jean Giono, *Jean le Bleu* : chapitre « Louis David », de « En juillet 1916... » (p.209) à « ...puis on t'a tué à la guerre. » (p. 211).

**Point de langue** : vous étudiez les modes et les temps verbaux du début du texte jusqu'à « ...cet agenda qu'il m'a laissé en héritage. ».

### • **Les réussites**

Les candidats les mieux préparés présentent un relevé exhaustif et ordonné des références. Ils montrent un réel questionnement sur la langue, notamment sur des points qui interrogeraient sans doute les élèves en classe.

Les meilleures prestations ont démontré la capacité des candidats à développer une pratique raisonnée de la langue et à se demander en quoi le point de langue considéré participe à la mise en évidence d'un enjeu du texte.

Par exemple, dans la lettre CXLI des *Liaisons dangereuses*, une candidate fait apparaître qu'à travers l'étude lexicale des quatre termes « sottises », « ineffaçable », « impitoyable » et « éperdument », ce sont les 2 mouvements de l'extrait étudié qui peuvent être repérés. Un candidat s'est appuyé sur l'étude des adjectifs pour évoquer le caractère des personnages ; un autre encore a souligné, à partir de l'analyse syntaxique, la volonté de domination d'Arnolphe dans *L'école des femmes*.

Le jury a donc apprécié une étude claire et construite s'appuyant sur :

- une définition de la notion ;
- un relevé exhaustif ou qui tend à l'être ;
- une classification ;
- des liens avec le sens du texte ou avec leur proposition de lecture, le cas échéant.

Les meilleurs candidats prennent avec bonheur l'initiative de réinvestir les acquis de la question de grammaire soit dans l'analyse littéraire soit dans la proposition de séance d'enseignement.

### • **Points de vigilance**

Les questions liées à la syntaxe restent difficiles à traiter : par exemple, des candidats ont eu des difficultés à définir la phrase complexe et à en proposer un découpage en propositions.

D'autres ont éprouvé des difficultés à proposer un classement des occurrences. Peu sont partis d'une définition explicite qui aurait pourtant pu être une entrée dans l'exercice.

Les questions qui portent sur le lexique ne favorisent pas les candidats qui délaissent la morphologie

au profit de la sémantique.

Certains n'apportent pas une réponse grammaticale à la question de grammaire, déviant vers des propos généraux, stylistiques, souvent fort longs. Nous rappelons qu'il s'agit ici de répondre à une question de grammaire avec un vocabulaire grammatical.

Sur l'étude de la ponctuation, un candidat se contente de lire le passage concerné en indiquant les signes de ponctuation.

Quand le candidat n'a manifestement pas les connaissances sur la question de grammaire, il est audacieux et déplacé de la proposer comme point de langue dans la séance pédagogique.

### **2.3 L'exploitation pédagogique**

« A partir d'un texte littéraire tiré d'une des œuvres au programme du concours et d'une question de langue référée au programme des classes de CAP ou Baccalauréat professionnel, le candidat élabore une séance d'enseignement pour le niveau qu'il détermine, en justifiant son choix. »

Le candidat doit proposer une exploitation pédagogique de l'extrait analysé dans la première partie de l'épreuve, en lien avec un des objets d'études au programme et comprenant un point de langue.

#### **- Attentes et conseils**

Les candidats doivent avant tout montrer qu'ils sont capables d'entrer dans une réflexion didactique c'est-à-dire de transposer des savoirs disciplinaires en savoirs à enseigner. Il s'agit ainsi de définir un objectif didactique en se demandant par exemple quelle notion ou quels éléments d'une notion faire acquérir aux élèves et comment les y conduire : quelle capacité leur permettre de développer ? Jusqu'où aller pour tel ou tel niveau de classe ? Que savent déjà les élèves ? Quels sont les attendus ? L'autre enjeu de cette épreuve est donc la capacité à planifier et à organiser une séance pédagogique, c'est-à-dire à définir de manière synthétique les activités des élèves et du professeur permettant les apprentissages, les modalités de travail (engagement dans la tâche, travail individuel ou collectif, durée, forme de la restitution, posture du professeur etc.)

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

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

Le projet de séance doit être mis en relation avec l'un des objets d'étude au programme soit de CAP, soit de baccalauréat professionnel. Si la séance pédagogique proposée est en règle générale associée à un objet d'étude approprié (ex : des extraits de *Les Liaisons dangereuses* associés à « Lire et suivre un personnage, itinéraires romanesques »), beaucoup de candidats n'ont qu'une connaissance approximative des programmes (objets d'études, notions, compétences...).

Le jury tient à rappeler que connaître les programmes de français en lycée professionnel est indispensable. En effet, les modalités d'entrée dans la lecture et les objectifs associés sont en corrélation avec le niveau de classe et l'objet d'étude choisis. Il convient donc d'effectuer un travail en amont de l'épreuve pour se les approprier et en comprendre les enjeux et les finalités, afin d'élaborer un projet de séance cohérent. Pour pouvoir les enseigner, les notions et outils d'analyse littéraires figurant dans les programmes doivent être identifiés, travaillés en amont du concours et maîtrisés par le candidat.

Pour rappel, les programmes et ressources en français – voie professionnelle sont consultables sur le site Eduscol.

- ***Le projet de séance : une réflexion didactique et pédagogique***

Le candidat est invité à élaborer une séance d'enseignement à partir du texte analysé précédemment et d'une question de langue appropriée, explicitement référée aux programmes de français du CAP ou du baccalauréat professionnel selon l'organisation qui lui semble la plus pertinente mais qui doit témoigner d'une réflexion didactique et pédagogique.

Le candidat a la possibilité de proposer une séance d'enseignement en lecture, écriture ou expression orale, mais sa proposition doit inclure le texte littéraire qui a été analysé.

Ce projet de séance doit :

- s'appuyer sur des notions didactiques maîtrisées et utilisées à bon escient. Par exemple, la différence entre les évaluations formatives et sommatives n'est pas toujours bien maîtrisée par certains candidats.
- s'inscrire dans une progression cohérente et réalisable avec les élèves sans pour autant détailler la séquence dans son intégralité. Ainsi le candidat est invité à contextualiser sa proposition en fonction d'un objet d'étude et à préciser les liens avec les enjeux et les finalités des programmes de français.

La séance élaborée doit :

- s'organiser autour d'une problématique, d'objectifs clairement définis (notions, capacités visées) en fonction de l'objet d'étude, des compétences travaillées et des enjeux littéraires du texte.
- proposer des activités cohérentes entre elles pour permettre une progression dans les apprentissages et répondre aux objectifs, sans perdre de vue les enjeux littéraires du texte.

Rares sont les propositions pédagogiques qui réinvestissent de manière réfléchie et pertinente les enjeux du texte étudié dans la première partie de l'épreuve. Beaucoup évacuent toute prise en charge d'une analyse littéraire du texte en classe. Un cas extrême de cette approche est celui d'une candidate qui déclare que « ce texte [celui proposé à l'épreuve] ne se prête pas à la lecture analytique ». D'autres présentent une séance se résumant à une succession d'activités qui ne sont pas justifiées ni mise en perspective avec un projet d'apprentissage.

Les propositions de mise en activité satisfaisantes sont celles où les élèves sont confrontés à une tâche complexe dont la réalisation permet de mobiliser des connaissances abordées au cours de la séance et de travailler des capacités clairement identifiées.

Le jury attire donc l'attention des candidats sur le choix des activités proposées aux élèves, qui doivent se justifier sur le plan pédagogique. En effet, chaque activité doit donner du sens au support et permettre à l'élève d'apprendre, de progresser, de consolider ses acquis. Il convient ainsi de ne pas multiplier à outrance les activités dans la séance proposée, mais plutôt de proposer des activités ciblées, cohérentes et précises en fonction du support, des apprentissages visés et de l'objectif de la séance. Lorsque le candidat évoque, par exemple, une activité de lecture, on peut attendre de lui qu'il explicite concrètement la modalité de lecture envisagée avec les élèves, la/les activité(s) pour entrer dans la lecture, qu'il formule une consigne claire avec deux ou trois éléments de guidance permettant une analyse littéraire du texte, et les activités qui suivent.

Pour un certain nombre de candidats, l'activité « lire » se résume à « lire silencieusement pour prendre connaissance du texte », « lire individuellement pour comprendre le texte », « lire en binôme ». La compétence « lire » mérite d'être précisée afin d'aider les élèves à mieux la maîtriser et saisir le sens du travail qu'on leur demande. Il est attendu que le candidat cible précisément les connaissances, les capacités et les attitudes développées.

De même, lorsque le candidat inscrit la séance dans le cadre d'une étude d'œuvre intégrale, la question de l'accompagnement des élèves dans la lecture de cette dernière est trop souvent un impensé de la proposition pédagogique.

Il paraît aussi primordial de définir avec précision ce qui est attendu lors d'une "mise en voix" d'un texte ou d'un travail d'écriture par exemple. Si le candidat propose une activité d'écriture, la consigne doit être formulée de manière précise et il est conseillé de définir des critères de réussite.

Les candidats doivent plus systématiquement s'interroger sur la durée de la séance, sur son organisation et sur les modalités de mise au travail des élèves. Le travail de groupes mobilisé à tout instant est rarement réfléchi et sa pratique peut parfois nuire aux apprentissages : le morcellement du texte entre plusieurs groupes peut desservir la compréhension globale du texte, d'autant que souvent le travail confié à chaque groupe se réduit à des tâches de bas niveau cognitif – surligner, souligner.

Dans le même sens, le recours au numérique ne doit pas rester fortuit mais doit montrer une réelle plus-value pour le projet pédagogique.

Trop de propositions restent floues ou irréalistes, voire inappropriées :

- Un candidat/candidate a proposé un sujet d'écriture particulièrement inadapté car risquant de déstabiliser les élèves, en adoptant un postulat de départ extrêmement dur : « Imaginez que vous êtes atteint d'une maladie mortelle : vous avez le choix entre déni, acceptation ou colère pour rédiger votre production »

- D'autres projets peuvent surprendre le jury : « rédiger un texte argumentatif en 10 vers, à la manière de Molière », « travailler la lecture monocorde » d'un texte auraient nécessité des explications de la part des candidats ayant fait ces propositions. Le jury cherche, durant l'entretien, à comprendre les choix des candidats et se montre attentif à leurs explications même si elles peuvent être encore

maladroites.

La bivalence est un réel atout pour enrichir les pratiques pédagogiques. Toutefois, les enjeux didactiques diffèrent d'une discipline à l'autre. Certains candidats reproduisent une démarche propre à la discipline de l'anglais sans se questionner sur sa pertinence en lettres et parfois même au détriment d'une approche s'appuyant sur les préconisations des programmes. Par exemple, de nombreux candidats annoncent des objectifs « linguistique, sociolinguistique, pragmatique et culturel » comme ils le feraient pour une séance de langue vivante. De fait, ils ont manqué les spécificités propres à la discipline des lettres qui privilégie une entrée par les quatre compétences et les objets d'études. Il est rappelé qu'une bonne connaissance des programmes et des modalités d'enseignement des lettres est un incontournable.

Le jury tient à souligner que les démarches pédagogiques ne sont pas toujours connues ou sont peu maîtrisées par les candidats. Cette épreuve doit permettre aux candidats d'approfondir leur réflexion, de nourrir leur projet pédagogique, de proposer des activités pédagogiques en lien avec les quatre grandes compétences du référentiel (maîtriser l'échange oral, maîtriser l'échange écrit, devenir un lecteur compétent et critique, confronter des connaissances et des expériences pour se construire). Pour améliorer la proposition pédagogique, les candidats doivent s'informer sur les démarches et les pratiques pédagogiques liées à la lecture, l'écriture et l'oral.

Le jury a été sensible aux efforts d'une partie des candidats pour présenter des scénarios pédagogiques concrets et réalisables. Les candidats les plus convaincants parviennent à la fois à mentionner les apprentissages visés et les questionnements humains qu'ils portent, ce qui est de nature à susciter l'intérêt des élèves et montrent des compétences de lectures solides.

Il a apprécié en outre la capacité de certains candidats à prendre en compte les besoins spécifiques des élèves dans la définition des objectifs d'apprentissage, l'adaptation des activités et des modalités de travail (police et taille de caractères pour les supports de travail des élèves etc.)

#### **- *L'étude de la langue dans le projet de séance***

Dans sa séance, il est attendu du candidat qu'il évoque a minima un point de langue possible, référée au programme des classes de CAP ou de Baccalauréat professionnel.

Pour bien répondre aux attentes, il est indispensable que le candidat maîtrise les savoirs et les connaissances grammaticales fondamentaux. Il est aussi nécessaire de donner du sens à l'étude de ce point de la langue : pourquoi étudier tel point de langue dans le cadre de cette séance ? La notion étudiée peut en effet permettre d'éclairer le sens du texte ou préparer l'élève à une activité d'écriture par exemple.

#### **- *Élargissement culturel***

Dans cette partie de l'épreuve, le candidat doit avant tout mener une réflexion sur l'exploitation pédagogique du texte étudié. Cependant, il est appréciable que les candidats soient en mesure de



mettre en résonance le texte à l'étude avec un autre texte ou une autre œuvre, pour en éclairer les enjeux mais aussi pour permettre aux élèves de se constituer une culture littéraire et artistique. Si certaines propositions montrent des idées pertinentes comme croiser images et texte, la justification de ces dernières doit être approfondie.

Lorsque le texte à l'étude s'y prête, les candidats ne pensent pas souvent à investir les enjeux civiques, citoyens du texte. La compétence « confronter des connaissances et des expériences pour se construire » du programme de français est trop souvent oubliée.

## **2.4 L'entretien avec le jury**

Durée : 30 min

L'entretien est un moment d'échange et d'approfondissement sur l'analyse littéraire, le point de langue et le projet de séance d'enseignement. Ce temps permet de revenir sur l'exposé afin de compléter, corriger ou approfondir la réflexion du candidat. Il permet aussi d'apprécier la capacité du candidat à établir un dialogue ouvert et constructif, compétence professionnelle importante pour un enseignant. Les candidats sont donc invités à porter une réelle attention aux questions du jury et à prendre de la hauteur par rapport aux propos tenus lors de l'exposé.

L'entretien est mené avec bienveillance et le jury n'est pas là pour déstabiliser les candidats avec ses questions mais plutôt pour les amener à avoir un regard critique sur l'exposé (analyse littéraire du texte, l'étude du point de langue et la séance d'enseignement), à prolonger la réflexion et à clarifier ou argumenter leurs choix.

Ce temps d'échange est aussi l'occasion pour le candidat de révéler certaines capacités, qui ne sont pas toujours apparues lors de l'exposé. En effet, guidés par les questions du jury, les candidats parviennent à corriger des erreurs d'identification grammaticale, à revoir une proposition erronée ou affiner leur analyse.

Mais l'entretien peut aussi mettre en avant certaines fragilités lorsque les connaissances attendues sont parcellaires. Il est rappelé que les candidats doivent pouvoir s'appuyer sur une culture solide : capacité à situer un texte dans l'œuvre de son auteur, capacité à situer un auteur dans l'histoire littéraire et artistique, maîtrise des outils de l'analyse littéraire, connaissance des programmes en vigueur dans la voie professionnelle et des modalités d'enseignement.

Une attention particulière est portée à la maîtrise de la langue, compétence indispensable pour un futur enseignant : les maladresses syntaxiques et grammaticales, une langue relâchée, voire familière, sont évidemment à proscrire. Il est attendu du candidat qu'il respecte les règles de politesse et de courtoisie, qu'il s'exprime dans une langue claire et correcte et qu'il adopte une posture adéquate à la situation de communication institutionnelle. Il est donc essentiel que le candidat fasse preuve de retenue : il ne convient pas de demander au jury si sa réponse a répondu aux attentes ou encore de faire des commentaires sur les questions posées par le jury.

Le jury a apprécié les candidats qui se sont montrés dynamiques et investis dans l'échange, capables de revenir sur leurs propositions et qui ont montré des qualités d'écoute et de communication.

### **En conclusion**

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

En complément de la lecture de ce rapport, le jury conseille aux candidats de prendre connaissance des attendus pour l'épreuve orale de leçon sur le site du ministère, au lien suivant [www.devenirenseignant.gouv.fr](http://www.devenirenseignant.gouv.fr).

*Rapport présenté par Boeri Eric et Rochefort Stéphanie, avec la contribution du jury.*

## **B.3. Épreuve d'entretien**

### **Épreuve d'entretien avec le jury**

*La description de l'épreuve peut être consultée sur le site [www.devenirenseignant.gouv.fr](http://www.devenirenseignant.gouv.fr).*

Dans l'ensemble, les candidats étaient bien informés des modalités et de la durée de l'épreuve. Aucun d'entre eux n'a manifesté d'incompréhension ou n'a demandé d'explication sur le déroulement de l'épreuve qui se découpe en trois temps distincts. Par ailleurs, les candidats se sont globalement exprimés dans un langage correct et ont adopté une posture professionnelle adaptée.

Le jury est particulièrement attentif au respect du séquençage de l'épreuve. En conséquence, il veille à guider le candidat dans la bonne gestion du temps. Quelques candidats dépassant le temps qui leur était imparti ont ainsi dû être interrompus.

La première partie de l'épreuve doit donc faire l'objet d'un entraînement puisqu'il appartient au candidat de s'exercer à gérer son temps sans perdre en naturel ou spontanéité. La communication a souvent été fluide et aucune absence de production de la part des candidats n'a été constatée.

L'attitude et la posture du candidat révèlent souvent son degré de confiance ou à l'inverse une certaine fragilité. La très grande majorité des candidats a su adopter une attitude très satisfaisante : clarté du propos, échange courtois et professionnel avec le jury, posture réflexive au sujet du parcours, analyse rigoureuse des situations proposées.

Cette posture contraste avec quelques rares exemples d'attitude inadaptée, dans lesquels les candidats n'ont pas su montrer qu'ils étaient aptes à appréhender une situation d'enseignement : regards fuyants, attitude hautaine, refus de l'échange, propos inadéquats sur l'institution ou les élèves, grandiloquence, familiarité ou relâchement, etc. Un candidat a montré des signes d'agacement, utilisant un langage inapproprié, interrompant le jury, adoptant des poses surjouées voire dramatiques.

Le jury a su apprécier les candidats qui ont voulu démontrer leur aptitude à garantir la sécurité émotionnelle des élèves. Cependant, il n'est pas recevable qu'un candidat évoque ses convictions religieuses, dans un jury soumis au principe de neutralité, ou évoque sa situation familiale pour assurer qu'il saura « gérer des ados plein d'hormones parce qu'[il] a les mêmes à la maison ». Le candidat doit savoir identifier les compétences propres à la relation pédagogique sans établir de parallèles de mauvais aloi.

Les commentaires spontanés sur les questions posées par le jury (« C'est une (très) bonne / excellente question », etc.), correspondent probablement à un moyen de se laisser du temps pour répondre mais ces attitudes et postures sont inadaptées et peuvent pénaliser les candidats.

Le jury a cependant apprécié les nombreux candidats qui ont su faire preuve d'une bonne capacité d'écoute, d'une qualité réflexive, d'une connaissance des réalités du métier, d'une capacité à argumenter et justifier les choix, prouvant ainsi qu'ils ont préparé efficacement l'épreuve et qu'ils maîtrisent les compétences de l'échange oral. De nombreux candidats font preuve d'une sincère bienveillance à l'égard des élèves et d'ouverture d'esprit dans les réponses apportées, proposant une réflexion poussée sur les enjeux de l'enseignement en lycée professionnel.

En revanche quelques candidats ont manqué de prise de recul dans l'analyse des situations et leurs propositions d'actions se sont avérées parfois très éloignées des attendus et de la réalité du terrain. Les étudiants en master MEEF ont souvent tiré profit des stages effectués durant leur parcours.

La forme n'est pas à négliger et le jury encourage les futurs candidats à intégrer ces quelques conseils en vue de leur préparation :

- Privilégier un ton calme et posé. Un candidat a brillé par l'excellente qualité de son expression et de ses capacités à communiquer, maintenant une attitude constante et un ton posé du début à la fin de l'épreuve.
- Adopter une expression claire et choisir précisément les termes utilisés. Cela facilite l'écoute et la compréhension du jury. Utiliser un langage de registre courant permet de se faire comprendre aisément (rester naturel est essentiel).
- S'entraîner à converser et argumenter : les candidats doivent accepter et chercher à comprendre les relances du jury, ses suggestions et précisions apportées.
- Veiller à la fluidité de la prise de parole : un débit précipité est difficile à suivre ; des interruptions fréquentes créant des « blancs » dans le discours desservent le propos. Entrer en communication avec les trois membres du jury peut se révéler inconfortable, intimidant, voire source de stress. Les candidats qui se sont démarqués ont su dépasser leurs émotions (respirer, faire des pauses, poser son regard, adopter une bonne posture, etc.).

La familiarité dans les propos et dans la posture est à proscrire car on attend du futur enseignant qu'il contribue à l'insertion professionnelle et sociale des élèves. Rigueur et clarté sont des compétences attendues.

En conclusion, l'épreuve est généralement bien préparée dans sa première partie : les candidats ont opéré un travail réflexif avant de s'y présenter et ont dans l'ensemble su argumenter et justifier leur choix et parcours. Plusieurs candidats n'ont cependant pas utilisé le temps imparti, ni dans la première partie ni dans les deux situations proposées. Attitude, posture, communication et expression étaient plutôt bien maîtrisées, même si la seconde partie, improvisée, a parfois contrasté très fortement avec la première.

De nombreux candidats ont bénéficié d'une formation de qualité. Certains candidats ont proposé, notamment pour la première partie, une présentation de parcours un peu « convenue » avec une introduction rédigée, parfois apprise par cœur. D'autres candidats, souvent plus expérimentés, ont opté pour une présentation moins structurée mais avec un discours plus authentique.

Dans l'ensemble, les candidats ont été réactifs et ont réussi à entrer dans l'échange, saisissant les pistes du jury, répondant efficacement à leurs questions, se questionnant afin de développer leurs propositions ou d'imaginer de nouvelles pistes. Mais certains candidats ont été trop passifs, avec des pauses longues incitant le jury à intervenir pour les faire réagir. Trop souvent ces candidats ont reformulé les consignes plutôt que de se lancer dans l'analyse et de faire des propositions.

### **Partie 1 : Présentation du parcours**

Pour rappel, la première partie de l'épreuve consiste en une présentation par le candidat de son parcours (cinq minutes maximum). L'arrêté fixant les modalités d'organisation du concours précise que l'expérience exposée valorise « notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury. »

La plupart des candidats ont abordé l'entretien avec sérieux et semblent avoir pris la mesure des enjeux de l'épreuve. Se présenter est un exercice difficile qui appelle mesure, distance et choix, notamment pour mettre en avant ses atouts et ses qualités de façon simple et sans emphase inutile. La présentation en cinq minutes du parcours fait souvent ressortir les éléments pertinents de l'expérience.

Les candidats savent généralement tirer les lignes de force de leur parcours et établir les liens avec le métier d'enseignant. D'autres ont la capacité d'expliquer le cheminement qui les a conduits progressivement à venir à l'enseignement.

Ainsi, un candidat en reconversion professionnelle a su se projeter en tant qu'enseignant en s'appuyant sur les compétences professionnelles développées au cours d'une première carrière, « *comme l'écoute, le relationnel, l'organisation, etc.* ». Un étudiant en master MEEF a mis en avant et tiré profit d'un stage effectué en lycée professionnel, avec des mentions précises de ses spécificités (co-intervention, enseignement de l'anglais en lien avec la filière professionnelle, etc.). Ces exemples montrent l'intérêt d'avoir préparé l'entretien en se projetant dans le métier. Les candidats qui s'engagent dans un récit

autobiographique peinent parfois à mettre en avant leurs compétences. « Se raconter » ne s'apparente pas à une analyse réflexive sur son propre parcours. Il est essentiel de mettre en valeur des points saillants légitimant et motivant la candidature à la fonction d'enseignant en lycée professionnel.

Peu de candidats ont fait référence aux compétences professionnelles attendues alors qu'elles peuvent être des points d'appui dans la présentation. A l'inverse, quelques candidats ont su habilement faire valoir des éléments de leur parcours en montrant en quoi il s'inscrivait dans la prise en compte de la bivalence ou encore des élèves à besoins éducatifs particuliers (après des études dans une école d'orthophoniste, par exemple).

La motivation s'exprime de façon inégale selon les candidats mais l'expression d'une motivation sincère a pu faire la différence dans ce premier temps qui envoie un signal fort sur l'engagement du candidat.

### **Établir un lien entre le parcours du candidat et ce qui est attendu d'un enseignant**

Afin de pouvoir identifier les liens entre son parcours et les compétences attendues d'un enseignant, le candidat peut se référer au référentiel de compétences ([devenirenseignant.gouv.fr](http://devenirenseignant.gouv.fr) / site du ministère de l'Éducation nationale).

De nombreux candidats parviennent, avec plus ou moins de finesse, à établir des corrélations pertinentes entre les compétences acquises dans des situations professionnelles ou personnelles diverses et variées, et les compétences attendues chez un enseignant. Ils ont su mener un travail d'introspection, prendre le recul nécessaire pour analyser leur parcours, leurs capacités et qualités, mais aussi identifier leurs limites et besoins. Ainsi, les compétences acquises et jugées transférables par les candidats sont le plus souvent pertinentes : les candidats qui ont déjà une expérience professionnelle, même en dehors de l'Éducation Nationale, cherchent à mettre à profit des éléments précis de leur parcours dans une projection en tant qu'enseignant : une expertise informatique comme levier pour s'appropriier les outils d'évaluation et pour créer des situations de classe efficaces ; la collaboration dans l'entreprise comme moyen de travailler en lien avec la filière professionnelle ; une expérience à l'étranger comme un levier dans l'apprentissage des langues. Il faut cependant veiller à ne pas établir des liens trop artificiels (une expérience d'agent d'escale en aéroport ne se transfère pas automatiquement dans l'esprit d'équipe que le candidat projette dans une classe). Ce lien était plus évident pour les candidats ayant déjà eu diverses et multiples expériences professionnelles. Enfin, quelques rares présentations ont été très superficielles et se sont limitées à une énumération succincte des étapes du parcours universitaire. Cependant, de nombreux candidats sortant d'un cursus universitaire « classique » n'ont pas démerité dans leur présentation et ont su trouver les points forts de leur parcours qui pouvaient les raccrocher au métier d'enseignant ou à la culture anglophone (stages, voyages, année de césure, etc.).

L'écoute et la qualité de la communication sont vues comme essentielles : un candidat a par exemple mis à profit un travail saisonnier comme hôte de caisse pour améliorer son élocution et ainsi mieux se préparer à entrer dans l'échange avec ses élèves. Une autre a exploité les compétences développées en tant que professeur de danse avec des enfants de 10 à 14 ans et les a transposées avec ses élèves (transmissions de savoirs et de savoir-être, créativité pédagogique pour la ludification des apprentissages et la cohésion des activités de groupe, communication, etc.).

Des étudiants en Master MEEF parviennent à mobiliser leurs connaissances théoriques et à les mettre en regard avec leur expérience en établissement, qu'elle relève de la vie dans l'établissement (gestion des élèves, respect mutuel, relation avec l'équipe éducative etc.) ou qu'elle soit basée sur des séances observées ou animées. C'est le cas d'un candidat qui parvient à différencier la didactique du Français et celle des Langues vivantes. Il cite et oppose sans difficulté les éléments essentiels : compétences/activité langagière, tâche finale/évaluation ou encore objectifs culturels, méthodologiques et linguistiques/capacités.

Les candidats contractuels ou ayant déjà effectué des stages en tant qu'enseignant témoignent d'expériences variées en collège ou en lycée de manière précise et concise. Ils ont tendance à mobiliser le langage de l'École (par exemple : AED, CPE punition/sanction, règlement intérieur, pédagogie de projet, tutorat, mesure éducative, remédiation, différenciation, évaluation, gestion des conflits etc.). Dans les échanges avec le jury, ils sont généralement à même de définir les concepts et d'en présenter les enjeux.

Les candidats en difficulté sur le temps dédié à la présentation du parcours se limitent à une présentation chronologique de leurs diplômes et expériences. Ceux-là ne semblent pas avoir mené une réflexion assez approfondie sur les attendus du métier d'enseignant ni avoir préparé l'épreuve avec rigueur. Certains ont parfois du mal à ne pas sombrer dans l'angélisme, voire la naïveté (« *Je suis la preuve qu'on peut vivre de sa passion* », « *J'ai toujours voulu être enseignant et déjà, mes camarades de classe se tournaient vers moi pour que je les aide ou trouve des moyens mnémotechniques* », « *J'aime les défis* », etc.). Il est bon de rappeler également que les épreuves vécues sont parfois aussi un moyen d'affiner ce qu'on connaît de soi-même et réussir à les mentionner sans pathos mais en insistant sur ce qu'on en a retiré peut-être aussi pertinent.

Des candidats font preuve de réflexivité et d'une grande honnêteté. Un candidat évoque ainsi les difficultés rencontrées dans son propre parcours qui lui ont permis de développer des compétences relatives à l'accompagnement de la difficulté scolaire.

### **Objectiver sa motivation**

La présentation du parcours ne doit pas être une liste d'éléments biographiques sans liens entre eux. Le jury ne peut que se réjouir que la majorité des candidats exprime une motivation et se dise désireuse de devenir enseignants. Cette « vocation » doit cependant faire l'objet d'une réflexion préalable des candidats afin que leurs propos ne soient pas uniquement déclaratifs ou mus par l'idéalisme mais bien ancrés dans la réalité de ce que sera le métier envisagé. Il est important de ne pas tomber dans l'excès d'une vocation de toute éternité, d'une destinée ou d'un déterminisme, qui a animé quelques candidats. L'un d'eux insiste beaucoup sur l'admiration qu'il a eu pour un de ses professeurs d'anglais (« le modèle de prof idéal »). Le jury observe cependant que les candidats qui sont parvenus à manifester une sincère motivation pour le métier d'enseignant l'ont d'abord fait par leur posture et leur aisance : sourire, avoir des gestes de communication raisonnés, s'emparer (quitte à se tromper) des questions du jury, rayonner, faire preuve d'enthousiasme et d'engagement au service des élèves.

L'organisation du propos est essentielle : certains candidats évoquent en premier lieu leur goût pour la langue anglaise, leur passion pour la littérature sans être trop expansifs puis présentent les diplômes

obtenus et leurs expériences. Ils cherchent à faire valoir les aptitudes qu'ils ont construites. Un candidat explique pourquoi, en tant qu'AED dans un collège, il a pris conscience que « crier, ça ne marche pas » en mettant en valeur l'effet positif des relations apaisées avec les élèves.

Un candidat fait état de son expérience dans une classe qu'il a pu prendre en charge ; à chaque point développé, il indique les plus-values, pour les élèves comme pour lui-même, des actions entreprises (mettre en place des activités différenciées, des jeux favorisant la mémorisation, un projet pluridisciplinaire visant à remobiliser des élèves décrocheurs en coopération avec la Mission de Lutte Contre le Décrochage Scolaire, etc.).

Le jury regrette cependant que le choix spécifique de l'enseignement dans la voie professionnelle soit souvent peu motivé. Certains candidats témoignent d'une vision réductrice ou stéréotypée de la voie professionnelle et peinent à justifier le choix de la bivalence et l'envie d'enseigner dans la voie professionnelle. Les propos tenus montrent aussi que ce choix est parfois fait par défaut, en cas d'échec éventuel au CAPES. Ainsi, un candidat indique au jury « avoir choisi le CAPLP par hasard, pour tenter un concours », le lycée professionnel paraissant « plus accessible » et par envie de « tenter les lettres ». Quelques candidats, bien préparés, laissent cependant entendre un discours attendu et des motivations qui paraissent un peu feintes. Le jury invite les candidats à réfléchir préalablement à ce qui peut les motiver à vouloir enseigner en voie professionnelle ? Cela ne peut qu'aider les candidats et les ouvrir sur la grande diversité des parcours de formation.

### **Se projeter dans le métier**

De nombreux candidats ont déjà exercé des missions dans des établissements scolaires. Certains connaissent même assez bien le fonctionnement d'un établissement scolaire et la répartition des responsabilités au sein de l'équipe éducative et de l'établissement. Plus généralement et quel que soit le parcours du candidat, c'est par une bonne représentation des missions du professeur et grâce à l'identification des compétences du référentiel que les candidats parviennent à se projeter dans le métier avec justesse.

Quelques candidats ont bien pris en compte la particularité du lycée professionnel, de son public, de ses objectifs et des modalités des enseignements. La bivalence est rarement évoquée alors même qu'elle constitue un atout et une richesse. Quelques candidats sont cependant conscients de la différence entre enseigner les lettres et enseigner l'anglais et de la place que prend l'étude des textes dans ces deux disciplines. Certains candidats ont su exploiter les connaissances et compétences acquises durant leur parcours, avec des exemples au service de la bivalence anglais-lettres (spécificités de la didactique des langues vivantes étrangères et des Lettres, différenciation pédagogique, etc.).

La particularité du lycée professionnel et la nécessité d'enseigner autrement sont parfois habilement mises en avant : ainsi, un candidat a découvert la voie professionnelle en accompagnant ses élèves de collège dans leur projet d'orientation en LP et cela a déterminé sa volonté de devenir professeur d'anglais-lettres en LP. Certains candidats évoquent avec lucidité les écueils auxquels ils seraient sans doute confrontés, au début de leur carrière en particulier.

### **Quelques conseils pour réussir cette première partie de l'épreuve**

- Bien connaître le format de l'épreuve, notamment l'enchaînement des deux parties de l'épreuve et la nécessité de maîtriser le temps (qui passe très vite).
- S'entraîner dans le temps contraint des cinq minutes tout en essayant de ne pas « réciter » et paraître le plus naturel et authentique possible. Parler vite n'est pas une stratégie efficace car cela peut nuire à la qualité de la communication.
- S'enregistrer pour repérer d'éventuels tics de langage qui pourraient parasiter la présentation.
- Avoir une phrase d'introduction et une phrase de conclusion. Certaines prestations n'avaient pas de phrases de conclusion et le jury restait en attente (jusqu'à ce que le candidat dise « c'est fini »).
- Démontrer une capacité d'écoute, une capacité à expliquer et justifier ses choix, à travailler en équipe, à être bienveillant avec ses futurs élèves et collègues, à s'investir dans sa future mission.
- Être convaincant et persuasif
- Préparer rigoureusement la première partie afin de mettre en lumière la cohérence du parcours (personnel, universitaire, professionnel) avec le projet professionnel : prendre connaissance du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation et s'interroger, au regard de ses expériences et diplômes, à comment se positionner en tant qu'enseignant, à comment mettre en œuvre ses enseignements et à comment porter les valeurs de la République.

<https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>

- Connaître les droits et obligations de l'enseignant fonctionnaire
- Utiliser du vocabulaire en lien avec la pédagogie et le système éducatif peut être une stratégie pour orienter l'échange avec les membres du jury. Un candidat, par exemple, ponctue son discours de mots-clés, tels que « réflexion didactique », « organisation pédagogique », « usage du numérique », « gestion de classe », « différenciation », « collaborer en équipe pédagogique ». Il met à profit le temps restreint imparti de cinq minutes pour sa présentation et réussit à démontrer ensuite son appropriation des différentes notions.
- Mieux connaître les attendus du lycée professionnel et les profils d'élèves et s'y intéresser. Les candidats qui ont fait des stages dans cette voie sont mieux préparés.
- Motiver et positiver ce choix particulier, sans le considérer comme une solution de secours par rapport au CAPES. Présenter les atouts de la bivalence.

Pour conclure, les candidats doivent faire le lien entre l'éventuelle expérience déjà acquise et mettre en avant les atouts dont ils disposent. Ils doivent également faire preuve de sincérité, en ne mettant pas de côté les doutes ou questions qu'ils peuvent avoir sur certains aspects du métier.

## **Partie 2 : Mises en situation professionnelle**

Présentation de deux exemples de mise en situation professionnelle d'enseignement proposés à l'épreuve d'entretien de la session 2023.

*« Vous enseignez en anglais-lettres dans un lycée professionnel. Dans le cadre de vos missions, vous étudiez une œuvre littéraire dont une adaptation au cinéma a connu un grand succès. Les élèves souhaiteraient la voir en classe. Ils vous proposent de la regarder en streaming sur un site ou une application type Netflix, OCS, Prime... »*



*« Un parent d'élève vous reproche de faire lire Corniche Kennedy de Maylis de Kerangal, arguant qu'il s'agit d'une œuvre vulgaire contenant des scènes érotiques ; Il vous annonce qu'il interdira à son enfant de lire cette œuvre. »*

Présentation de deux exemples de mise en situation professionnelle en lien avec la vie scolaire proposées à l'épreuve d'entretien de la session 2023.

*« Vous êtes professeur principal de la classe de CAP restauration. Un de vos élèves souhaite changer d'orientation et se tourner vers la filière des métiers de la beauté et du bien-être. Il vous fait part de sa déception après l'échange qu'il a eu avec un autre professeur : ce dernier lui a répondu qu'il s'agissait surtout d'une formation à destination des filles. »*

*« Vous exercez dans un lycée des métiers de l'hôtellerie et de la restauration. Tous les jeudis, les élèves doivent porter une tenue professionnelle. Or, vous croisez dans le couloir un élève en jeans et tee-shirt troués. »*

### **Comprendre les situations proposées**

Les situations proposées ont en grande majorité été comprises par les candidats, et, bien qu'il s'agisse d'une épreuve assez courte, ils ont généralement pu traiter les différentes problématiques soulevées par les intitulés. Dans l'ensemble, ils ont saisi les situations liées à l'enseignement plus facilement que celles liées à la vie scolaire. Mais certains candidats ont été surpris par les consignes et ont eu des difficultés à proposer une réponse rapidement.

Bien qu'un temps de réflexion soit nécessaire après la lecture du sujet, pour analyser et réfléchir aux pistes d'action, celui-ci doit être bref et le candidat doit rapidement prendre la parole. Les meilleures prestations étaient cependant celles des candidats qui ont pris le temps de bien saisir tous les éléments de chaque situation. Souvent ces candidats ont commencé par reformuler à haute voix la situation à l'étude et/ou par un rappel des faits, avant de se lancer dans l'exposé des actions à mener. En effet une lecture trop rapide des sujets ne permet pas d'intégrer tous les éléments de la situation présentée (intervenants, environnement, contexte, soutiens et appuis possibles, etc.), ce qui a parfois engagé les candidats dans des réponses qui n'étaient pas suffisamment distanciées ; ainsi un candidat a réduit le refus d'un élève de prendre la parole en cours à une posture de défi, alors qu'il s'agissait d'une classe de CAP qui accueille souvent des élèves en difficulté dans la prise de parole en public ; un candidat a spontanément considéré la situation proposée comme une insulte de l'élève vis-à-vis de l'enseignant, sans chercher d'autres hypothèses de lecture ; un candidat qualifie de « turbulent » un élève qui a eu un différend avec un professeur, sans chercher à déterminer la nature du problème ni ses enjeux (contexte, responsabilité, etc.).

Le jury a observé que les candidats qui sont parvenus à s'exprimer avec spontanéité et qui ont fait preuve de réactivité avaient souvent une bonne connaissance du milieu scolaire, de certains de ses dispositifs tels que la co-intervention ou le chef-d'œuvre, de projets transversaux impliquant notamment le monde de l'entreprise, qu'ils ont convoqués de façon pertinente. Certains candidats ont en outre, et

à juste titre, fait le lien entre certaines situations et le référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant et la charte de la laïcité.

### **Faire preuve de discernement dans l'analyse**

Le degré de discernement dépend de la qualité de la préparation des candidats en amont de l'épreuve. Certains, bien préparés, ont su organiser leur exposé de façon claire et structurée, imaginant différents cas de figures et en émettant des hypothèses variées. Ils ont ensuite énuméré les différents acteurs présents dans chacune des situations avant de proposer des pistes d'actions.

Au contraire, les candidats non préparés n'ont pas pris le temps d'analyser les situations et se sont précipités dans la description d'une proposition d'action unique et non éclairée.

Les candidats mentionnent très souvent les valeurs de la République comme enjeux essentiels mais parfois massivement, sans les identifier clairement, ni les expliciter. Cette focale unilatérale a parfois tendance à induire les candidats en erreur et à faire dévier leur réflexion hors du cadre du sujet proposé. Citer par exemple, en guise de préambule, les piliers conceptuels de la Charte de la Laïcité ne présente pas en soi d'intérêt ; il est préférable de cerner d'abord les enjeux de la situation proposée à l'étude avant de mettre en avant des principes choisis.

Les bons ou très bons candidats sont ceux, en général, qui ont adopté une approche plurielle, dégagant plusieurs causes possibles/probables, avant de proposer des démarches sensées, appropriées, et dans l'esprit des textes institutionnels. Un exemple : une tenue inadaptée (ici, un t-shirt troué) portée par un élève peut provenir de causes multiples : manque de moyens financiers, envie de transgresser les règles, affirmation d'une identité, problème avec le professeur (une tenue professionnelle est parfois exigée). Le candidat, ici, a pensé à plusieurs facteurs, avant de procéder par élimination et de choisir une réponse pédagogique adaptée.

### **Posture**

Le niveau d'expression est très acceptable globalement. On rappellera toutefois que si certains, manient avec aisance et précision les dénominations attendues, acronymes et définitions (« psy-EN », « AESH », professeur principal, infirmière scolaire, « PAP », PAI » etc.), d'autres utilisent en revanche un vocabulaire vague qui marque une méconnaissance du milieu scolaire.

On rappellera aussi que certains termes relèvent du registre familier et qu'ils doivent être proscrits ; il faut veiller à adopter un langage approprié lors d'une épreuve de concours. Par exemple, des expressions comme *capter* dans le sens de comprendre ou bien parler de connaissances qui vont *rentrer* relèvent de ce type de mésusage du vocabulaire.

Dans le même esprit, les candidats doivent faire attention aux expressions à l'emporte-pièce, qui, voulant installer une complicité avec le jury, ne réussissent qu'à discréditer leur démonstration (*Je vais me taire pour ne pas dire de bêtises / J'aime bien parler, c'est pour ça que je veux être prof*).

Vouloir établir un contact souriant et chaleureux avec le jury est très louable et même souhaitable ; vouloir créer une connivence entendue avec celui-ci relève d'un manque de clairvoyance élémentaire eu égard aux attendus d'un concours de l'Éducation Nationale.

### **Proposer des pistes d'action pertinentes au regard des situations**

Mobiliser les différents acteurs dans un établissement scolaire à bon escient est déterminant pour réussir cette épreuve du concours.

Dans les faits, l'enseignant n'est pas isolé, c'est un membre d'une communauté éducative. Il doit connaître les acteurs et les moyens d'agir, dans sa classe et dans l'établissement. Ainsi les candidats qui se sont démarqués sont ceux qui sont parvenus à proposer des actions souvent utiles au plus grand nombre d'élèves (par exemple, organiser une journée de sensibilisation aux questions de genre et aux discriminations), ou qui soient éducatives pour l'élève concerné (par exemple, mettre en place une mesure de responsabilisation de nettoyage hors la classe pour l'élève irrespectueux des personnels et des locaux).

Quelques bons candidats ont cherché à faire le tour des possibilités d'actions afin de construire une proposition très complète, envisageant le court, le moyen et le long terme. Le dialogue est privilégié, la bienveillance est de mise, sans pour autant faire preuve de laxisme et le rappel à la loi et aux obligations de chacun est affirmé : assiduité des élèves, obligation pour eux de suivre les enseignements et de réaliser les activités proposées par l'enseignant, liberté pédagogique à laquelle ne peuvent s'opposer les parents.

En revanche, quelques candidats ont tendance à vouloir trouver seuls une solution, en passant systématiquement par la punition ou le rapport de force (par exemple, donner une retenue sans dialogue à un élève qui ne porte pas sa tenue réglementaire, punitions collectives, rédaction systématique de rapports au CPE ou au chef d'établissement, etc.). Beaucoup de candidats, lorsqu'ils savent s'entourer, ont tendance à proposer la sollicitation de la vie scolaire, ainsi que celle du professeur principal comme piste d'actions ; peu de candidats pensent à l'intervention de personnels tels que les psychologues et les assistantes sociales de l'Éducation Nationale ; souvent les familles sont aussi oubliées.

Il faut aussi rappeler que lors d'une situation délicate, il y a le ou les élèves impliqués, mais il y a aussi le reste du groupe / de la classe. En se concentrant sur les fautifs, quelques candidats oublient les victimes d'une injustice, d'une situation de harcèlement.

Dans les deux situations, les valeurs républicaines sont en jeu. Cependant, trop souvent le vocabulaire utilisé l'est de façon vague et non définie ; il est important que les concepts qui sous-tendent ces valeurs soient explicités (liberté, égalité, fraternité et laïcité) en précisant le champ d'action de ceux-ci (égalité fille/garçon ; liberté d'expression, liberté pédagogique etc.).

Il faut enfin que les candidats soient au courant des règles et des droits de la propriété intellectuelle. Ils doivent s'interroger sur ce qu'ils sont autorisés à montrer en classe (un film dans son intégralité ? Un extrait ?), sur quel support et pour quel usage (sur un DVD ? Sur Youtube ? Sur Netflix et autres plateformes privées ?).

Somme toute, les candidats qui proposent uniquement des solutions disciplinaires (punitions et sanctions) sont marginaux. Tout en évoquant l'échelle des punitions et sanctions mentionnée dans le règlement intérieur, la majorité s'est engagée dans une authentique réflexion qui cherchait à trouver des réponses pédagogiques.

## Quelques conseils pour réussir cette deuxième partie de l'épreuve

- En amont :

- Multiplier dans la mesure du possible, les observations et expériences en milieu scolaire, notamment en lycée professionnel, afin de se forger une conscience des problématiques proposées dans l'épreuve et d'en avoir une approche très concrète.

- Acquérir une bonne connaissance du fonctionnement d'un établissement, en particulier celui d'un lycée professionnel, en connaître les outils (règlement intérieur, carnet de correspondance, livret d'apprentissage, procédures disciplinaires, etc.), les instances (conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil de classe, etc.), les acronymes (CPE, ENT, CAP, PAP, CVL, AESH etc.). Consulter le site du ministère (mots-clés : [education.gouv.fr](http://education.gouv.fr) / les acteurs de l'école au collège et au lycée).

- Ne pas négliger une approche conceptuelle approfondie, quant aux valeurs de La République et travailler sur la clarification du lexique afférent (liberté pédagogique, laïcité, liberté d'expression, égalité des chances, etc.).

- Pendant l'épreuve :

- Être attentif à son propre langage et proscrire le langage familier.

- Penser des réponses collectives : l'enseignant détient rarement à lui seul, toutes les solutions.

- Ne pas redouter le questionnement du jury : il sert à approfondir le propos, ouvrir des perspectives, préciser des angles d'approche et de réflexion.

*Rapport présenté par Bénédicte Klinski-Leturcq et Christophe Dubreuil avec la contribution du jury*