



**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 : anglais - lettres

Session 2022

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

Avant-propos.....	2
A. Épreuves écrites d'admissibilité.....	3
A.1 Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de langue vivante ANGLAIS.....	3
A.2 Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de LETTRES.....	11
B. Épreuves orales d'admission.....	27
B.1 Épreuve de leçon dans la valence langues vivantes ANGLAIS.....	27
B.2 Épreuve de leçon dans la valence LETTRES.....	35
B.3 Épreuve d'entretien.....	48

Avant-Propos

La session 2022 du CAPLP-CAFEP externe anglais-lettres a été caractérisée par l'entrée en vigueur des nouvelles modalités d'organisation du concours définies par l'arrêté du 15 janvier 2021.

La session s'est déroulée dans de bonnes conditions, si l'on excepte la baisse du nombre de candidats inscrits, avec 560 candidats inscrits, soit 459 pour le concours public (789 en 2021) et 101 pour le concours privé (150 en 2021). À l'issue des épreuves d'admissibilité, sur les 102 candidats non éliminés pour le concours public, le jury a déclaré 97 candidats admissibles (318 en 2021). Pour le concours privé, sur les 29 candidats non éliminés, le jury a déclaré 29 candidats admissibles (48 en 2021).

La barre d'admissibilité a été fixée à 6,13 pour les deux concours, avec une moyenne des candidats admissibles qui reste stable : 9,31 pour le public (9,47 en 2021) et 9,43 pour le privé (8,48 en 2021).

Après les épreuves orales d'admission, 78 candidats ont été déclarés admis sur liste principale sur les 83 candidats non éliminés du concours public. Pour le concours privé, 20 candidats ont été déclarés admis sur liste principale sur les 26 candidats non éliminés du concours privé. La totalité des postes / contrats a été pourvue.

L'introduction de nouvelles épreuves n'a pas déstabilisé les candidats, notamment à l'écrit où ils ont su tirer profit du nouveau format des épreuves, dont la durée était augmentée. Les candidats n'ont pas été pénalisés par l'introduction d'une note éliminatoire à l'écrit qui a concerné les copies particulièrement insuffisantes qui n'auraient pas franchi la barre de l'admissibilité. Cependant, au regard des résultats, avec un nombre de postes / contrats quasiment identique à celui de la session précédente, la session 2022 constituait potentiellement, et dans une certaine mesure, un effet d'aubaine pour les candidats les mieux préparés et motivés.

Les résultats obtenus aux épreuves d'admission peuvent être considérés comme satisfaisants malgré des résultats plus faibles en comparaison avec la session 2021, avec une barre d'admission fixée à 7,48 pour le concours public (9,52 en 2021) et 8,94 pour le privé (9,07 en 2021). La note moyenne des candidats admis pour les épreuves orales d'admission est de 11,37 pour le public (13,55 en 2021) et 12,63 pour le privé (11,75 en 2021). Cette comparaison est certes à relativiser en raison de l'introduction de nouvelles épreuves et d'effectifs différents. Le jury tient à souligner les bons résultats obtenus par les candidats à l'épreuve d'entretien, pour laquelle ils étaient préparés. Cette épreuve a été appréciée par le jury comme un temps d'échange pertinent avec les candidats dans l'optique du recrutement. Les commissions ont réuni des interrogateurs de valence différente : anglais, lettres, administration. Quelques rares candidats ont été concernés par la note éliminatoire introduite par les nouvelles modalités d'organisation, en épreuve de leçon disciplinaire comme en épreuve d'entretien. Parmi les nouveautés de la session, les candidats ont pu bénéficier d'un accès à internet pour la préparation de l'épreuve de leçon en anglais, dont ils ont su faire bon usage et qui a contribué à alléger d'une certaine manière le stress légitime de l'épreuve en rapprochant les candidats d'une situation professionnalisante plus authentique.

Au nom du jury, je remercie vivement les personnels de l'établissement et du service des concours qui ont contribué à la bonne marche de cette session pour laquelle le jury et les candidats ont été accueillis dans les meilleures conditions. Mes remerciements vont également à l'attention du jury et du directoire du concours pour leur professionnalisme et leur bienveillance.

Valérie Lacor

Présidente du jury

A. Épreuves écrites d'admissibilité

Les sujets de la session 2022 sont à consulter sur le site devenirenseignant.gouv.fr où ils peuvent être téléchargés.

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)

Le sujet de composition proposé cette année comportait deux textes et une illustration. Les trois documents sont respectivement un extrait du roman autobiographique de Patti Smith, *Just Kids* publié en 2010, un poème d'Allen Ginsberg, *My Sad Self*, écrit en 1958, et une illustration de la couverture du 30 septembre 1996 du magazine *The New Yorker*, dessinée par Eric Drooker, illustrateur new-yorkais.

Contextualisation des documents

Pendant ces deux décennies, et au-delà dans les années 70, l'époque est fortement marquée par la contre-culture Beatnik puis Hippie en opposition aux valeurs matérialistes véhiculées par l'essor économique d'une Amérique triomphante et sûre d'elle. La guerre du Vietnam est une des raisons de la protestation portée par ces mouvements de contre-culture. Allen Ginsberg, fondateur du mouvement Beat et ses deux autres amis écrivains (J. Kerouac et William S. Burroughs) ouvrent la voie de la quête de liberté, de la contestation sociale, des grands espaces, de l'exploration des religions orientales. Le mot Beat recouvre plusieurs sens : « battu, vaincu », mais serait aussi un dérivé de « béatitude ». Patti Smith voit dans ce mouvement une possibilité de se soustraire à son milieu WASP middle-class de province. Elle souhaite s'insérer dans ce courant créatif, s'essayant aux arts plastiques, à la performance poétique sur scène, ce qu'elle fera avant de devenir une chanteuse célèbre de la scène rock. Fascinée par les écrivains de la Beat Generation, elle part à New York sur leur trace, à la conquête du monde artistique. Elle finira par les rencontrer et tisser avec eux des liens d'amitiés. Son œuvre artistique et littéraire s'inscrit dans une filiation des auteurs du mouvement Beat. L'extrait de *Just Kids* est un début de roman d'éducation. Patti Smith a vingt ans le jour de son arrivée à New York, jour de la fête d'Indépendance qui symbolise sa propre indépendance. Délivrée des autres, de sa famille, elle est prête pour la conquête du monde. Armée de son stylo, ses carnets de mots et de notes de musique, elle impose d'emblée l'image balzacienne du jeune poète à l'assaut du grand monde. On perçoit également la figure de la poétesse rimbaldienne : elle porte sur elle le recueil de poésie d'Arthur Rimbaud, *Les Illuminations*, pour s'identifier au poète fugueur dont elle est une fervente admiratrice.

L'illustration d'Eric Drooker pour le *New Yorker* se détache de cette période et nous transpose trois décennies plus tard dans ce même lieu. *The New Yorker*, magazine réputé pour la richesse de ses publications est aussi connu pour la qualité artistique de ses couvertures illustrées. Le personnage du dessin, archétype du businessman, esseulé au milieu des gratte-ciel, est défini par ses attributs vestimentaires : l'uniforme professionnel urbain. Cette représentation de l'homme d'affaires new-yorkais s'éloigne de celle de l'artiste bohème des années 50, 60 aux aspirations spirituelles et anticonformistes.

Méthodologie de l'analyse critique des documents

La nature même de l'épreuve d'analyse critique exige que les trois documents soient traités de façon équilibrée et soient mis en perspective les uns avec les autres afin de dégager des points de comparaison. Or, certains candidats ont livré une analyse mal proportionnée du dossier. Ceci s'explique certainement, soit par un manque de temps, soit parce qu'un des documents les inspirait davantage. Même si le jury a relevé des efforts dans certaines copies pour opérer un va-et-vient entre les documents à partir de points de comparaison, on a pu néanmoins observer une exploitation limitée et superficielle du poème *My Sad Self*. La difficulté majeure pour un grand nombre de candidats a été en effet de bien identifier les auteurs/personnages de même que les éléments de contextualisation des trois documents, et d'adapter l'analyse critique en conséquence. Les copies les plus abouties étaient celles qui reposaient sur une mise en relation fine portant sur les trois documents. Plusieurs lectures s'imposent donc afin d'éclaircir les contextes et les enjeux des documents.

Toute composition de qualité doit commencer par une introduction afin de présenter une contextualisation du dossier et les enjeux perceptibles des documents. La problématique, pièce maîtresse de l'introduction, donne les orientations de l'analyse. Cependant, peu de copies proposaient d'étudier le dossier sous l'angle d'une mise en commun problématisée des documents. Ce travail de mise de commun permettait de confronter les trois documents et de les faire entrer en résonance, de saisir par exemple **l'effet de miroir inversé** entre l'expérience initiatique de la jeune Patti Smith qui part à la conquête de New York et son reflet vieillissant sous les traits d'Allen Ginsberg, le poète Beat, converti au bouddhisme qui s'abstrait / s'élève du monde matérialiste en contemplant avec mélancolie la carte intime de sa ville du haut d'un gratte-ciel, le RCA. Une problématique type n'est pas attendue, elle est toutefois le fruit d'une analyse personnelle, d'une lecture croisée des documents et permet de construire le plan qui en découle. De nombreuses copies annonçaient un plan en introduction sans qu'on l'on en ait retrouvé pour autant l'articulation envisagée dans le développement.

Un grand nombre de candidats est tombé dans l'écueil consistant à aborder le dossier sous un angle purement descriptif cherchant des similitudes sans aller au-delà de quelques clichés propres à New York. L'analyse cloisonnée des documents s'est très souvent limitée à des constats élémentaires pour aboutir à des reformulations où dominait la paraphrase. Une des spécificités du dossier porte sur les différences de perspectives, de points de vue, de perceptions de la ville et du rapport aux mouvements, ce qui a été majoritairement occulté. Les problématiques proposées témoignent parfois d'une certaine superficialité : « *A vision of New York through happiness and sadness* », « *The American Dream and its drawbacks* », « *How are New York and the feelings described ?* », « *The Big Apple and the American Dream* », « *NYC the city that never sleeps* », « *NYC a touristic city* », « *New York a capitalistic City* ». Le jury a également noté qu'un grand nombre de copies attestaient d'un manque de références culturelles, ce qui a nui à l'analyse. Ainsi, des erreurs de repérage et des contresens ont émaillé bon nombre de productions. Patti Smith a été identifiée comme un jeune homme, Allen Ginsberg n'a pas été reconnu en tant que poète américain et le magazine *The New Yorker* a fait l'objet de contresens (un candidat le qualifiant de « *Financial Magazine* »). La manière dont les trois personnages perçoivent la ville de New York a parfois été traitée de manière expéditive sans analyse approfondie. Le jury a noté

que peu de copies s'appuyaient sur des citations, les candidats se limitant souvent à un relevé de champs lexicaux pour justifier leur propos.

Les repérages temporels et les références aux époques n'ont pas retenu l'attention des candidats, or ils étaient de précieux indicateurs pouvant être exploités pour situer les œuvres. Allen Ginsberg écrit *My Sad Self* en 1958 à une époque marquée par le courant de contre-culture Beat aux États-Unis. D'autre part, la référence à l'âge de Patti Smith, qui a 20 ans à son arrivée, était un indice pour situer la scène dans les années 60 (encore fallait-il connaître l'auteur pour le déduire). D'autres éléments permettant une contextualisation du passage étaient présents dans le texte et apportaient un éclairage sur l'époque. Le mouvement de contre-culture initié dans les années 50 par la Beat Generation se perpétue dans les années 60 et 70 par la contestation, le rejet des valeurs dominantes, l'ouverture culturelle, l'opposition à la guerre du Vietnam, le fossé entre les générations : tous ces phénomènes, décrits dans *Washington Square (Just Kids)* donnent un arrière-plan culturel : « *the sounds of bongos and acoustic guitars, protest singers, political arguments, activists leafleting, older chess players challenged by the young* » (l.41 à l.43).

Autant d'éléments de contextualisation qui auraient dû être repérés par les candidats ayant une culture générale d'angliciste. Si l'on ne peut attendre des candidats qu'ils aient lu les œuvres dont sont extraits les textes, il n'en reste pas moins indispensable pour de futurs enseignants de langue anglaise de connaître les courants culturels et l'histoire littéraire, des États-Unis en l'occurrence. Enfin, l'étude des différents procédés stylistiques et littéraires a généralement été omise ; dans certaines copies le développement s'est révélé difficile à suivre car les transitions entre les différentes parties n'étaient pas suffisamment claires. Certaines copies ne comportaient pas de conclusion.

Mise en relation des documents

L'effet de miroir inversé, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, est une des thématiques majeures qui pouvait faire l'objet d'une problématisation du dossier. Poète démiurge, obsédé par Dieu, du haut de sa tour « *men walking the size of specks of wool* » (v.9), Allen Ginsberg porte un regard sur la ville centré sur sa propre histoire : il ne détaille pas les passants, réduits à d'infimes particules. Une fois en bas, dans la rue il ne distingue pas la foule anonyme. Personnage minuscule, à la mesure de sa condition « *I, the country mouse, was just an awkward presence* » (l.27).

Patti Smith, contrairement à Allen Ginsberg décrit la diversité humaine de ville où se côtoient les générations « *veterans picnics* » (l.22) « *packs of children* » (l.23) « *older chess players challenged by the young older chess players challenged by the young* » (l.43), la simplicité « *On a simple iron bed* » et le luxe, « *the privileged class, exiting sleek black cars with exquisite brown-and-gold-patterned trunks* » (l. 31), avec cette référence au motif d'une célèbre marque de maroquinerie, symbole de luxe.

L'évocation de l'histoire de la ville est intime. Vécue chez Allen Ginsberg, elle se confond avec sa propre vie, d'où la confusion entre l'extérieur et l'intime : contempler New York revient à regarder en soi « *my own face streaked with tears in the mirror* » (v.43). La manière dont le poète perçoit la ville varie en fonction de l'endroit où il se trouve. Au début du poème du haut de la tour RCA, il s'affranchit du temps pressé des hommes, du temps compté des autres, la foule des rues « *clocking hurried watches* » (v.55). Il s'adonne à sa contemplation bouddhiste et poétique de sa ville, théâtre de sa jeunesse. La surreprésentation du déterminant de la première personne du singulier et l'anaphore de *my* suggèrent que le poète s'approprie la ville « *and gaze at my world, Manhattan* », (v.4).

Cette mise à distance par rapport à l'activité frénétique de la ville au-dessous, évoque un exercice de lévitation (Ginsberg pratiquait assidûment le yoga) nécessaire à cette réminiscence de l'existence bohème passée.

Le poème condense une vie dans une journée de Manhattan, le nom apparaît au v. 3 et revient au dernier vers pour clore le poème. La complainte du poète commence au lever du soleil « *sunrise over Brooklyn machine* » (v.10) où il évoque sa naissance (v.11), mais au v.37, c'est déjà la fin de la journée « *time to go home & cook supper* », (v.44).

Une fois arrivé dans la rue, l'éternité « *timeless sadness* » (l.22) dans laquelle il erre solitaire, « *lost in calm thought* » s'oppose au temps des autres « *red lights clocking hurried watches* », (v.55). La disposition des vers apporte au poème une qualité graphique esthétique qui peut évoquer le skyline si on le regarde à l'horizontal, de même que le décalage des lignes peut faire penser aux méandres de la foule dans la rue « *Man, woman, streaming over the pavements* ». Le style - les notations rapides, les métaphores instantanées « *ant cars* » - est adapté au rythme de la ville. L'image que le poète donne de lui-même renvoie à un état dépressif, « *when my eyes are red* » (v.1), « *Sad* » (v.25), « *my own face streaked with tears* » (v.43), causé par la disparition d'un monde révolu qui a fait place au monde moderne.

Pour Patti Smith, l'évocation de l'histoire de la ville n'est pas personnelle et prend sa source dans ses lectures : elle est référencée, littéraire et esthétique. Sa réception esthétique des lieux et des monuments qu'elle découvre pour la première fois, convoque des références littéraires (Proust, Henry James, *Alice in Wonderland - The statue of the Mad Hatter*). Pure spectatrice, pas encore actrice dans la ville, elle se révèle confiante dans le rêve américain : « *the arrogant yet philanthropic spirit of America* » (l.36).

Elle se promène dans New York comme dans un musée, « *The character of each quadrant was invigorating and one felt the flux of its history* » (l.34) et en livre une description au gré de ses déambulations en procédant à un catalogue de lieux ayant contribué à l'édification du mythe de New York, lieu de culture et d'art. (« *bookshops* », seuls magasins nommés, *cinemas, Paris Theatre, Metropolitan Opera*). Elle ravive le passé littéraire de la ville à travers cette exploration : New York se révèle tel un décor où se promènent encore les personnages des œuvres d'Henry James (auteur new-yorkais du XIX^{ème} siècle). La référence à Proust signale la présence d'un héritage européen. Le texte met en relief une superposition du monde du passé et du monde nouveau, comme le fait A. Ginsberg dans le poème avec son prisme affectif. « *The old world and the emerging world* », « *one felt the flux of history* » (l.37). En écrivant ce roman autobiographique, notamment ce passage, ancré dans New York, Patti Smith contribue elle-même à l'édification du mythe de la ville. Le poème de A. Ginsberg y participe également notamment dans la première partie du poème où il énumère les quartiers qui lui sont familiers.

Les deux textes décrivent **la même scène urbaine**. Pourtant les perceptions des auteurs sont contrastées : A. Ginsberg pleure sur sa ville, se lamente en constatant combien New York a changé, P. Smith semble portée par l'énergie créatrice qui se dégage de la ville « *I felt a restless agitation in the air* » (l.23).

La vie de bohème, l'épanouissement artistique, les amours vécues par A. Ginsberg dans la ville, c'est ce P. Smith vivra. Le tourbillon humain, anonyme décrit dans le poème (*Man struggling up the street* (v.51), *My Sad Self*) résonne dans le passage de *Just Kids* « *everyone was struggling* », (l.26).

Patti Smith et Allen Ginsberg contemplant et explorent la ville à partir de **perspectives et de points de vue différents**, elle d'en bas, lui d'en haut (cf. première moitié du poème). Sans visage, le personnage d'Eric Drooker ne révèle rien de lui si ce n'est son statut socio-professionnel. Son enfermement dans la ville et son impuissance à s'en échapper font écho à la prophétie d'Allen Ginsberg, qui trente ans plus tôt, condamnait le monde moderne à devenir un cimetière. Les tours de béton, décor minéral oppressant, qui entourent le personnage rappellent le cimetière évoqué dans *My Sad Self*.

Les personnages sont en **mouvement**, Patti Smith déambule dans un périmètre horizontal du centre de Manhattan, elle admire les gratte-ciel mais ne s'aventure pas à en gravir les étages. Allen Ginsberg, lui, se déplace à la verticale au moyen de l'ascenseur qui le monte au sommet du RCA « *I got up on top of the RCA Building* » (v.2) / « *I take the elevator and go down* » (v.26) et le descend dans la rue au centre du tumulte urbain. Cette descente s'apparente à une descente aux enfers où il retrouve l'activité humaine déshumanisée. Brooklyn est comparé à une machine bruyante « *honking, screaming cars and engines* » (v.60). Le personnage du *New Yorker* n'est pas en mouvement, contrairement aux deux autres, il demeure statique mais on peut entrevoir son désir de s'envoler tel l'oiseau qu'il contemple.

Là où Patti Smith trouve une la force libératrice dans les manifestations de contre-culture à Washington Square et par là même, une justification à son choix de venir vivre à New York, Allen Ginsberg en poète désillusionné ne voit à présent dans sa ville que la perte d'un monde idéal. Son prisme pessimiste contraste avec la résilience et l'optimisme de Patti Smith.

Les deux personnages des textes sont seuls dans la ville, pourtant baignée dans une activité humaine intense. P. Smith et A. Ginsberg sont paradoxalement isolés dans le flot d'humains anonymes. **Solitude** imposée à Patti Smith durant ces premiers jours de découverte de la ville « *Everyone was less than eager to provide me with a helping hand* » (l.26), solitude choisie pour Allen Ginsberg qui s'abstrait au monde en montant sur le toit du RCA. Il revient sur sa vie sociale passée « *feasts* » (l.5) « *loves* » (l.13) ; elle anticipe sur les amis qu'elle pourra se faire « *kindred souls* » (l.25) sans savoir qu'elle a déjà rencontré l'âme sœur en la personne du jeune homme, qui n'est autre que Robert Mapplethorpe, son premier amour, le célèbre photographe américain. Elle exprime son désir de faire des rencontres, alors qu'Allen Ginsberg se met retrait du monde source de souffrance. Il n'y avait pas une seule interprétation à livrer au sujet de la situation du personnage d'Eric Drooker, forcée ou consentie, la solitude de ce personnage symbolise l'isolement engendré par un mode de vie aliénant. Le personnage, est captif de son environnement urbain, ici ce n'est pas la ville qui est regardée mais le ciel en forme d'étoile et l'oiseau, tous deux symboles d'évasion. Les vêtements ainsi que la mallette sont des marqueurs sociaux qui rappellent l'uniforme des hommes d'affaire de Wall Street. Ce personnage piégé dans la ville est la métaphore de la fin d'un idéal basé sur le rêve américain dans sa dimension purement matérialiste tel que l'avait prédit A. Ginsberg.

Sujet de prédilection des poètes Beat, **le rejet du consumérisme** est exprimé ouvertement par Allen Ginsberg « *I have no desire – for bonbons – or to own the dresses or Japanese lampsahdes of intellection* » (v.46).

Ce rejet apparait de façon plus allusive chez Patti Smith mais peut se lire entre les lignes : « *bookstores* » étant le seul type de magasin mentionné. Elle ne manifeste aucun intérêt autre que pour l'art et la culture.

Le rejet de la société de consommation se trouve dans la bohème, le style de vie représentatif des mouvements Beat et Hippie. Dans le poème *My sad Self*, Allen Ginsberg évoque une existence spartiate « *coldwater flats* » (v.6), qui se retrouve dans les nuits que Patti Smith passe dans les parcs.

L'anticipation de ce qui adviendra est dissonante du point de vue de Patti Smith et d'Allen Ginsberg. L'incompréhension du poète, face à l'uniformité des passants, hommes du monde nouveau « *and walk on the pavements staring into all man's plateglass, faces, questioning after who loves* », (v.30), « *Confused by the spectacle around me, Man struggling up the street with packages, newspapers, ties, beautiful suits toward his desire* » (v.50 à v.54) le mène à penser que le salut se trouvera par la route vers la campagne « *countryside* » (v.66) pour sortir du cimetière que représente désormais New York « *this graveyard* » (v.66). La liberté des hommes étant selon lui menacée, la seule alternative est de

quitter ce lieu symbolique de l'enfermement et de perte en prenant la route vers les grands espaces à l'instar des grands écrivains du mouvement de la Beat Generation et des beatniks, adeptes du mouvement, (clin d'œil au roman de son ami J. Kerouac, *On The Road*, publié en 1957).

Par ailleurs, Ginsberg, poète mystique, condamne la ville à disparaître dans la douleur « *painfully* » (v.65), condamnation qui rappelle le leitmotiv des poètes Beat de tout nettoyer, tout purifier pour atteindre un renouveau de valeurs sociales, un nouvel éveil.

Eric Drooker dans son dessin suggère que la liberté, le salut se trouve au-delà des gratte-ciel, ce qui est impossible à atteindre. On y retrouve donc la prophétie de Ginsberg dans *My Sad Self*.

On peut se demander si Patti Smith, admiratrice des poètes de la Beat Generation, connaissait le poème *My Sad Self* écrit une dizaine d'années avant son arrivée à New York. Alors qu'elle se projetait dans un avenir prometteur dans la ville, qu'avait-elle pensé du prisme pessimiste du poète sur la ville de New York ?

Qualité de la langue et expression écrite

Il est à noter que les noms des auteurs n'ont pas toujours été recopiés correctement : *Patty Smith, *Allen *Gainsberg, *Grinsbourg.

Le jury a relevé nombre des erreurs orthographiques et de grammaire. Dans quelques copies peu satisfaisantes la langue est défectueuse avec des erreurs inacceptables à ce niveau de concours. Le lexique est parfois basique.

Quelques exemples d'erreurs trouvées dans les copies

- Une non maîtrise des verbes irréguliers (***cutted**, ***writen**, has **underwent**, Just Kids, ***wrote** in 2010),
- Une méconnaissance des déterminants (***The** document 1, ***An** homeless, ***a** extract ***more** the town is important, ***more** people can feel himself alone, on ***one** hand),
- L'oubli régulier du « -S » à la troisième personne du singulier au présent (the young man ***arrive**, each character ***live** there for different reasons), ou l'ajout du « -S » (the three documents ***denunces** »
- Des erreurs orthographiques et d'ordre lexical et (the poem is ***issued** from, a ***poetry** au lieu de poem, a ***photography** au lieu de photograph, a ***portray** au lieu de portrait, ***intitled**, ***thirst** au lieu de first, ***emphasing** au lieu de emphasizing, ***skyscrappers**, **batiments** pour buildings, ***similars** descriptions, **like** if, au lieu de as if, ***dehumized**, ***perseverand**, the* **ambiance**)
- Un mauvais emploi des propositions (an extract ***of** a book, ***for** create au lieu de to create, ***in** instance, ***in** the same time, ***at the opposite** au lieu de on the contrary.

Conseils pour l'analyse critique

Le jury tient à féliciter les candidats qui ont su exploiter avec rigueur les documents proposés. Bon nombre d'entre eux ont su se saisir du dossier avec finesse et ont su convaincre sur le plan linguistique, culturel et littéraire. Le jury invite cependant les candidats à renforcer leur niveau de maîtrise, tant sur le plan linguistique que culturel. Enseigner l'anglais au lycée professionnel, en niveau A2 comme B1 +, exige une maîtrise de la langue écrite et orale qui doit offrir aux élèves un modèle fiable. Les erreurs citées plus haut peuvent être la conséquence d'un travail précipité dû à une mauvaise gestion du temps. Ceci peut entraîner un manque de vigilance. Toutefois, on ne peut que regretter la présence d'erreurs de grammaire et d'orthographe de base dans nombre de copies. Le jury conseille donc aux candidats de soigner leur expression en procédant à des mises au point sur leur niveau linguistique en langue

cible. Des lectures régulières et diverses (presse, romans, essais) apportent une imprégnation à la langue et permettent de monter en compétence. La lecture est recommandée également pour élargir le champ des connaissances, notamment pour les questions de civilisation du monde anglophone. Ce dossier a mis en évidence une relative méconnaissance des années 50 et 60 aux États-Unis, sur les plans culturel, historique et littéraire. Or, la dimension culturelle est au centre des apprentissages. Il est donc crucial de se constituer une culture générale large et solide, qui, adossée aux compétences linguistiques, rend le futur enseignant légitime pour enseigner une langue vivante.

Nous suggérons aux candidats ces ouvrages dans lesquels ils trouveront des éclairages précieux dans le cadre de leur préparation.

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

Rapport présenté par Nancy Vajtai, avec la contribution du jury.

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 préciser que pour une justification claire et étayée des choix pédagogiques effectués dans l'exploitation proposée, il est essentiel que les termes didactiques et le lexique institutionnel soient maîtrisés. Il en est de même pour les textes officiels régissant l'enseignement des LV dans la voie professionnelle, que ce soient le programme, le CECRL ou les modalités d'examens. Cette connaissance essentielle des principes didactiques liés à l'enseignement des langues vivantes doit également s'accompagner d'une acculturation aux spécificités de la voie professionnelle (classes, diplômes préparés, dispositifs clés, etc.).

On retiendra que, dans l'ensemble, les enjeux de cette partie ont été correctement perçus et les démarches envisagées plutôt cohérentes au regard notamment des besoins linguistiques et culturels des élèves mais aussi de la thématique du corpus de documents. Le jury a apprécié tout effort de structuration dans la démarche même si certains candidats ont fait état d'une exploitation pédagogique très courte ou non aboutie, probablement par manque de temps.

La difficulté à se positionner clairement est monnaie courante : rares sont les candidats qui ciblent spécifiquement une partie de tel ou tel document du corpus, proposent une didactisation des supports, l'ajout de supports complémentaires ou encore font appel aux usages numériques.

Les tâches proposées sont généralement motivantes et ambitieuses, en adéquation avec le niveau CECRL visé. Sans être réductrices, elles prennent en compte les besoins spécifiques des élèves de la voie professionnelle (ex : dans le cadre d'une recherche de stage, une simulation d'entretien professionnel, etc.) et s'inscrivent dans des scénarios réalistes et contextualisés avec ancrage culturel prégnant (ex : création d'un audioguide pour une application touristique de NYC, réalisation d'une affiche pour une agence de voyage, etc.). Il arrive, toutefois, que les besoins, une fois correctement

identifiés, soient ignorés lors de l'explication de la démarche. Les objectifs et les activités se sont avérés plus ou moins pertinents. Il conviendra d'éviter la simple juxtaposition et de préciser, dans la mesure du possible, les modalités de réalisation. On note la difficulté de mettre en œuvre des activités de remédiation, de différenciation ou encore de co-intervention. De même, on retrouve des incohérences entre la tâche finale ou l'évaluation et les activités proposées en amont (ex : faire travailler les compétences de l'écrit alors que la tâche finale vise des compétences orales). L'enjeu est in fine de convaincre le jury du réalisme de la démarche. Ainsi, les candidats sont invités à expliciter leur approche (quels objectifs, quels niveaux, quelles stratégies d'apprentissage, quelles compétences, quelles activités, etc.) plutôt que de proposer une simple description de la démarche envisagée.

Langue

De nombreux candidats ont rédigé leur copie dans une langue française soignée, avec peu de fautes d'orthographe, un vocabulaire riche et une syntaxe élaborée. Pour autant, le registre n'est pas toujours celui attendu (ex : « *on va faire un petit cours / on va faire un petit poème* ») et des erreurs (accords, fautes, accents) demeurent dans certaines copies. La présentation sous forme de notes (probablement par manque de temps) ne permet pas de bien apprécier les qualités rédactionnelles du candidat.

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. *Along Fifth Avenue, I left applications at shops and bookstores. I would often stop before a grand hotel...* (doc. 1, l. 29). ».

Le jury ne peut qu'inciter les candidats à prêter une attention particulière à la lecture de la consigne qui est double : dans un premier temps, analyser « le fait de langue identifié », puis en présenter « son application didactique ».

Si de manière générale la première partie de la consigne a été respectée, le jury a observé que l'application didactique était souvent effleurée voire ignorée dans de trop nombreuses copies. Cette dernière vise cependant à évaluer la capacité des candidats à mobiliser leurs connaissances de la langue pour les appliquer ensuite dans un contexte didactique, ce qui est une compétence essentielle dans le métier du professeur de langue vivante.

Si l'analyse du fait de langue a été globalement traitée de manière précise et complète, certains écueils ont été relevés et sont à éviter :

- Le plaquage de connaissances : ici sur « *would* » et non reliées à son emploi dans le contexte de la phrase (extraite du roman de P.Smith) ;
- Des contresens : sur l'emploi de *would* dans l'extrait ;
- Des approximations regrettables d'un point de vue linguistique ;
- Des applications didactiques en contradiction totale avec l'analyse du fait de langue.

Éléments de corrigé

Dans l'extrait, l'emploi de « *would* » n'est pas à considérer comme l'expression du conditionnel, ni comme l'expression d'une forme de politesse comme cela a pu être évoqué dans quelques copies. Il s'agit bien, dans le cas présent, de la valeur fréquentative qui est mise en avant. P.Smith exprime une habitude dans le passé. L'emploi de « *would* » peut ici également traduire l'idée d'une forte probabilité

voire d'une quasi-certitude : c'est un lieu devant lequel elle s'arrête presque systématiquement. On note également l'usage, dans le segment, de l'adverbe de fréquence « *often* » qui renforce cette valeur fréquentative. Par cet effet de style, l'auteur attire l'attention du lecteur sur ce lieu et confère un caractère particulier à ce souvenir qu'elle partage avec ses lecteurs.

L'exploitation didactique proposée découle donc de cette analyse. Dans les copies où l'exercice a été très bien traité, les candidats se sont appuyés sur leurs connaissances linguistiques pour les adapter au niveau visé (du CECRL) et les mettre en contexte dans une situation d'enseignement qu'ils ont définie, voire intégrée à l'exploitation pédagogique de tout ou partie du dossier.

Ce qui transparaît alors clairement de ces propositions, sont les contenus travaillés et surtout les objectifs ainsi que les stratégies pédagogiques déployées pour accompagner les élèves dans l'acquisition de la structure.

Pour réussir cette partie de l'épreuve le jury conseille aux candidats la consultation d'ouvrages de grammaire anglaise de référence afin de consolider leurs connaissances, qui doivent être suffisamment solides, car indispensables pour l'enseignement de la langue anglaise. Le CECRL est un outil précieux en complément (voir la partie Linguistique / Correction grammaticale du volume complémentaire). Enfin, la bonne connaissance du programme de langues vivantes en lycée professionnel permet de proposer une application appropriée du fait de langue proposé dans un contexte d'exploitation didactique.

A.2. Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de LETTRES

Cette nouvelle épreuve d'admissibilité ayant posé des problèmes méthodologiques et de gestion du temps à nombre de candidats, le jury ne saurait trop recommander de se référer aux attendus des exemples de sujets pour l'épreuve disciplinaire et disciplinaire appliquée de lettres sur le site devenirenseignant.gouv.fr.

Composée de trois parties distinctes, l'épreuve d'admissibilité n'en est pas moins unifiée par un fil directeur. Elle permet de mesurer le niveau de compétences professionnelles indispensables pour exercer le métier de professeur et, plus spécifiquement, pour enseigner les lettres : maîtrise des savoirs disciplinaires et de leur didactique ; construction et mise en œuvre de situations d'enseignement et d'apprentissage ; évaluation des acquisitions des élèves.

Première partie

1) *Après avoir présenté l'ensemble du dossier, vous proposerez des pistes d'analyse et d'interprétation du texte n° 2. (6 points)*

Il s'agit de répondre, à partir d'un dossier constitué de cinq textes et documents, à une double consigne :

- Présenter le dossier
- Proposer et développer des pistes d'analyse et d'interprétation du texte n°2, extrait de *Pierre et Jean* de Guy de Maupassant

La présentation du dossier

En premier lieu, le jury rappelle que la question conduit les candidats à interroger la notion de « dossier », en n'omettant ni n'excluant aucun texte ni document. Il s'agit de cerner l'unité thématique du corpus des textes littéraires, les liens qui s'établissent entre eux et avec les documents iconographiques et didactiques. La réponse doit être axée sur une problématique mettant en évidence l'unité du dossier et lesdites relations, ce que certains candidats ont particulièrement réussi à faire par les questionnements suivants :

- « Dans quelle mesure, à travers une description du parcours individuel de chaque personnage, l'artiste ou l'écrivain souligne-t-il la complexité des relations familiales ? »
- « Comment l'illustration des relations intra-familiales a-t-elle permis à Maupassant de créer une image réaliste de la bourgeoisie française au XIX^{ème} siècle ? »

Le jury tient à souligner deux écueils récurrents concernant cette présentation : soit elle est trop brève et simplement descriptive, soit elle est trop détaillée, jusqu'à devenir un résumé de chaque texte et une description de chaque document du corpus. Ainsi, chez bon nombre de candidats, la présentation du dossier s'avère très longue (jusqu'à huit pages), au détriment de l'analyse du texte et de la suite de l'épreuve. À l'inverse, d'autres proposent une brève série de remarques superficielles sur l'ensemble des textes et documents du corpus, se limitant parfois à la simple mention de leurs références ou à des considérations hors-sujet comme « *le confinement, les réseaux sociaux ou le thème de l'intimité* ».

Le jury a heureusement pu apprécier le travail de candidats qui ont su montrer la cohérence du dossier. Des copies évoquent ainsi les thèmes de la fratrie, de la rivalité et de la jalousie entre deux frères, ou encore de la relation à la fois conflictuelle et aimante d'une fratrie, en liant le tableau d'Hippolyte Flandrin et le roman de Maupassant. Un candidat propose de manière synthétique une autre piste intéressante en s'appuyant sur l'un des textes : « *le dossier à notre disposition relate et suit le cheminement et l'évolution des deux frères, Pierre et Jean, à travers "des petites rivalités [...] entre deux grands fils, les menus faits de la vie commune", comme nous l'exprime le texte n° 1.* »

L'analyse de texte

Cette seconde partie de la consigne demande aux candidats de « proposer des pistes d'analyse et d'interprétation du texte n°2 ». Bien qu'à la différence des sessions précédentes il ne s'agisse plus d'un commentaire composé, le jury attend néanmoins des candidats qu'ils proposent une lecture littéraire du texte, une analyse organisée et cohérente qui conduise à son interprétation.

De manière formelle, la réponse attendue ne peut se limiter à la seule présentation des axes retenus. Elle doit respecter les règles de rédaction et comporter une introduction, un développement organisé et une conclusion. Pour mémoire, l'introduction permet tout d'abord de situer le texte à commenter puis de présenter la problématique retenue et/ou le projet de lecture. Enfin elle annonce le plan du développement. Les parties de celui-ci correspondent aux axes de lecture choisis, même si le temps consacré à cette phase de l'épreuve doit conduire les candidats à limiter ceux-ci. Quant à la conclusion, là encore, elle doit être succincte et synthétique.

Abordons maintenant la question du contenu. Le jury attend que le candidat fasse la preuve de ses compétences de lecteur mais témoigne aussi de sa culture, tant littéraire que générale. Il s'agit bien ici de dépasser la simple explicitation du sens global et littéral du texte. Le candidat doit donc élaborer une problématique ou un projet de lecture qui montre sa compréhension et sa perception sensible du texte. Aussi le jury a-t-il apprécié les copies qui, comme dans cet exemple, proposent un projet de lecture

adapté : « *Comment l'écrivain parvient-il à transcrire les états d'âme de son personnage ?* », traité grâce à deux axes d'analyse « *un voyage intérieur dans les pensées et les sentiments de Pierre* » et « *le portrait d'un personnage emprisonné* ». On citera également d'autres propositions intéressantes :

- « *De quelle manière Maupassant dépeint-il le portrait d'un frère tourmenté ?* »
- « *Comment ce texte illustre-il les valeurs morales de Pierre face à une crise familiale ?* »
- « *Comment les doutes et les questions de Pierre impactent-ils la vision du lecteur sur la famille Roland et la suite de la lecture ?* »

Le jury insiste aussi sur la nécessité de développer les axes de lecture en s'appuyant sur une analyse qui ne se limite pas à la simple paraphrase du passage commenté mais l'éclaire véritablement en se fondant sur des connaissances solides mises au service du sens. En effet, les meilleures copies sont celles dans lesquelles les interprétations ont été justifiées par une analyse du style. Certains candidats se sont par exemple efforcés d'analyser la manière dont l'écriture de Maupassant traduit les tourments du personnage de Pierre, en étudiant l'évolution de ses sentiments (champs lexicaux dont celui de la souffrance, personnification de la logique, négations traduisant la colère du personnage, répétition de questions rhétoriques sans réponse et accumulation de négations révélant le déséquilibre mental du personnage dans l'extrait et son désarroi.). Dans cette copie, le commentaire et les citations choisies permettent au lecteur de comprendre l'un des paradoxes de la scène : « *Pierre est assujéti à la folie et perd tous ses moyens face à la situation qui ne le concerne pas. Maupassant utilise la gradation à la ligne 12 : " il avait soif, il avait chaud, son cœur battait " pour montrer une évolution critique de l'état du personnage* ». D'autres candidats s'intéressent à la syntaxe pour éclairer le sens : « *la ponctuation traduit l'état mental et physique de Pierre ; les phrases courtes disent le mal-être ressenti par le personnage qui se sent oppressé. L'utilisation du discours indirect libre renforce ce déchirement entre, d'un côté, l'amour que Pierre porte à sa mère et, de l'autre, sa déception et son indignation. Le personnage semble être torturé par ses propres valeurs.* »

D'autres candidats se sont attachés à la manière dont les choix stylistiques mettent en valeur la rivalité fraternelle :

- La musicalité du texte avec le « rythme binaire » de la phrase qui traduit l'opposition entre les deux frères ;
- Les temps verbaux utilisés qui participent à l'opposition entre les deux frères (imparfait pour Jean et passé simple pour Pierre) ; opposition renforcée par le contraste des sensations de Pierre (une main qui attire et étrangle) en totale contradiction avec celles de Jean (dormait tranquille).

À l'inverse, bon nombre de copies affichent des faiblesses sur lesquelles le jury se doit de revenir. Trop de candidats proposent une approche uniquement paraphrastique du texte ou construisent des propositions très courtes et sans structure, faisant de longues citations commentées superficiellement. Dans d'autres copies, c'est la tendance à extrapoler, à surinterpréter le texte en lui conférant un sens fantaisiste, qui domine : « *En quoi cet extrait traite-t-il de sujets encore tabous de nos jours ?* ». Des candidats encore développent des propos généralisants ou hors-sujet : « *ce texte donne à voir la bourgeoisie au XIXème siècle et les rapports entre honneur et conflits.* » ; « *nous pourrions nous interroger sur les avantages d'être héritier d'une fortune.* » ; « *En quoi la mort d'un être a-t-il un impact sur la vie d'autrui ?* » De même, le jury déplore que l'analyse littéraire se limite souvent à une juxtaposition de remarques générales ou sans intérêt, telles que « *l'imparfait et le passé simple sont deux temps très importants dans un récit.* », « *le bouleversement de l'histoire est ce qui est au cœur d'un bon roman.* » ou encore « *la quasi-totalité des phrases commencent avec le pronom personnel " il " qui fait référence à Pierre et Jean, ces répétitions donnent le tournis.* » Le jury regrette enfin que les lacunes méthodologiques des candidats donnent lieu à des productions sans introduction, ni conclusion ou dont les conclusions sont plus étayées que le développement lui-même. Certains ont

parfois fait le choix de l'analyse linéaire sans dégager d'axes d'étude, donc sans la mener à bien. D'autres encore ont proposé des axes sans les articuler avec l'analyse des procédés stylistiques, au détriment des véritables enjeux littéraires du texte.

On a pu constater aussi des lacunes importantes quant à la maîtrise des outils d'analyse (confusion entre auteur et narrateur) et des erreurs dans l'emploi de terminologies littéraires (« *discours indirecte mixte* ») et grammaticales (« *le passé antérieur* » pour le conditionnel passé deuxième forme). En outre, des figures de style (« *cataphore* ») sont parfois employées pour donner l'illusion d'une maîtrise littéraire mais ne sont ni explicitées ni mobilisées au service de la construction du sens. Le recours excessif et quasi exclusif aux champs lexicaux pour analyser un texte est aussi problématique. Enfin, les rattachements malheureux de Maupassant au mouvement romantique ou encore à la pensée humaniste desservent les candidats. Par ailleurs, si des connaissances justes sont parfois mises en exergue, elles ne sont pas exploitées par la suite. Ainsi un candidat nous rappelle que Maupassant appartient au courant réaliste, mais aucune reprise n'apparaît ensuite dans sa copie.

Le jury conseille donc aux candidats :

- de proposer une réponse structurée, problématisée, avec des axes de lecture énoncés clairement ;
- de mobiliser des notions d'analyse littéraire solides et d'être précis en mettant en évidence les procédés d'écriture utilisés par l'auteur au service du sens (par exemple champs lexicaux, emphase, personnification, focalisation dans le texte de Maupassant) ;
- de faire preuve de culture littéraire, en suggérant des références et des pistes d'analyse complémentaires. Ont ainsi été mentionnées dans des copies les « sirènes » des récits d'Homère, *Madame Bovary* de Flaubert ou *Tous les matins du monde* de Pascal Quignard.

Enfin, le jury rappelle aux candidats qu'il est nécessaire qu'ils rendent une copie lisible, claire et organisée dont les textes montrent une bonne maîtrise de la langue française et de ses règles élémentaires (celles-là même qu'ils se destinent à enseigner). Le jury regrette que trop de candidats négligent encore cette compétence et donnent à lire des textes présentant des lacunes graves en termes de syntaxe et d'orthographe lexicale et grammaticale. De la même manière, le jury a aussi pu relever des anglicismes (« *Ces trois sets de documents* », « *the climax* », « *the falling action* »), qui auraient mérité un effort de traduction.

Proposition de corrigé de la première partie

A. Présentation du dossier

On valorise les réponses dans lesquelles le candidat met en évidence l'unité du dossier.

Le dossier proposé correspond à l'objet d'étude « Lire et suivre un personnage : itinéraires romanesques » étudié en classe de Première baccalauréat professionnel. Il propose de suivre l'itinéraire romanesque de deux frères, deux personnages du roman réaliste et d'analyse *Pierre et Jean* de Guy de Maupassant. Leurs parcours sont interdépendants et cimentent le corpus composé de trois textes, l'incipit (extrait 1) présentant les différents protagonistes et la rivalité latente au sein de la fratrie, un passage situé au cœur du roman, une scène de conflit intérieur (extrait 2) et un extrait du dénouement (extrait 3) qui peut être mis en regard avec l'extrait 1. Parmi les documents périphériques, l'extrait du journal du personnage montre un dispositif pédagogique aidant les élèves à se percevoir comme sujets lecteurs. Enfin le double *portrait des frères Charles et Amédée Dassy* peint par Hyppolite Flandrin (1849-1850) questionne la relation entre les frères, entre proximité et jalousie.

B. Pistes d'analyse et d'interprétation du texte n°2

Cette proposition ne constitue pas un corrigé type qui se voudrait modélisant ; il n'est donc pas rédigé comme tel. Il vise à présenter des axes d'étude possibles.

Pierre et Jean relate une histoire familiale, troublée par la découverte d'un secret. Au chapitre V, Pierre sait désormais pourquoi son frère, Jean, hérite de Léon Maréchal, un ami de la famille qui fut l'amant de leur mère. Situé au mitan du roman, ce passage constitue un moment charnière dans le récit : Pierre est en proie à une vive agitation et la rivalité entre les deux frères semble atteindre son paroxysme. Comment l'écriture de Maupassant parvient-elle à nous faire vivre le conflit intérieur dans lequel se trouve le personnage de Pierre ?

Axe 1 - Le huis clos

- **Un contexte d'enfermement** : Pierre s'éveille au milieu de la nuit dans une chambre où il se sent oppressé. Les raisons de son insomnie sont d'abord externes : « sa chambre chaude et fermée ». L'isolement est accentué par « l'obscurité ». La chambre est le miroir de l'état psychique du personnage. Le lecteur quitte la chambre pour pénétrer dans la conscience de Pierre.

- Un huis clos avec deux personnages : Pierre et Jean sont dans leur chambre respective. Mais le narrateur les rapproche et **met en scène l'antagonisme entre les deux frères**, Jean dormant comme un bienheureux face à Pierre éveillé et torturé. Le lexique des sentiments - pour Jean : « tranquille », « doucement », « satisfait », « insouciant et content » et pour Pierre : « souffrance », « détresse », « une colère » - souligne l'opposition déjà présente dans le portrait des deux frères dans le 1^{er} extrait. Pierre est aussi obsédé par la fortune acquise par Jean. Mais, le conflit reste encore contenu.

Axe 2 - De la crise d'angoisse au cas de conscience (ou dilemme moral)

- De façon ironique, Pierre, le médecin, est le malade. **L'analyse des symptômes est clinique** et révèle d'abord les signes physiques (« cette oppression douloureuse », « comme une fièvre »), puis la souffrance morale : « ce malaise de l'âme ». Dans la proposition « Brusquement le souvenir lui revint », l'adverbe traduit à la fois la violence - exprimée aussi par le choix du lexique, « choc », « heurté » - et la douleur provoquée par la résurgence du souvenir.

- Tout d'abord, le médecin cherche à comprendre ce qui lui arrive. Pierre fait appel à la raison pour calmer cette angoisse nocturne : « la pensée », « les raisonnements », « il songeait... doutait ». Mais **la raison devient l'instrument de torture** avec la comparaison « comme par une main qui attire et étrangle ». « Sa logique » est personnifiée et le conduit vers la terrible vérité. Pierre subit l'action. C'est un corps qui est privé de sa volonté : « il se sentait traîné ».

- **Le sentiment de colère**, qui envahit Pierre, est d'abord **dirigé contre le frère**. Il reproche à Jean d'accepter cet héritage honteux : « il prenait l'argent, trouvant cela juste et naturel ». La répétition du verbe « dormait » exprime à la fois l'aveuglement de Jean et son absence de questionnement sur ce legs. Mais **la colère de Pierre ne peut pas s'exprimer**. La succession de phrases négatives, « il ne pouvait plus parler, (...) ne devait découvrir (...) », traduit son incapacité à verbaliser et à agir.

- Puis, **son attention se porte sur sa mère** pour laquelle il exprime des sentiments complexes. **La représentation de la mère est ambivalente**. C'est la figure maternelle idéale, dont le lexique mélioratif souligne les qualités morales : « innocente », « calme et sereine », « d'une âme pure et d'un cœur droit ». En même temps, Pierre s'interroge sur sa faute et son hypocrisie. Le terme « tache » renvoie à la faute morale vue comme une souillure qui les corrompt, sa mère et lui. C'est le fils qui souffre de la trahison de sa mère comme s'il était le mari trompé. L'euphémisme « elle avait enfanté son frère de la caresse d'un étranger » atténue à peine le caractère douloureux de l'adultère de sa mère.

Axe 3 – Sous le regard du narrateur

- Dans toute la scène, le narrateur adopte **le point de vue interne de Pierre** en restituant son cheminement psychologique. Il raconte des comportements de Pierre : « Il se leva pour ouvrir sa fenêtre et respirer », des sensations que Pierre perçoit : « quand il fut debout, un bruit léger lui parvint à travers le mur » et des pensées qui l'agitent : « Il dormait lui ! ».

- **Le narrateur intervient** pour commenter la souffrance morale de Pierre. Il interpelle le lecteur grâce à la première personne du pluriel et le présent de vérité générale « ce malaise de l'âme que laisse en nous le chagrin sur lequel on a dormi ». L'expérience de Pierre est commune.

- Enfin, **le narrateur prend en charge les pensées du personnage** qui s'élaborent avec difficulté et va jusqu'à verbaliser à sa place au discours direct : « La veille, il eût frappé contre sa porte, serait entré, et, assis près du lit, lui aurait dit dans l'effacement de son réveil subit : "Jean, tu ne dois pas garder ce legs qui pourrait demain faire suspecter notre mère et la déshonorer." » Le narrateur imagine l'alternative qui aurait permis à Pierre de soulager sa conscience (emploi du conditionnel). Pierre s'autocensure : il « ne [peut] plus parler ». La métaphore « enterrer en lui cette honte » souligne le caractère mortifère du poids du silence. Pierre se sacrifie et prend sur lui la faute morale de sa mère. Dans le dernier paragraphe, les deux voix, celle du narrateur et celle du personnage, n'en font qu'une avec le discours indirect libre qui retranscrit les interrogations de Pierre.

Conclusion

Ce passage permet de suivre le flux d'une « conscience troublée », torturée par les non-dits et la jalousie. L'écriture de Maupassant parvient à donner une psyché complexe au personnage de Pierre.

Deuxième partie

2) *Dans le premier paragraphe du texte n° 2 (« Mais le corps du docteur [...] il s'assit dans son lit. », ligne 1 à 7), vous analyserez les expansions du nom. (6 points)*

Il apparaît important de rappeler que l'épreuve d'étude de la langue s'articule autour de quatre grands types de sujets :

- L'analyse syntaxique d'un passage
- L'étude d'une forme ou d'une fonction (adjectifs, pronoms, compléments...)
- Les temps et /ou modes verbaux
- Le lexique (au moins trois ou quatre éléments)

Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur le fait que cette question, comme la première, est évaluée sur six points. Il convient donc de mesurer son importance en y apportant une réponse claire et lisible. Trop de copies formulent la réponse à partir de listes ou de tableaux constitués d'une succession de phrases non verbales, parfois annotées d'accolades.

Or, on est en droit d'attendre ici une réponse rédigée, à la syntaxe et l'orthographe correctes, puisqu'il s'agit, pour les candidats, de faire preuve de leur capacité à comprendre le fonctionnement de la langue et d'en saisir les subtilités dans un texte littéraire. L'analyse d'un point de grammaire peut d'ailleurs s'avérer utile, en amont, pour ouvrir des pistes d'interprétation à exploiter lors de la première question. Aussi, il est pertinent de débiter sa réponse de manière organisée, par un paragraphe introductif, comme l'a fait par exemple ce candidat qui annonce son propos et répond aux différents attendus de la question : « *Nous allons d'abord donner une définition de l'expansion du nom, puis nous classerons ces expansions dans l'extrait, pour enfin en donner l'effet.* »

Cette seconde partie de l'épreuve s'inscrit dans le champ de la grammaire, il s'agit donc de définir la notion, d'identifier et de classer les éléments grammaticaux retenus, de les mettre en perspective par

rapport au sens du texte. Toute référence à la stylistique pourra venir en complément et sera alors prise en compte comme valorisation de la réponse mais en aucun cas ne pourra se substituer à celle qui est attendue. Le jury rappelle aux futurs candidats qu'il est donc indispensable de maîtriser les savoirs et connaissances grammaticaux fondamentaux, ainsi que la terminologie : cette année, ce sont les classes ou catégories et fonctions grammaticales qui ont été interrogées.

Dans cette optique, le jury conseille aux candidats de consulter des ouvrages de références – comme outils de travail. Par exemple :

- La grammaire du français sur Eduscol.
<https://eduscol.education.fr/document/1872/download?attachment>
- *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.

Le jury souligne que bon nombre de candidats se sont distingués dans cette partie de l'épreuve : capacité à donner une définition complète de la notion interrogée, puis à analyser les différentes expansions du nom, en distinguant les classes grammaticales et les fonctions, et ce, avec un effort de rédaction et des relevés complets et pertinents. Les précisions grammaticales complémentaires ont été appréciées, comme dans l'exemple qui suit : « *“d'un sommeil troublé” : comporte la préposition “de” contractée en “d’” au contact de l'article indéfini masculin singulier “un”* ». Si certains candidats ont choisi d'analyser l'une après l'autre les expansions du nom selon leur apparition dans le texte, d'autres ont classé les expansions du nom selon leur fonction syntaxique, en insistant sur les différences d'emploi. Des pistes d'analyse et d'interprétation viennent aussi s'ajouter à l'analyse des expansions du nom, comme dans cet exemple : « *ce malaise de l'âme : c'est l'idée que l'âme, complément du nom " malaise " cesse de fonctionner car elle est en souffrance. Pierre réfléchit, et plus il réfléchit, plus il souffre mentalement.* » Dans quelques très bonnes copies, le candidat s'est efforcé de faire un rapprochement avec le sens global du texte : « *Ces expansions du nom précisent ici la tension du personnage, son tourment et sa douleur. Ainsi elles contribuent grandement à donner de la profondeur au personnage* » ; « *Le récit est plus riche, avec plus de précisions, plus de détails grâce à ces expansions qui mettent en avant l'agitation, le trouble, la douleur du personnage.* ».

Les trois attendus de la réponse ne sont toutefois pas toujours au rendez-vous : certains candidats ne définissent pas la notion grammaticale à analyser ou le font de manière très partielle ou même erronée. On a pu lire des définitions intuitives de la notion qui restent imprécises et non maîtrisées (Par exemple, « *Les expansions du nom sont des mots qui peuvent l'accompagner* » ou « *L'expansion du nom est un groupe nominal introduit par une préposition permettant d'apporter une précision sur un nom* »). Ailleurs, les relevés sont incomplets, trop souvent peu nombreux (en dessous de quatre occurrences) et des erreurs d'identification de la classe grammaticale et de la fonction de l'expansion du nom sont présentes (« *sur lequel on a dormi : groupe verbal* », « *nous a seulement heurté la veille : groupe prépositionnel* »). On trouve parfois une présentation de chaque élément de l'extrait dans son intégralité et l'énoncé de tous les éléments grammaticaux de la phrase, sans que les expansions du nom soient spécifiquement analysées. Certains candidats encore identifient les expansions mais se contentent d'en expliquer le sens.

Le classement des occurrences semble poser plus de difficulté aux candidats car très peu s'y risquent. Les classements proposés sont anarchiques et confus, avec une méconnaissance des classes grammaticales, en particulier celle des subordonnées relatives (« *sa, pronom relatif* », « *dont, conjonction de coordination* ») et des groupes nominaux prépositionnels.

Enfin, des erreurs d'analyse grammaticale reviennent souvent, notamment la confusion entre complément du nom et COD, et beaucoup de candidats font des erreurs grossières en classant des mots dans des catégories grammaticales inadéquates, (« *lui, pronom possessif* », « *docteur, adjectif* »). Des références non usitées en langue française sont également mentionnées comme le « *génitif classifiant* » issu de la grammaire anglaise.

Proposition de corrigé de la seconde partie

« Mais le corps du docteur s'engourdit à peine une heure ou deux dans l'agitation d'un sommeil troublé. Quand il se réveilla, dans l'obscurité de sa chambre chaude et fermée, il ressentit, avant même que la pensée se fût rallumée en lui, cette oppression douloureuse, ce malaise de l'âme que laisse en nous le chagrin sur lequel on a dormi. Il semble que le malheur, dont le choc nous a seulement heurté la veille, se soit glissé, durant notre repos, dans notre chair elle-même, qu'il meurtrit et fatigue comme une fièvre. Brusquement le souvenir lui revint, et il s'assit dans son lit. »

Les expansions du nom sont des mots ou groupes de mots qui dépendent syntaxiquement d'un nom. Comme procédure de reconnaissance, on mentionne souvent la suppression (ou l'effacement).

Relevé	Classe grammaticale	Fonction syntaxique
« le corps du docteur »	Groupe prépositionnel (ou groupe nominal prépositionnel)	Complément du nom « le corps »
« dans l'agitation d'un sommeil troublé »	- Groupe prépositionnel - Participe passé employé comme adjectif	- Complément du nom « l'agitation » - Épithète lié postposé de « un sommeil »
« l'obscurité de sa chambre chaude et fermée »	- Groupe prépositionnel - Adjectif qualificatif et participe passé employé comme adjectif	- Complément du nom « l'obscurité » - Épithètes liés postposés de « sa chambre »
« cette oppression douloureuse »	- Adjectif qualificatif	- Épithète lié postposé
« ce malaise de l'âme »	- Groupe prépositionnel	- Complément du nom « ce malaise »
« ce malaise de l'âme que laisse en nous le chagrin »	- Proposition subordonnée relative	- Épithète ou complément de l'antécédent « ce malaise de l'âme »
« le chagrin sur lequel on a dormi »	- Proposition subordonnée relative	- Épithète ou complément de l'antécédent « le chagrin »

« le malheur, dont le choc nous a seulement heurté la veille »	- Proposition subordonnée relative	- Apposition ou complément de l'antécédent « le malheur »
« notre chair elle-même, qu'il meurtrit et fatigue comme une fièvre »	- Proposition subordonnée relative	- Apposition ou complément de l'antécédent « notre chair »

Les premières expansions sont plutôt factuelles avec des notations concrètes. Puis la série de propositions subordonnées relatives permet d'entrer dans l'analyse clinique du trouble psychique qui perturbe Pierre.

Troisième partie

3) Dans le cadre de l'objet d'étude « Lire et suivre un personnage : itinéraires romanesques », vous concevrez et rédigerez, à partir de ce dossier, une séquence pédagogique destinée à une classe de première professionnelle et qui comportera obligatoirement un travail sur la langue. (8 points)

La troisième partie de l'épreuve de français consiste pour le candidat à concevoir, à partir d'un dossier, une séquence pédagogique qui s'inscrit de façon pertinente dans l'objet d'étude mentionné dans le libellé du sujet. Avant toute chose, même si le terme ne figure pas dans la définition de l'épreuve parue au B.O., c'est bien d'une composition de didactique qu'il s'agit.

Deux conseils préalables :

- Les nouvelles modalités de l'épreuve font de la gestion du temps une condition déterminante pour la réussite de cette épreuve. Quand elle n'est tout simplement pas traitée par les candidats, la réponse est souvent superficielle, squelettique ou inachevée. La consigne précise qu'il s'agit bien d'une présentation rédigée du projet de séquence : un simple plan ne peut suffire. Il convient donc de veiller à disposer du temps nécessaire pour rédiger sa proposition ;
- Par ailleurs, il est recommandé de respecter la spécificité de chaque discipline. L'usage de notions didactiques propres à l'enseignement de l'anglais dans une séquence de français peut être inadapté. La typologie des objectifs (culturels, linguistiques, lexicaux, grammaticaux, pragmatiques) en usage dans la didactique des langues vivantes peut certes s'appliquer pour l'enseignement du français, mais avec une transposition. La « tâche finale », incontournable dans une séquence d'anglais mais appliquée au journal du personnage, montre que les candidats n'ont pas compris le sens de cette pratique pédagogique. Dans de nombreux domaines comme l'oral, la lecture, l'étude de la langue, les pratiques peuvent s'enrichir de la bivalence, mais les candidats qui présentent le CAPLP anglais - lettres doivent développer leur expertise dans les deux disciplines.

Cette année, le dossier proposé à l'étude comprenait un corpus de textes extraits de *Pierre et Jean* de Guy de Maupassant, un document iconographique, ainsi qu'une production écrite d'élève. Dans la troisième partie de l'épreuve, le candidat est invité à mobiliser ses connaissances des programmes de français en vigueur en lycée professionnel et celles de la didactique du français. Pour cette session, l'exploitation pédagogique devait correspondre aux contenus des programmes d'enseignement du Baccalauréat Professionnel et à leurs attendus. La seule mention des quatre compétences en

préambule du projet pédagogique du candidat ne pouvait suffire, il fallait s'intéresser également aux attendus implicites posés par le dossier. En consultant les programmes, en s'intéressant aux épreuves d'examen et aux compétences qu'elles évaluent, les candidats trouveront des éléments d'analyse qui éclaireront les enjeux du dossier, mais aussi la présentation synthétique des démarches pédagogiques à mettre en œuvre en classe. Pour se préparer à cette partie de l'épreuve, les candidats sont donc invités à consulter les ressources en ligne sur le site Eduscol (mots clés : eduscol / education / programmes et ressources en français / voie professionnelle).

Dès lors, ils seront davantage outillés pour analyser le dossier proposé à leur réflexion.

1. Présenter son scénario pédagogique

Avant de dérouler sa séquence, il convient de présenter son scénario pédagogique. Celui-ci comprend la justification du choix des textes et des autres supports au regard des enjeux et finalités de l'objet d'étude, les objectifs pédagogiques visés et une problématique littéraire. Le candidat cité ci-dessous répond ainsi au premier des attendus de l'épreuve : mettre en perspective les éléments du dossier par rapport à l'objet d'étude proposé.

« La séquence s'adresse à une classe de première professionnelle dans le cadre de l'objet d'étude « Lire et suivre un personnage : itinéraires romanesques ». Les objectifs de la séquence sont :

- Approfondir les connaissances sur les caractéristiques d'un personnage.*
- Se repérer à travers le cheminement d'un personnage dans une narration longue.*
- Se construire en se confrontant à des destins riches et variés.*

Cette séquence repose sur la lecture de l'œuvre intégrale Pierre et Jean de Guy de Maupassant, roman réaliste. »

Certains candidats précisent de façon explicite les modalités de lecture. Ainsi, ce candidat justifie ses choix, se positionne quant à la lecture de l'œuvre en ne se limitant pas à la lecture des seuls extraits proposés comme souvent lu dans les copies. Les objectifs d'apprentissage clairement formulés correspondent au choix de faire lire l'œuvre intégrale, ce qui renforce la cohérence du projet.

Cet autre candidat, qui adopte la même démarche de lecture, axe plutôt son projet sur l'activité d'écriture, le journal intime du personnage qui va accompagner les élèves dans la découverte du roman de Maupassant.

« Ce corpus de documents s'inscrit dans l'objet d'étude « Lire et suivre un personnage : itinéraires romanesques » en classe de première professionnelle. J'ai choisi de travailler sur l'œuvre de Guy de Maupassant dans son intégralité pour mettre en exergue des travaux d'écriture comme la rédaction d'un journal intime où la consigne sera de se mettre dans la peau d'un personnage et d'exprimer ses ressentis, ses pensées et ses sentiments tout au long du récit. »

Une séquence s'inscrit dans une progression. Ainsi, ce candidat fait un rappel judicieux du programme de seconde pour expliquer la démarche du journal du personnage. Il précise les connaissances antérieures mobilisées par les acquisitions projetées.

« Les élèves ont travaillé en seconde les écrits autobiographiques dans l'objet d'étude « Devenir soi ». Le journal du personnage qui ressemble au journal intime, permet au lecteur de se décentrer. »

Peu de candidats s'interrogent préalablement sur le choix de l'œuvre. Or, celui-ci est orienté par le programme : « L'objet d'étude privilégie le roman d'analyse ou le roman réaliste, du XVIII^e siècle à nos

jours »¹. *Pierre et Jean* répond donc à tous ces critères. Sans entrer dans de trop longs développements, il est judicieux de justifier le choix de l'œuvre en fonction du genre et du courant littéraires auxquels elle se rattache. Encore faut-il être sûr de ses connaissances d'histoire littéraire. Les candidats qui présentent *Pierre et Jean* comme une œuvre romantique confondent sans doute le lyrisme avec l'analyse quasi clinique des sentiments de Pierre.

Les candidats peuvent formuler les objectifs d'apprentissage en se posant la question suivante : qu'est-ce que les élèves devront savoir et savoir-faire à l'issue de la séquence ? Ces objectifs sont formulés avec un verbe à l'infinitif (comprendre, développer, se sensibiliser, s'engager, découvrir...). Ils énoncent de manière générale les connaissances à acquérir, les compétences à développer et les attitudes à adopter. Un objectif pédagogique doit être spécifique, réaliste et mesurable. Ceux proposés dans la première copie citée sont en cela adaptés. Certains candidats montrent qu'ils appréhendent le processus de transposition didactique qui permet de passer d'un savoir savant à un savoir scolaire. En effet, il ne s'agit pas simplement de décalquer les notions et analyses du savoir universitaire, mais de les adapter à l'enseignement en tenant compte des objectifs pédagogiques et aussi de l'âge et des capacités des élèves. La transposition didactique opère une sélection des savoirs enseignés et procède à des adaptations : choix de la terminologie, formulation des définitions, organisation des explications et élaboration des activités et des évaluations.

« Pour un travail aussi long et exigeant que l'étude d'une œuvre complète issue de la littérature patrimoniale classique, un outil de suivi tout au long de la lecture s'impose tel que le journal de lecture sous forme de journal d'un personnage qui nous est proposé dans le document didactique. En effet, afin de vérifier la bonne compréhension de l'œuvre, la reformulation par l'élève de certains passages clés est à privilégier par rapport à la simple explication du vocabulaire inconnu par l'enseignant. Cette compréhension de l'élève doit également s'apprécier à l'aide de quelques questions ouvertes sur l'interprétation de l'œuvre plutôt que des questions de compréhension fermées. Le roman devrait raisonner auprès des élèves puisqu'il évoque une situation commune au sein des familles mais aussi la question de l'orientation professionnelle choisie ou subie. » Ce candidat place l'élève et les apprentissages au cœur de sa réflexion didactique. Il s'engage dans une démarche qui articule lecture et écriture, formule des hypothèses quant au choix de l'œuvre en fonction du public. Preuve s'il en est que cette épreuve n'est pas artificielle et déliée des pratiques de classe. Bien au contraire, elle est articulée à des compétences didactiques que certains candidats ignorent.

2. Problématiser sa séquence pédagogique

Dernier élément pour rédiger son scénario pédagogique : la problématique. Celle-ci est d'abord littéraire. Attention aux questions historisantes ou « psychologisantes » :

- « *Comment Pierre et Jean illustre-t-il le mode de vie bourgeois du XIX^e siècle ?* »
- « *Comment concilier les projets de notre entourage avec notre caractère et nos envies ?* »

Quand elles ont une dimension littéraire, les problématiques sont souvent trop générales :

- « *Un personnage de roman peut-il rester le même du début à la fin de celui-ci ?* »
- « *Comment comprendre un personnage ?* »

La problématique destinée aux élèves doit être formulée clairement comme celle que propose ce candidat : « *Le roman, un moyen d'explorer ses émotions ?* ». Elle constitue véritablement un fil conducteur du projet pédagogique et doit faire ressortir l'intérêt du corpus. Pour aider à sa formulation, il est possible d'articuler un des thèmes majeurs avec une des caractéristiques de l'écriture de l'auteur.

¹ Programmes Français Classe de première professionnelle, 2019.

Les enjeux et finalités ainsi que les notions du programme aideront également les candidats dans la formulation d'une problématique littéraire pertinente. Les candidats peuvent clore leur projet en répondant justement à celle-ci en s'appuyant sur le travail mené au cours des séances.

3. Planifier le déroulement de la séquence en séances.

Tout d'abord, il est nécessaire de préciser qu'une séquence se décline en séances pédagogiques. Celles-ci « articulées entre elles dans le temps sont organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement »². On peut réserver le terme « étape » pour la description de la séance en elle-même. Préparer une séance d'enseignement implique non seulement de maîtriser les savoirs à enseigner mais surtout d'en faciliter l'appropriation par les élèves. La première étape est de définir l'objectif de la séance formulé brièvement en recourant à un verbe d'action : ce que les élèves vont apprendre, comprendre, produire ou appliquer à la fin de la séance. Chaque séance a une finalité explicite et ne fait sens pour l'élève que si elle lui permet de s'impliquer et répond à un enjeu. Ensuite, il faut concevoir une ou plusieurs situations accessibles et porteuses de sens qui placent l'élève en activité et identifier le problème clairement posé ou la consigne explicite auquel l'élève va répondre. Enfin le candidat propose les modalités de travail qui lui semblent les plus adaptées à l'apprentissage visé : travail individuel, en binômes, par groupes de 3 ou 4, en classe entière ou en alternant ces modalités.

Dans leur présentation, les candidats doivent se garder de toute improvisation et formuler soigneusement leurs consignes. Ils peuvent différencier l'activité du professeur qui est tantôt expositive, explicative, aidante... et celle des élèves à qui la situation proposée permet une activité réelle : expression, tâtonnement, recherche, proposition de stratégie, argumentation...

4. Proposer des activités engageantes pour les élèves

Les candidats doivent étayer leurs activités avec un éclairage didactique, c'est-à-dire expliciter les modalités d'organisation et d'apprentissage par les élèves. En fonction de la compétence visée, ils expliquent les activités qui vont être mises en œuvre pour permettre aux élèves de s'impliquer, de développer leurs capacités et de s'approprier les savoirs. Ainsi avec son groupement de textes dans une œuvre intégrale et l'activité d'écriture d'appropriation, le dossier de cette année est centré sur la compétence « devenir un lecteur compétent et critique, adapter sa lecture à la diversité des textes ».

La majorité des candidats propose de lire les trois extraits en le justifiant de façon intuitive.

« L'étude des trois textes est indispensable pour permettre aux élèves de s'imaginer la vie des deux frères et pouvoir ainsi se mettre dans la peau de l'un ou de l'autre. »

Il s'agit d'un parcours de lecture dans une œuvre intégrale considérée comme classique et patrimoniale. Le candidat doit être en mesure de présenter cette forme scolaire de lecture qui permet de « connaître une œuvre majeure en en retenant quelques extraits essentiels »³. La séquence ne va pas aborder l'œuvre dans toutes ses dimensions. Il est donc indispensable de définir un projet de lecture : c'est la problématique. Dans le parcours de lecture, il est également nécessaire de préciser comment l'élève découvre ce qui n'est pas lu afin d'assurer la continuité narrative entre les extraits, avec par exemple un résumé du professeur ou le recours à une adaptation cinématographique.

Chaque texte « donne lieu à une lecture globale et détaillée. Ainsi pour aider les élèves à organiser leurs réponses, on peut leur proposer une fiche de lecture de l'extrait : une première partie intitulée « lecture globale » où les élèves tenteront de répondre aux questions situant le texte (qui ? quand ?

² Terminologie de l'éducation - BOEN n°35 - 17-09-1992

³ Ressources Baccalauréat professionnel Lire, mai 2009.

où ? quoi ? comment ?). Une deuxième partie qui s'intitule « lecture détaillée » aura pour objectif d'aller dans les détails du texte en répondant à des questions englobant la question « pourquoi ? ».

À l'image de ce que propose ce candidat, les activités de lecture sont souvent réduites à un questionnaire préétabli et appliqué aux trois extraits. C'est une activité guidée et rassurante qui permet de mettre les élèves au travail. Elle n'est pas propre à la discipline du français et, si la mécanique est comprise, des stratégies peuvent se mettre en place. Pour autant, cette approche reste en surface du texte et ne permet pas de développer les compétences liées à l'analyse et l'interprétation. Quant à la « lecture globale » présentée par ce candidat, il s'agit davantage de la compétence « rendre compte du sens global du texte ». Il est bien sûr envisageable de proposer un questionnement sur un texte, mais celui-ci doit éviter d'être parcellaire et ne doit pas être un simple exercice de repérage. Il convient qu'une question ou une consigne dirige l'attention de l'élève vers une phrase, un paragraphe ou le texte en entier. Après avoir déterminé les parties essentielles du texte, le candidat peut élaborer deux ou trois questions sur des éléments clés et non sur des détails.

L'une des alternatives au questionnaire de lecture est la lecture analytique. Or cette forme de lecture scolaire est rarement mentionnée. « On lit une œuvre, un texte, un document iconographique pour que sa rencontre avec le lecteur produise un effet ».⁴ La lecture analytique repose avant tout sur la réception du texte par les élèves et prend en compte leur expérience subjective en tant que lecteurs, tout en développant leurs compétences d'analyse et d'interprétation. À partir de leurs premières impressions qui peuvent être des ressentis, des interrogations, des connaissances, des interprétations, des citations... l'enseignant va soit élaborer les axes de lecture qui vont être examinés avec l'analyse et l'interprétation de procédés d'écriture, soit confirmer ou infirmer les hypothèses des élèves. Même si les candidats ne peuvent s'appuyer sur des réactions d'élèves, il est logique d'essayer de les prévoir, comme le fait une préparation de séance, et de proposer des axes de lecture étayés de quelques procédés maîtrisés. Quand les candidats usent de termes linguistiques comme la situation d'énonciation, il convient d'en connaître le sens, leur emploi risquant d'être soit approximatif, soit inapproprié.

Quant à l'activité d'écriture proposée dans le dossier, le journal du personnage, celle-ci est souvent interprétée comme une tâche finale. Or, cette pratique pédagogique qui appartient à la didactique des langues, comme signalé plus haut, ne correspond pas aux objectifs de cette variation du carnet de lecteur. Ce dernier va accompagner l'élève tout au long de la séquence et de la lecture de l'œuvre intégrale et s'appuie sur des prérequis de seconde, les élèves ayant travaillé les écritures autobiographiques dans le cadre de l'objet d'étude « Devenir soi : écritures autobiographiques ». Issu de la recherche didactique sur le sujet lecteur, le carnet renouvelle les écrits d'appropriation en lien avec la lecture. Il permet d'évaluer l'investissement dans la lecture comme dans l'écriture, la compréhension du récit et de ses enjeux. Les élèves approfondissent « la notion de personnage, de sa vraisemblance, de ses motivations, de son rapport au monde et aux autres. Ils s'interrogent alors sur le sens et la valeur des figures romanesques et peuvent même vivre un certain nombre de situations fictives qui les aident à se construire »⁵. En effet, l'étude d'un personnage ne se réduit pas à son portrait physique et moral comme il est souvent proposé dans les séances de lecture des candidats. L'itinéraire romanesque du personnage permet de suivre et d'analyser ses choix, ses conduites et ses émotions. La distance de la fiction permet de se confronter à des situations telles que le devoir moral, le conflit de loyauté, le dilemme (la nuit d'insomnie de Pierre dans l'extrait 2) ou bien d'analyser des sentiments complexes comme la jalousie ou la honte, qui sont universels et pour lesquels il est souvent difficile de poser des mots. Dans la didactique des langues, la tâche finale vise à une production écrite ou orale

⁴ Ressources Baccalauréat professionnel Lire, mai 2009.

⁵ Programmes Français Classe de première professionnelle, 2019.

qui donne du sens aux apprentissages mais qui va mobiliser les compétences et connaissances langagières qui auront été travaillées dans le cadre de la séquence.

« Il est important de rappeler que cet exercice d'écriture nécessite des prérequis que l'élève de première a normalement déjà abordés en seconde dans le cadre de l'objet d'étude « Devenir soi à travers les écritures autobiographiques ». De plus afin d'aider l'élève à réactiver ses acquis, il faut s'appuyer sur les textes de Maupassant, mais il peut également imaginer d'autres réactions du personnage. » Ce candidat montre déjà qu'il est sensible à la progressivité des apprentissages. Cette activité s'inscrit bien dans les écrits d'invention qui laissent place à la subjectivité et à la création de l'élève.

Pour entrer dans la didactique des lettres, nous conseillons aux candidats de s'appuyer sur les fiches ressources suivantes, publiées en 2009 et toujours accessibles sur Eduscol. Leur contenu didactique et pédagogique reste d'actualité.

- Ressources Baccalauréat professionnel - Lire

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Programmes/04/6/RessourcesBacPro_Lire_109046.pdf

- Ressources Baccalauréat professionnel - Écrire

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Programmes/04/7/RessourcesBacPro_Ecrire_109047.pdf

- Ressources pour la voie professionnelle - Travailler l'oral

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Programmes/04/7/RessourcesBacPro_Ecrire_109047.pdf

- Ressources Baccalauréat professionnel - Étudier la langue

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/77/3/RESS-FR-LPRO_Travailler_l_oral_260773.pdf

L'intervention d'Anne VIBERT, Inspectrice Générale en lettres, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? » viendra compléter la fiche ressource sur la lecture.

<https://eduscol.education.fr/document/5687/download>

5. Exploiter le document iconographique

Les candidats ont su tirer profit du support iconographique et l'intégrer dans leur plan de séquence. Il sert souvent de lancement à celle-ci.

« L'objectif de cette étape sera de faire deviner le thème de la rivalité / dualité aux élèves de première à l'aide de la peinture. Ils devront donner la description à l'oral, des hypothèses sur la relation des deux hommes. La description peut aider à faire deviner la rivalité. Les hypothèses peuvent se faire sous forme de carte heuristique où chaque élève apporte ses idées »

Dans cette proposition, le candidat s'appuie bien sur la réception du tableau par les élèves. À partir des premières impressions, il travaille ensuite les connotations en vue d'une description des deux jeunes hommes. De par ses attentes, il oriente ensuite vers une seule interprétation, la rivalité supposée entre deux frères. Le questionnement du professeur vise non pas à « faire deviner », mais plutôt à faire émerger et confronter les opinions, les interprétations et les représentations des élèves. Dès l'extrait

de l'incipit, le double portrait et la rivalité amoureuse pourront amener les élèves sur la thématique des frères ennemis. D'ailleurs certains candidats font jouer l'intertextualité et envisagent alors d'intéressants prolongements comme le mythe d'Abel et Caïn.

Les exploitations pédagogiques les plus convaincantes sont celles qui privilégient l'entrée par le texte littéraire et placent l'étude du tableau après la découverte au moins du premier texte. En effet, l'œuvre picturale choisie ne se veut pas illustrative. L'image est souvent soit surinvestie par les candidats, soit supposée plus accessible pour les élèves. Or, comme le travail sur les premières de couverture proposé par certains candidats en séance inaugurale, l'image impose une première représentation qui influe sur la première lecture. Le double portrait des frères Dassy met en scène le lien fraternel très fort. C'est à la fois un portrait intime, mais aussi un portrait social d'une société bourgeoise florissante qui s'expose. Maupassant situe aussi *Pierre et Jean*, dans cette petite bourgeoisie, avec son obsession de l'argent, de la moralité et de la réputation (extrait 2), mais l'écrivain va au-delà des apparences. Les candidats situent l'œuvre dans la continuité de celle de Flaubert et Zola, avec le roman réaliste et naturaliste. Cependant, l'étude de Maupassant n'est pas tant sociale que psychologique, en donnant la priorité à la description et à l'étude des mouvements de l'âme et de l'esprit.

6. Concevoir la séance d'étude la langue

La description plus détaillée d'une séance de travail sur la langue fait partie des attendus de l'épreuve ; celle-ci s'appuie sur la proposition d'activités et de travaux précis à conduire en classe. Il convient de rappeler qu'une séance sur la notion de focalisation ou bien sur un procédé stylistique ne constitue pas une séance d'étude de la langue. Ces notions, qui appartiennent au champ linguistique, sont travaillées lors des séances à dominante lecture. Certains candidats choisissent de travailler sur une notion bien précise comme une classe grammaticale en particulier, l'adjectif étant souvent retenu. L'objet d'étude de la séance est alors trop restreint.

Nous renvoyons une nouvelle fois les candidats aux programmes de français et plus précisément à la partie intitulée « Connaissance et maîtrise de la langue » qui précisent les entrées :

- les catégories grammaticales,
- le fonctionnement de la phrase,
- le verbe,
- la cohérence textuelle,
- le lexique,
- l'orthographe.

Cet enseignement se donne comme principal objectif de « dégager les régularités du système de la langue française »⁶. À partir des préconisations pédagogiques, les candidats vont pouvoir organiser cette séance :

- partir d'activités d'expression écrite ou orale pour répondre aux besoins des élèves ;
- tenir compte des acquis des élèves (et de leurs représentations parfois erronées) ;
- privilégier l'observation réfléchie de faits de langue.

L'étude raisonnée de la langue consiste à envisager la grammaire comme une discipline expérimentale où l'on va s'attacher à résoudre une situation-problème. Par exemple, on va isoler un problème

⁶ Programmes Français Classe de première professionnelle, 2019.

récurrent d'expression dans des textes d'élèves. L'enseignant va solliciter leur activité intellectuelle en faisant appel à l'observation, à la comparaison, à l'analyse, à la manipulation, au classement et à la synthèse. Les opérations de manipulation syntaxique (la suppression, le déplacement, le remplacement, l'ajout, l'encadrement et le dédoublement) s'effectuent sur des mots, des groupes de mots ou des phrases. Elles permettent d'entrer dans le système de la langue et facilitent l'identification des unités grammaticales. Il convient de partir de l'observation concrète des faits de langue dans toute leur diversité pour remonter à l'explication, la ligne de conduite à adopter au moment d'écrire. Il ne s'agit plus d'énoncer des règles et de les appliquer, mais de construire les savoirs en situation de production ou d'observation de textes et ainsi permettre aux élèves de développer « une réflexion, un apprentissage des modes de la pensée inscrits dans la phrase » (Danièle SALLENAVE).

Parmi les propositions des candidats, celles qui apparaissent les plus abouties - malgré certaines maladresses d'expression - portent notamment sur le discours rapporté. « *Il sera important aussi de souligner le fait que cet extrait révèle les pensées brutes de Pierre au discours indirect libre. Ainsi à partir de cela, un point de langue peut être abordé : les différentes formes de discours rapporté. En effet, ce point est primordial pour la tâche finale car il s'agira d'utiliser le discours direct, et ainsi le passage au « je » et toutes les modifications qui s'en suivent (les déterminants, les formes verbales). En outre, je propose l'activité suivante, transposer les phrases de l'extrait 2 au discours direct.* » Ce candidat part d'une observation pertinente qui mérite effectivement une mise au point durant la lecture de l'extrait 2, la présence du discours indirect libre dans ce passage étant un procédé qui caractérise l'écriture de Maupassant et qui posera assurément problème aux élèves. Le prolongement avec la séance d'étude de la langue se justifie avec comme entrée : le fonctionnement de la phrase (la syntaxe). Le candidat propose ensuite une activité de transformation. Pour densifier sa proposition, il est possible de constituer un corpus de quelques phrases provenant des trois extraits et adoptant les différentes modalités d'insertion des paroles rapportées d'un personnage. L'observation et la comparaison des différents énoncés permettent d'en dégager les caractéristiques et les variations dont certaines sont relevées par le candidat.

7. Évaluer les acquis et les compétences

Si certains candidats s'abstiennent de parler d'évaluation, la majorité d'entre eux présentent le carnet de lecteur comme l'évaluation sommative ou bien la tâche finale. Nous avons déjà expliqué en quoi cet écrit ne correspond pas à ces modalités d'évaluation. En revanche, il fait l'objet d'une évaluation si des capacités ont été clairement ciblées et annoncées aux élèves.

Peu de candidats ont su exploiter la production écrite de l'élève. Dans la présentation du dossier, quelques-uns la commentent pour dire qu'elle leur semble plutôt réussie. Or, l'élève a autant besoin de connaître ce qu'il peut améliorer que ses réussites. Afin qu'il puisse amender son texte, l'enseignant pourrait, par exemple, lui conseiller d'ajouter des paroles rapportées d'au moins deux personnages différents au discours indirect, pour faire le lien avec la séance d'étude de la langue évoquée précédemment.

Les compétences d'écriture sont largement prises en compte avec le journal du personnage. Ce dernier permet d'évaluer également des compétences de lecture : comprendre le sens global d'une scène et la restituer, identifier la visée de l'auteur, interpréter un choix stylistique ou grammatical et dégager un sens implicite.

« *Enfin, on pourra envisager le troisième extrait du roman pour l'évaluation sommative ou finale en questionnant la signification du départ de Pierre ainsi que l'attitude des parents. Une question portera sur les types de discours présents.* » Cet autre candidat propose une évaluation des compétences de lecture à partir d'un des textes. En tout cas, il est indispensable de varier les situations d'évaluation.

Pour conclure

Cette troisième partie de l'épreuve de français est sans doute celle qui mérite que les candidats y consacrent le plus de temps. Elle exige d'eux des connaissances didactiques spécifiques à la discipline des lettres. Toutefois, même si parfois les pistes pédagogiques relèvent plus de l'intuition, elles permettent déjà d'apprécier la qualité de réflexion du futur pédagogue.

Rapport présenté par Patrice Maisonneuve et Patrice Virieux, avec la contribution du jury

B. Épreuves orales d'admission

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

Définition de l'épreuve

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

L'épreuve a pour objet la conception et l'animation d'une séance d'enseignement ; elle permet également d'évaluer les compétences linguistiques et culturelles en langue étrangère.

Pour la préparation de l'épreuve, le candidat dispose d'un support numérique et d'un accès à internet.

L'épreuve comporte deux parties.

- une première partie en langue étrangère pendant laquelle le candidat restitue, analyse et commente en langue étrangère un document audio ou vidéo authentique ne dépassant pas trois minutes. Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury. La première partie dure 30 minutes maximum (exposé : 15 minutes maximum, entretien : 15 minutes maximum).
- une seconde partie durant laquelle le candidat présente en français une séance d'enseignement, en lien avec la thématique du document support de la première partie et à partir de documents complémentaires qu'il a librement sélectionnés pendant sa préparation. Il explique et justifie ses objectifs et ses choix, tant pédagogiques que didactiques. Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury. La seconde partie dure 30 minutes maximum (exposé : 15 minutes maximum, entretien : 15 minutes maximum).

Chaque partie compte pour moitié dans la notation de l'épreuve.

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

Partie 1 : Restitution, Analyse et Commentaire d'un support audio ou vidéo

Remarques générales

Les candidats ont su, en grande majorité, bien gérer leur temps pour la restitution et l'analyse du document, avec des présentations organisées, voire minutées. Les candidats ont le plus souvent

présenté un plan ainsi qu'une problématique, ce qui leur a permis de structurer leur propos. Néanmoins, peu de candidats ont réussi à réaliser une production orale « en continu » d'une durée de quinze minutes. La majorité des présentations ne dépassaient pas dix minutes, mêmes celles considérées par le jury comme étant de bonne qualité, qu'il s'agisse de la première ou de la deuxième partie de l'épreuve. Le jury a souvent dû relancer les candidats qui proposaient une production trop courte afin qu'ils puissent développer certains aspects qu'ils n'avaient pas ou peu abordés. De manière plus rare, certaines présentations n'excédaient pas cinq minutes.

La qualité de la langue anglaise s'est avérée inégale mais assez satisfaisante dans l'ensemble. Souvent fluide, elle permettait un échange riche. Quant au français, même s'il s'agissait de la langue maternelle de la plupart des candidats, qui en avait une bonne maîtrise, les membres du jury ont noté des difficultés à adapter le registre de langue au contexte d'une épreuve orale de concours. Un excès de familiarité a parfois été observé. La maîtrise du français revêt une importance particulière puisqu'elle est une compétence attendue pour l'ensemble des professeurs, quelles que soient leurs disciplines d'enseignement et *a fortiori* lorsque ces derniers enseignent également les lettres.

La plupart des candidats ont montré qu'ils possédaient des qualités de communication indéniables, qu'ils savaient faire preuve de réactivité et adopter une posture adéquate. Ils se sont montrés disponibles, notamment pour répondre aux questions (bienveillantes) du jury, même lorsque celles-ci les mettaient en défaut. Nombreux sont ceux qui ont su communiquer leur désir de devenir enseignant. Néanmoins, le jury a pu s'interroger sur la motivation de certains candidats dont le débit de parole très lent rendait les présentations et entretiens monotones, voire laborieux. À l'inverse, le jury a apprécié les présentations des candidats qui ont su faire preuve de dynamisme, voire d'enthousiasme, notamment lors de l'entretien.

Cette année, les candidats ont pu accéder à des recherches en ligne en salle de préparation, ce qui a été une véritable plus-value en termes de préparation de l'épreuve pour les candidats arrivant manifestement plus confiants. Cette possibilité peut cependant s'avérer être à double-tranchant. Dans certains cas, l'apport d'un ou de plusieurs documents a pu être pertinent mais les candidats n'ont pas mis à profit leurs recherches pour consolider les connaissances concernant le document à analyser. De même, certains candidats ont pu consacrer trop de temps aux recherches, au détriment du temps consacré à la préparation de leur présentation. Il apparaît donc utile de conseiller aux futurs candidats de bien lire et relire la consigne de cette première partie de l'épreuve afin de ne pas perdre un temps précieux en recherches au détriment de la qualité et de la richesse de leur analyse du support.

Enfin, comme pour les sessions passées, certains candidats ont une connaissance insuffisante des programmes, des niveaux attendus et des modalités d'examen dans la voie professionnelle. Cela concerne le plus souvent des candidats présentant également le CAPES dans la discipline anglais, et qui ne sont qu'à minima renseignés sur les attendus de la voie professionnelle, ce que le jury regrette.

Constats et conseils pour la restitution, l'analyse et le commentaire du support.

La première partie de l'épreuve consiste à restituer, analyser et commenter un document audio ou vidéo en langue anglaise.

Le premier constat est que de nombreux candidats ont proposé une restitution du document trop longue (allant parfois jusqu'à cinq minutes) limitant le temps consacré à l'analyse et au commentaire. Le recours, parfois excessif, à la paraphrase, aux citations, voire à la transcription du document, n'a pas permis à certains candidats de reformuler les éléments essentiels et de démontrer d'emblée leur esprit de synthèse avant de passer au commentaire. La restitution de mots ou d'expressions sans en comprendre le sens, a pu mettre certains candidats en difficulté dans les échanges avec du jury (ex :

"polarisation"). Par ailleurs la présentation au jury sous forme de lecture à voix haute, qui a été l'option privilégiée par la plupart des candidats, a pu s'avérer parfois monotone et peu engageante. Le jury souhaite indiquer qu'il est nécessaire que les candidats s'entraînent pour faire une présentation de leurs notes avec une certaine prise de distance.

Par ailleurs, les candidats ont souvent proposé une analyse du document, sans en apporter de commentaire, voire de questionnement ou d'ouverture par rapport au sujet proposé. Les candidats qui ont le mieux réussi se sont démarqués de l'analyse linéaire en proposant une approche pertinente : une partie dédiée à l'analyse de l'image (sur l'extrait de film par exemple) suivie de thématiques distinctes sur les enjeux identifiés dans les différents documents. Ils sont ainsi parvenus à éviter la paraphrase ou le recours excessif aux citations.

Concernant le commentaire lui-même, quelques candidats ont très bien su mettre en regard le contenu des supports ainsi que leur forme pour déboucher sur des problématiques porteuses. Néanmoins, il a pu arriver que certains candidats perdent le fil de leur plan, qu'ils confondent des personnages et leurs actes ou éprouvent des difficultés à étayer leurs propos.

Enfin, si le jury admet que certains candidats puissent rencontrer des difficultés à construire une problématique, il s'étonne que certains candidats négligent de prendre en compte la spécificité de l'épreuve, ainsi que des supports proposés, en particulier lorsqu'il s'agit d'une vidéo.

Pour ce qui concerne les documents proposés aux candidats, ils étaient de nature variée, de même que les thèmes abordés. Le jury a observé que les candidats connaissaient les différents médias dont les documents étaient issus (NPR, etc.), ce qui témoigne d'une préparation sérieuse. Les candidats sont effectivement invités à s'informer régulièrement tout en variant leurs sources d'information.

Si l'on excepte quelques rares contresens dus à une mauvaise compréhension du support, et des dialogues le cas échéant, les candidats ont dans l'ensemble bien compris les documents et ont su mobiliser leurs connaissances civilisationnelles. On trouvera ici quelques exemples de thématiques ou de documents proposés à titre d'exemples : la ségrégation aux USA ; l'immigration aux USA ; le Commonwealth ; la famille royale britannique ; Dorothea Lange *Migrant Mother* ; Ruby Bridges ; AOC Green New Deal ; « Climate Change is a Hoax » ; Paris Agreement ; Greta Thunberg ; Naomi Watts *The Impossible* ; Rihanna présente à La Barbade lors des célébrations de la proclamation de La République ; Michele Obama, *Becoming* ; Black Lives Matter ; #MeToo ; Juneteenth ; Emmanuel Acho, *Uncomfortable Conversations with a Black Man*, etc..

Ainsi certains candidats ont su étayer leur analyse et le jury a eu le plaisir d'entendre d'excellentes présentations. Ce fut le cas, par exemple, à partir d'un sujet composé d'un extrait du film *Selma*. Le jury a pu apprécier la très bonne connaissance du lexique de l'analyse vidéo (plans, séquençage, jeu d'acteurs, mise en scène, (body language, domination, etc.). Parfois, une analyse très fine a été proposée en appuyant l'argumentation sur l'étude des dialogues et de la mise en scène (la répartition des pouvoirs dans le système politique fédéral américain symbolisée par la gestuelle, la position des personnages ainsi que l'évolution du registre de langue utilisé lors de l'extrait). De manière plus générale, les différentes prises de position des interlocuteurs ont fait l'objet d'analyses riches, sur les migrations de masse ou sur les raisons de l'instabilité générale aux Etats-Unis par exemple. Cependant, il faut être attentif à ne pas se focaliser uniquement sur la forme : par exemple, procéder à une analyse fine de l'image pour analyser la montée de la tension entre les personnages, mais occulter certains aspects civilisationnels qu'il aurait fallu mentionner et qui sont au cœur des enjeux de l'extrait.

De même, il est à noter que les problématiques actuelles, telles que le dérèglement climatique sont bien analysées, avec de solides connaissances et des références bien ancrées. De judicieuses réflexions ont été menées sur les récentes actions concernant la protection de l'environnement. Il y a eu également de bonnes références à l'actualité (par exemple : les controverses dues aux visites du Prince Charles à la Barbade). Certains candidats parviennent à distinguer avec pertinence l'analyse du document de leur interprétation personnelle.

Néanmoins, le jury regrette que tous les candidats n'aient pas montré le même degré de maîtrise des connaissances liées à l'actualité, l'histoire, la littérature et la culture des différents pays anglophones. S'ils étaient nombreux à être au fait du mouvement pour les droits civiques ou des sujets d'actualité tels que le wokisme ou la « cancel culture », d'autres n'ont pas été capables de mobiliser des connaissances suffisantes. Certains termes sont étrangement méconnus des candidats (par exemple : renegades), ce qui tend à pénaliser leur présentation, là où l'accès à internet aurait permis d'opérer des vérifications nécessaires. Ainsi, le début de la guerre de Sécession américaine a pu être étrangement placé à une date erronée. Certains candidats n'ont pas réussi à citer le nom d'une tribu indienne, d'autres n'ont pas été en mesure de répondre lorsqu'il leur a été demandé de citer quelques leaders de la lutte pour les droits civiques. Enfin, le plaquage de connaissance en déconnection totale avec le sujet traité est aussi un écueil sur lequel nous attirons l'attention de tous. Il n'est pas utile de présenter au jury des rappels historiques si ceux-ci ne sont pas reliés au sujet ou ne viennent pas contextualiser le propos (une liste de dates de l'Histoire des Etats-Unis peut détourner le candidat de son propos).

En résumé, pour cette partie de l'épreuve, les candidats doivent démontrer :

- Une très bonne maîtrise de la langue anglaise ;
- Une capacité d'analyse sur des sujets liés à la culture anglo-saxonne ;
- Une aptitude à mobiliser leurs connaissances universitaires à bon escient ;
- Une disposition à problématiser, organiser et présenter leur propos de manière claire, étayée et en langue étrangère.

Pour préparer cette partie de l'épreuve, le jury conseille aux futurs candidats de s'entraîner à structurer les propos et de s'exercer à proposer un plan qui fasse la part belle à l'analyse de l'implicite. Une présentation claire, structurée avec une problématique et des parties clairement annoncées est appréciée.

De même, afin d'alimenter les présentations en apports complémentaires et pistes d'ouverture valorisant les prestations, il est vivement souhaitable que les candidats se construisent une connaissance solide de la culture anglo-saxonne, au sens large, pour pouvoir s'engager dans d'éventuelles interprétations et rapprochements. Ce travail personnel doit viser l'enrichissement culturel, et couvrir les grandes thématiques d'actualité et faits marquants récents concernant les pays anglophones ; les candidats pourront consulter régulièrement les grands médias anglophones ou les réseaux sociaux associés. Par exemple, n'avoir aucune idée sur la position des Etats-Unis en matière d'écologie ces dernières années a pu être préjudiciable (confusions entre les présidences de Donald Trump et Joe Biden). De même, des connaissances générales sur les institutions, les mouvements culturels et l'Histoire de ces pays permet de contextualiser rapidement les documents proposés. Il convient donc de poursuivre une veille scientifique indispensable, que ce soit du point de vue des événements, de leur contexte et de leur ancrage civilisationnel mais aussi en vue de s'entraîner à la compréhension orale.

Enfin, pendant la préparation, l'accès à des ressources en ligne doit être géré avec parcimonie pour ne pas induire une perte de temps. Le jury ne peut que se rendre compte de ce qui relève d'un plaquage de références recherchées sur internet ou de réelles connaissances de la part du candidat. Il est utile de vérifier les termes et concepts utilisés dans les documents, et par les candidats, quand ils ne sont pas bien maîtrisés et lorsqu'ils sont en lien avec le programme de lycée professionnel.

Partie 2 : Présentation d'une séance d'enseignement

Remarques générales :

Les candidats ont majoritairement réussi à proposer un projet cohérent et adapté au public ciblé en s'appuyant sur leur connaissance du lycée professionnel.

L'écueil principal consiste cependant à vouloir absolument exploiter pédagogiquement le support du sujet tel quel et dans son ensemble. Or, la durée proposée du document audio ou vidéo (jusqu'à trois minutes) ne convient pas toujours à une exploitation en classe en l'état. De plus, bien qu'il soit louable de vouloir entraîner les élèves à l'examen, il est possible de travailler un support de compréhension orale selon des modalités variées dépassant l'exercice de restitution dans un compte-rendu, voire de traduction. En effet, l'étude d'un document peut aussi donner lieu à un travail d'entraînement à la compréhension dont l'objectif est d'acquérir des stratégies pour cette activité langagière ou de découvrir des informations liées à la culture des pays en vue de les remobiliser dans une activité de production. Quelques candidats ont judicieusement proposé un séquençage des vidéos, un travail sur le visuel, une approche lexicale et phonologique des contenus. Le plus souvent, les éléments pouvant présenter des difficultés ont été correctement identifiés. L'objectif est bien de proposer des exploitations réalistes qui démontrent une connaissance du programme de lycée professionnel, du cadre européen (CECRL), de la didactique des langues vivantes et de leurs enjeux. Le jury note que certains candidats n'ont pas une connaissance suffisante des programmes de lycée professionnel, qui est parfois confondu avec celui du lycée général et technologique. De plus, les références au CECRL ne sont pas toujours en adéquation avec les repères de progressivité et niveaux attendus dans la voie professionnelle.

De manière générale, il est rappelé qu'il est toujours nécessaire de bien lire la consigne. Il s'agit de proposer un travail en lien avec la thématique du document support de la première partie que le candidat peut choisir de ne pas exploiter exclusivement, tout en proposant l'exploitation de documents trouvés en ligne.

Le jury souhaite saluer le fait que, lors de l'entretien, la plupart des candidats ont été réactifs et capables de porter un regard critique sur leur présentation, tout en proposant d'éventuelles alternatives.

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

Le jury observe que la connaissance de la voie professionnelle facilite l'appropriation de l'épreuve, notamment pour les candidats qui ont pu y effectuer un stage ou y enseigner.

Les candidats qui réussissent maîtrisent les grandes références didactiques (CECRL, approche actionnelle, séquence, séance, tâche finale, objectifs, types d'évaluations, etc.) et les présentations sont cohérentes tant du point de vue didactique que pédagogique. La classe à laquelle la leçon serait destinée tout comme le niveau CECRL visé sont précisés. Les candidats intègrent la différenciation ainsi que les usages numériques (il a été fait référence à des outils tels que les cartes mentales, CANVAS, tablettes numériques, etc.).

Les objectifs linguistiques (grammaticaux, méthodologiques, phonologiques) sont annoncés en début de présentation, tout en mettant judicieusement l'accent sur la dimension culturelle du projet. De très bonnes prestations ont envisagé d'intégrer les activités dans une dimension de projet collectif (travaux en interdisciplinarité, parcours citoyen, co-intervention, chef-d'œuvre etc.).

Le niveau Terminale Baccalauréat professionnel, avec un niveau B1/B1+, a été très souvent ciblé. Rares sont les candidats qui ont travaillé sur le niveau CAP. Pour autant, le jury a pu observer une présentation remarquable de séquence destinée à ces élèves (niveau A2), avec un document vidéo didactisé et complété par des supports adaptés et pertinents, avec des tâches cohérentes (la « tâche finale » visant à créer des affiches et des slogans pour les droits civiques).

Dans l'ensemble, il y a eu une grande variété dans les types de supports proposés (textes, documents iconographiques, etc.) et destinés à faire vivre la séance. Ils étaient fréquemment choisis pour leur lien

fort avec le document support. Ils ont été mobilisés en phase d'anticipation (Manifest Destiny, par exemple) et étaient, le plus souvent, habilement décrits, avec concision. Nombreux sont les candidats qui ont su intégrer des documents pertinents dans leur présentation, tout en mobilisant le temps de préparation pour vérifier et enrichir leurs connaissances. Il convient cependant de veiller aux sources utilisées, notamment pour ce qui concerne les questions de civilisation, et d'inscrire ces supports dans un objectif global qui vise à éveiller l'esprit critique et le recul des élèves sur les thématiques étudiées. La plupart des documents complémentaires étaient judicieusement choisis. À titre d'exemples : photographies sur la ségrégation aux US ; peintures de Norman Rockwell ; extraits de films (par exemple, *Bowling for Columbine* de Michael Moore), etc. L'exploitation des documents a souvent été associée à des usages numériques, avec des outils choisis à bon escient, y compris pour des activités ludiques susceptibles de motiver les élèves.

Le jury tient à saluer la qualité de certaines présentations, d'autant plus remarquables avec un temps de préparation limité. Certains candidats ont proposé des activités diversifiées et intéressantes en ayant le souci de répondre aux besoins des élèves à chaque étape de la séance.

Pour ce qui concerne les prestations moins convaincantes, le jury tient à mettre en garde les candidats contre une vision parfois idéaliste des possibilités d'exploitation en classe et de l'autonomie présupposée des élèves. Dans certains cas, les élèves semblaient abandonnés et seuls face au support. Les objectifs annoncés sont parfois trop peu ambitieux. Ainsi, dans un exemple, l'étude des modaux MUST et SHOULD dans une séquence de niveau B1+. S'il faut bien sûr réactiver les acquis, s'en contenter comme seul objectif linguistique de la séquence à ce niveau, n'est pas suffisant.

On note également que certains projets ne sont pas réalistes, car non réalisables dans les temps annoncés. Dans un autre cas, aucune démarche progressive n'était imaginée pour entraîner et développer des stratégies transférables.

Un autre défaut communément rencontré consiste à proposer une suite d'activités non organisées, sans tenir compte d'une progression et des besoins des élèves. Dans ces exemples, les activités menées ont souvent peu de rapport entre elles et les élèves ne sont alors pas suffisamment entraînés à réussir la tâche finale éventuelle ou l'évaluation, en particulier lorsque celle-ci inclut une production écrite. De manière générale, le jury constate que la question de l'évaluation est peu ou pas traitée alors qu'il serait judicieux que les candidats l'aient à l'esprit en amont pour l'intégrer dans la conception du projet et dans sa mise en œuvre.

Un autre écueil a été de proposer des travaux approfondis d'analyse de l'image sans but clairement défini et sans que des objectifs, linguistiques et culturels y soient associés. Enfin, de nombreux candidats multiplient les activités sollicitant des outils numériques, sans qu'il soit possible d'en identifier la plus-value.

Enfin, certains exposés, heureusement rares, ont questionné le jury quant à la déontologie des candidats et à leur respect des valeurs de la République, qui sont partie intégrante de l'éthique professionnelle des acteurs du système éducatif. À titre exemple, un candidat a proposé un débat autour de la question « pour ou contre le droit de vote des Noirs aux États-Unis ? ». Il va sans dire que, même sous prétexte d'ancrer cette tâche finale dans un contexte d'étude de l'histoire des États-Unis et du mouvement pour les Droits Civiques, cette proposition n'est pas déontologiquement acceptable.

En conclusion, le jury insiste sur la nécessaire connaissance des programmes de la voie professionnelle et sur l'appropriation des apports du CECRL sur lesquels les programmes sont adossés. Il est indispensable de maîtriser quelques concepts didactiques clés et le lexique correspondant (la lecture d'ouvrages est conseillée). Si la consigne indique de proposer une séance d'enseignement, il est pertinent de contextualiser cette dernière au sein d'une séquence pédagogique. Quelques conseils : analyser les besoins des élèves, détailler des étapes vers le projet final ou l'évaluation, proposer des outils et des aides pour mettre les élèves en situation de réussite, proposer

des tâches motivantes et en lien éventuellement avec le monde professionnel, etc. Se concentrer sur la séance suppose de détailler la démarche, de se demander ce que vont faire les élèves et pour quelles raisons, à chaque étape de la séance. Enfin, il convient de rester réaliste par rapport aux projets proposés, en présentant des documents accessibles et des activités réalisables. Il est important d'expliquer comment ces documents peuvent interagir et permettre aux élèves de progresser afin d'être en mesure de réaliser la tâche envisagée. Ne pas négliger de cibler une classe précise et les objectifs à atteindre.

Pendant l'entretien, les questions du jury visent à ce que le candidat puisse enrichir son propos, le préciser ou imaginer d'autres possibilités. Les candidats doivent être en prêts à remettre en question leurs propositions le cas échéant et à être réactifs, de façon positive, aux sollicitations du jury. Si l'entretien permet parfois de « repenser » le projet proposé, il n'a jamais vocation à déstabiliser le candidat.

Langue et expression orale en anglais

Prononciation

La prononciation est globalement correcte et l'anglais proposé est généralement très intelligible et fluide. De nombreux candidats s'expriment clairement et dans un anglais acceptable. Généralement, la fluidité de la langue s'améliore au cours de l'épreuve. Les candidats sachant se détacher de leurs notes et ne pas se contenter d'une lecture offrent de meilleures prestations.

Cependant, La réalisation des diphtongues est régulièrement inexistante (cane /ei/ vs /ae/, Iraq /i:/ vs /ai/) ou parfois créée de toutes pièces - grievances, theft, hypocrisy, digestable - les déplacements d'accents fréquent surtout sur les mots longs, la prononciation souvent francisée, même pour des noms propres tels que « Martin Luther King » ou « Malcom X ».

Le « h » aspiré fait souvent défaut comme dans "heat", "hurricane", "hoax", "human", "alcoholic".

Souvent, la réalisation de -ed est incorrecte.

uninhabitable

strategic

developing

republic

Iraq

pandemic

event

Sons voyelles

'shortage /ɪ/

this /ɪ/

flood /ʌ/

be'cause /ɒ/

these /i:/

law /ɔ:/

mi'grate /aɪ/ (UK)

power /aʊ/

most /əʊ/

'video /'vɪdiəʊ/

'footage /ɪ/

'Britain /ɪ/

'altered /ɒ/

water /ɔ:/

'migrate /aɪ/ (US)

a'llow /aʊ/

'language /ɪ/

'hypocrite /ɪ/

Lexique

Si certains candidats se distinguent par la qualité de la langue, avec une richesse du lexique proche de l'authentique, d'autres n'ont pas le niveau attendu pour le concours. Des erreurs telles que *« citation », « producted », « realisator », sont inacceptables, tout comme les confusions sur politics/policies, bio products / organic products, interesting / interested, let /leave/give (*" let more rights to Black people"), to remember / to remind: * it remembers him about... ,hair/hairs, Protestors/Protestants, global warming /warning.

Quelques familiarités et tournures de langage sont peu conformes à une épreuve de concours (« you guys » en s'adressant au jury, « gonna » etc.).

public transit → public transport

an other → another

actual ≠ actuel

tell ≠ say

remember ≠ remind

they have a *big* fear

Grammaire / Syntaxe

Une très bonne maîtrise a été généralement observée mais là encore, des confusions graves existent chez certains candidats : passif non maîtrisé, present perfect et simple past confondus systématiquement, « s » de 3^{ème} personne du présent simple oublié de manière régulière, erreurs sur les verbes irréguliers « light/lit, broadcasted », mauvais usage des articles *USA, *The Prince Charles, « The President *which, a country *who », mots inventés *Caraïbean, a reporting, expressions inventées « *in worldwide/ in the world », accord du groupe nominal, oubli de prépositions / particules dans les verbes complexes.

Quelques erreurs sont à imputer au stress de l'épreuve et on note une amélioration au fur et à mesure de la prise de parole. Cependant, il est très appréciable que de nombreux candidats soient capables de se corriger en réalisant leurs erreurs de syntaxe. Par ailleurs, on ne peut que saluer la qualité de certaines prestations.

Afin que les candidats puissent améliorer leurs compétences linguistiques, il leur est conseillé de regarder régulièrement les informations sur les chaînes étrangères (NBC etc) afin non seulement de travailler les compétences de compréhension mais aussi de se familiariser avec la variété des accents. Cet entraînement régulier permet aussi de rester au fait de l'actualité du monde anglophone. Par ailleurs, le visionnage de séries/films en anglais ou encore la lecture de romans constituent un excellent moyen pour progresser. Enfin, il est judicieux d'apprendre à parler à voix haute et de s'enregistrer pour pouvoir être conscient des défauts ou erreurs récurrents à corriger.

L'accès à internet pendant le temps de préparation peut permettre aux candidats de vérifier la prononciation de certains termes, notamment les termes récurrents de leur présentation. Il est aussi judicieux de repérer la prononciation de certains mots par le jury lors de l'entretien, afin d'adopter la prononciation adéquate.

Il est enfin conseillé de revoir certaines bases grammaticales (construction du présent simple, comparatifs/superlatifs ; déterminants, etc.) afin d'éviter des erreurs jugées rédhibitoires lors de l'épreuve orale, mais également pour l'épreuve écrite.

De même, être attentif et conscient de ses propres faiblesses permettrait de mieux cibler des leviers de progression.

Rapport présenté par Sabine Ritter et Billy Becone, avec la contribution du jury

B.2. Épreuve de leçon dans la valence LETTRES

Comme pour l'épreuve d'admissibilité, en complément de la lecture du rapport, le jury conseille aux candidats de prendre connaissance des attendus pour l'épreuve orale de leçon au lien suivant sur le site www.devenirenseignant.gouv.fr.

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 tiré 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 ;
- 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.
- Tirer parti de connaissances sur les auteurs et leurs œuvres constituées au fil de lectures personnelles ;
- Posséder les repères nécessaires à la transmission d'une histoire littéraire et plus généralement faire preuve d'une robuste culture générale (capacité de contextualiser les visées d'un artiste), 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. Ce dernier qualificatif est une invitation faite aux candidats à se détacher de leurs brouillons préparatoires, à se préparer à exposer le plus librement possible en s'adressant au jury sans lire leurs notes.

Il est rappelé que les œuvres inscrites aux programmes doivent être lues et travaillées en amont des épreuves ; les textes qui en sont extraits et soumis à l'analyse nécessitent par exemple une contextualisation dans l'œuvre et dans l'histoire culturelle. Exercer sa sensibilité littéraire en cherchant, parmi la sélection, quelles pages de roman, quelles scènes ou quels poèmes plutôt que d'autres - et pourquoi - seraient 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.

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 :

- Sartre, *Huis Clos*
- Molière, *L'École des femmes*
- Choderlos de Laclos, *Les Liaisons dangereuses*
- Victor Hugo, *Les Orientales*
- Colette, *Sido*
- Joachim Du Bellay, *Les Regrets*

1.3 Choix du texte à commenter

Au démarrage de l'épreuve, les candidats disposent d'un temps maximal de cinq minutes pour effectuer le choix entre deux propositions de sujet⁷. Ils ont alors en leur possession le livre et une photocopie de l'extrait assorti de l'indication du point de langue à traiter. 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.

De belles propositions ont ainsi été formulées : à partir de l'étude du poème, *L'enfant*, issu du recueil *Les Orientales*, de Victor Hugo, une candidate amorce son exposé à partir de l'étymologie latine du titre *infans*, -antis, « celui qui ne parle pas », ce qui augure une analyse subtile et un projet de lecture pertinent. De plus, cette même candidate avance un axe de lecture intéressant, fondé sur la place importante d'une Nature glorifiée et les images poétiques qui rendent compte de cette exaltation de la Nature offerte par l'Orient.

2. L'exposé

L'exposé est structuré autour de plusieurs phases : la lecture orale de l'extrait, l'étude du texte, le traitement de la question grammaticale et la proposition de la séance d'enseignement exploitant l'extrait étudié.

S'agissant du point de langue, il est à préciser que le candidat peut choisir de présenter le fruit de son analyse à l'issue ou au cours de l'étude de texte : il lui suffit de le préciser au jury lors de l'introduction de son exposé. Dans tous les cas, cette analyse a vocation à servir la réflexion sur le sens du texte : l'analyse des faits de langue doit donc s'articuler avec le travail d'interprétation.

Lors de cette session, bon nombre de candidats se sont efforcés de respecter tant la forme que le temps imparti de l'épreuve, même si les résultats montrent une hétérogénéité dans la maîtrise des exigences disciplinaires.

Le jury a constaté, chez la majorité des candidats, un effort de structuration de leurs propos ainsi que de repérage des procédés littéraires, la volonté également de construction d'un plan et de précision dans le choix de la méthode, qu'elle soit linéaire ou composée.

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.

⁷ Cette modalité n'étant pas figée, elle est susceptible de modification.

2.1 L'étude littéraire de l'extrait

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

La lecture et le travail des œuvres au programme en amont de l'épreuve restent une condition primordiale pour réussir cet exercice et éviter les contresens. Dans l'extrait de la lettre XI des *Liaisons Dangereuses*, un candidat considère, à tort, que « Valmont est un personnage qui critique la richesse et qui serait déçu ».

Le jury souligne que les candidats ayant de réelles connaissances sur les œuvres ont souvent mobilisé des stratégies de lecture pertinentes : ils replacent l'extrait dans le contexte de l'œuvre en lisant les passages précédents et / ou suivants pour affiner leur analyse. À plusieurs reprises, ces candidats mettent en relation le texte à analyser et un autre extrait de l'œuvre qui entre en résonance ou qui souligne la singularité du texte proposé. Par exemple, la lettre XXI des *Liaisons dangereuses* de Choderlos de Laclos éclaire la compréhension de la lettre XXII et le double jeu du vicomte de Valmont. Le jury note également des parallèles habiles et féconds entre l'extrait traité et la biographie de l'auteur, sans verser dans le « biographisme ».

Néanmoins, certains candidats n'ont visiblement pas lu les livres au programme, ce qui entraîne un survol de l'œuvre lors de la préparation (« j'ai lu dans le dossier que... »), des confusions entre les personnages (Cécile de Volanges confondue avec sa mère). Ces candidats sont très loin de maîtriser, a minima, l'intrigue et parfois même le nom des personnages et leurs relations. Cette méconnaissance a pu les conduire à s'en tenir à des propos généraux sur l'œuvre et l'auteur en écartant le texte à analyser.

A contrario, les connaissances sur l'œuvre ne doivent pas faire oublier l'extrait soumis à l'analyse. Pour exemple, le sonnet 1 des *Regrets* de Du Bellay n'évoque pas « une nostalgie de la Rome antique et une critique de la Rome contemporaine du XVI^{ème} siècle ».

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

Dans l'ensemble, les candidats ont réalisé une lecture expressive pertinente de l'extrait choisi. Il est cependant à préciser que la lecture a d'autant plus de chance d'être réussie si l'œuvre dont le texte est extrait est connue. Si cela semble aller de soi, encore trop de candidats reconnaissent ne pas l'avoir lue, ce qui compromet nécessairement la bonne compréhension du passage à étudier : Chrysalde n'est pas une femme dans l'extrait de *L'École des femmes*.

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

L'explication de texte prend la forme d'une analyse soit linéaire du passage soit composée. Il convient ici de souligner l'exigence de la méthode d'explication « linéaire ». Pour être pertinente, parce que ne laissant pas d'aspects importants du texte de côté, cette pratique nécessite une excellente technique

car l'évidence et la pseudo-facilité d'une lecture au fil du texte sont illusoire. Il n'empêche que maîtriser cette méthode d'explication dénote de belles aptitudes à la lecture littéraire et une compétence certaine. Dès le début de l'introduction, le candidat annonce clairement la démarche d'analyse adoptée. Le jury note que, pour une très large majorité des candidats, la présentation formelle de l'introduction est satisfaisante (présentation de l'auteur, du contexte de création de l'œuvre, de l'extrait, annonce de la problématique et du plan). Néanmoins, certains s'égarent dans la lecture des préfaces pour prélever des références qui alourdissent l'introduction ou qui montrent leur manque de culture littéraire ou leur méconnaissance de courants littéraires : l'existentialisme a par exemple été confondu avec le romantisme dans une des prestations. La contextualisation excessive a pu constituer un écueil pour l'étude d'une des lettres des *Liaisons dangereuses*. L'inscription du roman épistolaire dans le siècle des Lumières a ici constitué l'axe essentiel d'analyse et n'a pas permis au candidat de saisir les enjeux du texte soumis à l'étude.

Pour répondre au mieux aux attentes de l'épreuve, le candidat doit d'abord mener une lecture littéraire de l'extrait proposé. Cet exercice se définit comme une lecture contextualisée, organisée et problématisée, et se doit de proposer une démarche interprétative.

Pour conduire l'explication, le candidat doit s'attacher aux mots et à la spécificité de l'expression pour en dégager analyse et interprétation. Il s'agit donc de laisser s'exprimer sa sensibilité de lecteur et de se poser des questions simples pour aller au-delà de la surface du texte : 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 de lecture est donc fondamental puisqu'il va permettre de formuler des hypothèses d'interprétation qui seront confirmées ou infirmées par la relecture ; cette phase de travail est essentielle pour dégager des axes de lecture et construire la problématique littéraire. Cette problématique porte sur l'acte d'écriture et non sur les outils : on entre dans un texte par le sens. Le jury souligne des projets de lecture souvent recevables ou prometteurs, interrogeant l'écriture. Par exemple, pour l'analyse de l'extrait de la scène 4 de l'acte III de *L'École des femmes* de Molière, la candidate s'interroge pour comprendre « comment Molière illustre le sentiment amoureux » et s'intéresse d'abord à « la dimension esthétique et lyrique de la parole », puis au « paradoxe du sentiment amoureux » avant d'analyser les « réactions face [à ce sentiment] ».

Un texte bien lu et bien compris permet donc de produire un questionnement pertinent (En quoi le sonnet 1 issu de l'œuvre *Les Regrets* de Du Bellay est-il méta-poétique ?) et des axes de lecture qui structurent l'exposé (le rejet de la poésie antérieure/ l'acte d'écriture poétique/ le projet et les ambitions du poète).

A l'inverse on s'interdira des projets qui ne questionnent pas les spécificités et les enjeux de l'extrait : « Comment l'écriture permet-elle de faire passer un message ? », ou qui séparent la forme et le fond.

Il n'est pas inutile de rappeler que l'explication de texte a avant tout pour finalité de proposer une lecture sensible du texte, en dégageant sa singularité articulée autour d'un projet de lecture problématisé, et en s'attachant à construire une interprétation au travers d'enjeux littéraires et/ou esthétiques énoncés dans l'introduction. Mais, elle engage aussi une posture de lecteur distanciée et confortée par la maîtrise d'une méthode littéraire, de connaissances et d'outils d'analyse réinvestis à bon escient afin de nourrir la pertinence de la proposition de lecture. Certains exposés témoignent d'une maîtrise d'un vocabulaire précis et approprié (« réification », « oxymorique »), au service d'une analyse pertinente. La mobilisation de références littéraires et culturelles a également pu être éclairante : Ulysse (figure du poète exilé), Banksy (engagement), Guernica (guerre), Delacroix (orientalisme) ou encore la situation et le contexte politique induits par le poème *l'Enfant* de Victor Hugo (la guerre de la Grèce contre Empire Ottoman). Il est également à préciser qu'une mise en relation de deux œuvres au programme (Le sonnet 150, in *Les regrets* et « Les djinns », in *Les contemplations*) a été particulièrement appréciée.

L'actualité a aussi pu être sollicitée via le conflit en Ukraine ou l'Eurovision pour questionner la dimension universelle de l'engagement.

• **Quelques exemples de réussite :**

- Choderlos de Laclos, *Les Liaisons dangereuses*, lettre XXI : extrait de « Cependant j'arrive au village... » jusqu'à « en partie exaucées... » pages 92 et 93.

Une candidate a très bien identifié la différence de nature entre le premier don aux paysans, calculé, factice, mis en scène, et le second plus spontané. Elle a compris que la découverte fortuite du plaisir provoqué par ce premier acte généreux incite à renouveler l'expérience mais avec un effet plus nuancé. La candidate fait part de ses interrogations quant à l'interprétation que l'on peut faire sur cette déception et propose quelques hypothèses qu'elle ne tranche pas, témoignant ainsi de son rapport au texte littéraire.

Un candidat a évoqué la question du blasphème à partir de la demande que Valmont fait aux paysans de « priez » pour le succès de ses entreprises. Il avait les références pour établir un lien avec la scène de blasphème dans *Dom Juan*, piste que le jury lui a demandé d'explorer. Ce même candidat s'est, en outre, bien appuyé sur la question de langue (les pronoms personnels) pour l'analyse du texte (la présence dominante du pronom « je » dans une scène où le personnage se met en scène).

Autre exemple témoignant d'une analyse claire selon des axes précis s'appuyant sur une analyse fine du texte et des outils littéraires significatifs pour brosser le portrait de Valmont :

« Quel portrait le vicomte de Valmont fait-il de lui-même à la marquise de Merteuil à travers la lettre XXI ? »

- I. Un stratège bien préparé
- II. Une personne centrée sur elle-même
- III. Un libertin à peine dissimulé

- Sartre, *Huis clos*, extrait de la scène V, de la page 45 « Il y a six grandes glaces dans ma chambre à coucher. » à la page 49 « Vous n'avez pas perdu un mot de ce que nous disions. »

Une candidate a fait une bonne analyse linéaire de la pièce et a questionné la présence des objets de décor tels que le canapé, les miroirs. Le miroir ouvre sur la question du narcissisme, le canapé sur celle de la psychanalyse.

- Colette, *Sido*, extrait du Capitaine. Pages 75 à 77 « Quand mon père...COLETTE » jusqu'à la fin du chapitre.

La candidate a dégagé des enjeux de lecture et les a présentés succinctement. Elle a ensuite mené une explication de texte, en s'appuyant sur les mouvements, qui a abouti à identifier l'élément central de ce texte à savoir « la construction de l'écrivain ».

- Du Bellay, *Les regrets*, sonnet 150

Un candidat propose comme projet de lecture : « Rome, un rêve perdu ? » et évoque une comparaison entre le poème et «Les djinns» de Victor Hugo.

Pour le même sonnet, un autre candidat formule la problématique suivante : « Comment l'auteur s'y prend-t-il pour exprimer sa déception de la société qu'il découvre à Rome ? » L'exposé témoigne ici d'une analyse organisée et fondée sur des connaissances littéraires permettant de rendre compte de la bonne compréhension du poème et d'une lecture fine.

- Molière, *L'école des femmes*, extrait de l'acte III scène 4, de la page 104 « Mais il faut qu'en ami je vous montre la lettre. » à la page 105 « Hon ! chienne ! ».

Une candidate a su proposer sur un extrait de *L'École des femmes*, une analyse linéaire rigoureuse en trois mouvements (l'amour d'Horace, la lettre d'Agnès, les réactions d'Arnolphe) appuyée sur des connaissances littéraires maîtrisées : "la lettre, une forme de parole rapportée au théâtre", des relevés, précis et commentés en dépassant la paraphrase afin de construire une interprétation.

Il est à ajouter que le jury apprécie les propositions de lectures sensibles quand bien même la méthode ou le vocabulaire disciplinaire seraient à conforter. Pour exemples, dans l'étude de *Huis clos* de Sartre, la candidate perçoit le double sens contenu dans l'expression « une bouche d'enfer » ou l'adjectif « fidèle ». Dans l'analyse des *Liaisons dangereuses* de Choderlos de Laclos, la candidate démontre que dans sa « plaidoirie en faveur de Valmont, la Présidente de Tourvel cherche à convaincre Mme de Volanges et peut-être à se convaincre elle-même » de la sincérité du vicomte.

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

- Des problématiques littéraires parfois réductrices :

Même si la majorité des candidats proposent une problématique, celle-ci est trop souvent délaissée au cours de l'explication ou diluée dans la conclusion. La problématique formulée détermine la pertinence du projet de lecture du candidat, et se doit de prendre en compte les caractéristiques particulières du texte et de ses enjeux. Cependant, certaines des problématiques n'ouvrent pas suffisamment la réflexion ou sont davantage centrées sur des thématiques générales que sur l'extrait lui-même : « Comment Molière critique-t-il l'homme ? », « Comment mêler le romantisme à la destruction ? »

- Des connaissances fragiles :

Certains candidats n'exploitent pas suffisamment de procédés littéraires au service de l'interprétation quand d'autres déclinent une analyse sans jamais nommer un seul procédé. Ils réduisent alors leur lecture, soit par paraphrase, soit par un simple relevé de citations au détriment d'une proposition d'analyse étayée.

Si la terminologie littéraire ne saurait suffire à construire l'analyse et l'interprétation, les erreurs liées à une absence de connaissances littéraires peuvent néanmoins être préjudiciables. La maîtrise du vocabulaire disciplinaire de base est exigée et il n'est pas acceptable de confondre une hyperbole avec une anaphore ou une métaphore avec une comparaison.

Dans la lecture analytique, l'identification et l'interprétation des procédés stylistiques a souvent manqué de rigueur : "La lettre d'Agnès est une mise en abîme du théâtre" ; repérage d'anaphores inexact. Il est également essentiel de référencer ses propos et de s'appuyer sur des indices textuels. Ainsi, il ne suffit pas de mentionner l'ironie dans l'extrait proposé de Choderlos de Laclos, il faut encore le démontrer grâce à des exemples concrets tirés du texte.

Le candidat doit également être en mesure de définir les concepts convoqués dans l'exposé : par exemple, le libertinage a parfois souffert de définitions approximatives se limitant à une dimension sensuelle.

La méconnaissance des œuvres au programme a également été source de contresens : pour *Rêveries* de Victor Hugo, le candidat comprend que "le poète à sa fenêtre était en Orient".

Le choix des termes pour justifier une interprétation doit être précis. Ainsi évoquer la "voix robotique" de Valmont pour la lettre XXI paraît inapproprié.

Il faut préciser encore que les candidats doivent être en capacité de caractériser l'œuvre (roman épistolaire pour *Les liaisons dangereuses*, par exemple) et de 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, l'histoire littéraire, les contextes de création esthétique et artistiques, les connaissances sur les courants littéraires (humanisme, existentialisme...) doivent être consolidés comme la culture

générale afin d'éviter, comme un candidat l'a fait, de considérer que Sartre appartient au courant surréaliste.

- Une dérive techniciste

La dérive techniciste consiste en des énumérations de procédés d'écriture ou de relevés lexicaux, sans mise en perspective. 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 effet, certains candidats juxtaposent l'étude des procédés linguistiques éloignés du sens et délaissent une lecture sensible et distanciée du texte.

On invitera donc les candidats à mettre en œuvre une lecture personnelle qui prenne en compte mais aussi qui interroge leur perception de lecteur ; il s'agit, en effet, d'éviter les affirmations sans preuve et de s'appuyer sur le texte pour en construire le sens. De cette façon, l'analyse des procédés d'écriture permettra de mettre en synergie le fond et la forme : pourquoi ce choix d'écriture ? Quel est l'effet produit sur le lecteur ?

Concernant l'étude des sonnets de Joachim Du Bellay ou des poèmes de Victor Hugo, les candidats doivent veiller à ne pas cantonner toute leur analyse à l'observation métrique. Celle-ci prendrait, en effet, plus de sens si elle était au service de l'interprétation. Concernant les rimes, l'attention peut se porter sur les mots rimés mis en relation avec les autres procédés qui contribuent à la musicalité du texte.

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

L'épreuve orale de la leçon comporte un point de langue à mettre en relation avec la valeur d'un emploi spécifique, qui produit un effet. Le candidat ou la candidate peut choisir de traiter le point de langue 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.

Cette question de réflexion grammaticale, qui prend appui sur un passage du texte, n'est pas une question de grammaire théorique. Elle met en lumière un aspect du texte, qui peut être approfondi à un moment de l'explication. Il est conseillé aux candidats de bien lire la consigne.

• Les attendus du jury

Le jury attire l'attention des futurs candidats sur la consigne qui est donnée : l'analyse demandée ne concerne pas l'ensemble de l'extrait mais un passage spécifié dans le sujet.

L'étude à mener doit clairement s'inscrire dans le champ de la grammaire et montrer les compétences du candidat à exploiter ses connaissances pour mettre en œuvre une réflexion grammaticale dans une démarche analytique qui n'est pas stylistique. En effet, l'analyse des champs lexicaux, des figures de rhétorique ou de la versification, par exemple, n'a pas sa place ici. La question de grammaire n'est pas davantage une étude linéaire du passage, segment par segment, limitée à une analyse logique.

Le point de langue considéré doit être défini, relevé, catégorisé et analysé. Pour exemple, l'étude des pronoms dépasse largement le cadre des pronoms personnels sujet et la notion doit être clairement définie. Enfin, il convient d'adopter une juste terminologie : les points de suspension ne se nomment pas « trois petits points » et « les mots » ont une classe grammaticale.

Au regard des années précédentes, le jury note avec satisfaction que le point de langue a suscité plus d'attention de la part des candidats : non seulement le nombre de prestations qui ne traitent pas la question est devenu marginal, mais encore les réponses tentent, la plupart du temps, de respecter les conseils prescrits dans les précédents rapports avec notamment un véritable effort pour structurer l'étude. Néanmoins, le jury déplore le nombre encore trop important d'exposés qui témoignent d'un manque de préparation à cette partie de l'épreuve.

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

L'analyse grammaticale suppose au préalable une maîtrise des éléments linguistiques en termes d'identification, de terminologie et de fonctionnement.

Le jury conseille donc aux candidats de se préparer bien en amont du concours en investissant au moins une grammaire de référence afin de rafraîchir et d'approfondir leurs connaissances. La terminologie grammaticale scolaire est également un outil incontournable pour consolider la maîtrise des notions. Pour exemple, les confusions sont fréquentes entre les déterminants et les pronoms ou les déterminants et les adjectifs. Les candidats doivent donc consolider leurs connaissances en grammaire en partant des classes grammaticales et des propriétés morpho-syntaxiques de chacune d'elles, puis en élargissant à la notion de groupe.

Le jury précise que le temps investi par le candidat durant la préparation du concours dépasse l'enjeu de la seule épreuve puisque c'est le cœur de la profession à laquelle il se destine. 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).

Pour exemple, il n'est pas acceptable qu'un futur professeur de français emploie une terminologie approximative ou erronée (« subordonnée résultative », « proposition complémentaire »). Le jury souligne, en outre, des erreurs sur des connaissances élémentaires : confusions entre verbe conjugué et infinitif, le futur et le conditionnel ; incapacité à identifier le passé composé ou le plus-que-parfait ; COD et COI présentés comme des expansions du nom ; « on » pronom indéfini, et non pas personnel. Il va sans dire que, dans cet exercice, l'imprécision oblitère le sens du propos et que parler de « pronom » ou d'« adverbe » signifie tout autre chose que d'évoquer des « mots ». Savoir reconnaître et nommer les types de phrases, les constituants de la phrase, leur nature et leur fonction, la classe des mots constitue la compétence de base pour s'entraîner à mener une analyse. S'exercer régulièrement aux opérations grammaticales pratiquées dans les classes (substitution, effacement, commutation) permet, 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 2022 ont pu travailler :

- Jean-Paul Sartre, *Huis clos*, extrait de la scène III, de « Garcin ne regarde pas Inès » à « Il enfouit son visage dans ses mains ».
Point de langue : l'interrogation de la page 23 « Garcin ne regarde pas Inès » à la page 24 « De leurs victimes ? »
- Choderlos de Laclos, *Les Liaisons dangereuses*, lettre XXI, de « Cependant j'arrive au village... » jusqu'à « en partie exaucées... » pages 92 et 93.
Point de langue : étude des pronoms dans le passage « J'avouerai ma faiblesse » à « je les leur ai donnés »
- Victor Hugo, *Les Orientales* :
Poème XVIII, « *L'enfant* », pages 135 et 136
Point de langue : la syntaxe des deux premières phrases.
Poème XXXVI, « *Rêveries* », pages 203 et 204
Point de langue : une analyse des mots suivants : « brume » (vers 2), jaunissant (vers 4), brouillard (vers 12), brumeuse (vers 18)
- Colette, *Sido*, pages 75 à 77, de « Quand mon père... » à la fin du chapitre.
Point de langue : modes et temps verbaux de « Quand mon père mourut ... » à « ... la preuve d'une impuissance »

- Molière, *L'École des femmes* :
Extrait de l'acte I scène 1, de « Mon Dieu, notre ami, ne vous tourmentez point... »
(vers 73) à « ...de savoir coudre et filer » (vers 102).
Point de langue : phrases simples et phrases complexes du vers 73 au vers 82.

• **Les réussites**

Les meilleures prestations ont démontré la capacité des candidats à identifier les éléments demandés et à les relier au sens du texte. Ces candidats développent une pratique raisonnée de la langue et se demandent en quoi le point de langue considéré participe à la mise en évidence d'un enjeu du texte. Par exemple, dans la lettre XXII des *Liaisons dangereuses*, en étudiant la syntaxe du passage, la candidate a mis en évidence la longueur de la phrase complexe afin de « détailler avec précision l'action menée par Valmont ».

On considère comme une présentation réussie celle qui définit la notion, s'appuie sur un relevé rigoureux et complet et sait entrer dans l'échange avec nuance sur des aspects limites ou périphériques de la question.

Certains candidats maîtrisent parfaitement la méthode à employer pour répondre à la question de grammaire : après avoir défini la notion grammaticale, ils pratiquent un relevé ordonné qu'ils justifient selon des critères pertinents. Une candidate a ainsi bien défini la phrase complexe et la phrase simple ; puis, elle a identifié et cité les propositions principales, complétives et subordonnées relatives ; enfin, les liens logiques de juxtaposition et de coordination ont été mis en lumière. Une autre a précisé ce qu'est une expansion du nom, a identifié les adjectifs, groupes prépositionnels et propositions subordonnées relatives. Comme elle n'a pas fait de relevés, le jury l'a invitée à le faire durant l'entretien.

Le jury a donc apprécié les candidats qui ont proposé 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.

• **Points de vigilance** :

Le jury a pu constater que les candidats qui disposent de connaissances fragiles sont en difficulté dès qu'on s'éloigne des grandes catégories (nom – verbe – adjectif...) ou des notions syntaxiques les plus essentielles (sujet – complément – verbe principal – subordonnée).

Le jury déplore des connaissances parfois très insuffisantes quand on aspire à enseigner les lettres : une candidate ignore les phrases complexes et les différentes propositions qui la composent, et plus gravement confond le passé composé et le plus-que-parfait qu'elle ne peut identifier. Une autre confond le pronom possessif et le déterminant possessif.

Un candidat interrogé sur les expansions du nom s'est contenté d'étudier les seuls adjectifs épithètes. Le jury remarque également que la question sur la syntaxe ne fait pas sens : les candidats qui y sont confrontés n'analysent pas spontanément la construction des phrases, ils « brodent » autour des verbes, des temps, des conjugaisons. Au mieux, ils parlent de phrases simples et complexes, sans avoir analysé les propositions. Parfois, les candidats travaillent à l'échelle du mot et non de la proposition ou de la phrase.

Il est également arrivé qu'un candidat ne traite le point de grammaire qu'en quelques phrases ou que l'analyse dérive vers le hors sujet faute de maîtrise du sujet abordé (exemple : question sur les propositions avec une dérive vers les temps verbaux).

Le jury rappelle qu'il apprécie que l'étude du point de langue soit rattachée au sens du texte, ce qui est pourtant souvent occulté par les candidats qui ne pensent pas forcément à s'appuyer sur la notion étudiée pour lire le texte et l'analyser.

Pour conclure : si la grammaire peut être définie comme l'ensemble des règles qui déterminent les usages de la langue, en observer les emplois qu'en fait un auteur permet de mesurer la puissance de la langue et invite (incite) à s'en saisir. Munir ses élèves d'une trousse à outils grammaticaux et d'un mode d'emploi pour faciliter l'appropriation, c'est leur offrir les moyens d'accéder au sens, à l'implicite, à l'interprétation raisonnée, vérifiée et validable, ainsi qu'à la possibilité d'enrichir leur expression et d'affiner leur pensée, enjeux fondamentaux de l'enseignement de la grammaire.

2.3 : L'exploitation pédagogique

La troisième partie de l'épreuve invite le candidat à proposer une exploitation pédagogique de l'extrait considéré :

« 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. »

La consigne n'a pas toujours été respectée et certains candidats ont proposé une séquence alors même que le temps de préparation ne pouvait permettre de mener à bien ce travail de manière aboutie.

Même si la leçon vise la conduite d'une séance d'enseignement, il s'agit de présenter successivement : l'étude du texte, le point de langue et la séance. Ainsi un candidat a fait une proposition pédagogique riche et pertinente qui n'aurait pu être construite sans une étude littéraire préalable de l'extrait. Etude qu'il n'a pourtant pas explicitement présentée au début de son exposé.

• Les attendus du jury

Comme les autres épreuves orales d'admission, cette épreuve exige du candidat de savoir :

- s'exprimer avec clarté, précision et aisance ;
- lire un texte littéraire et savoir exploiter un point de langue ;
- inscrire ce texte dans une situation d'enseignement, en ayant une attitude responsable et une éthique professionnelle.

Une bonne connaissance des programmes et des modalités d'enseignement des lettres est un incontournable et le candidat ne peut se contenter de transférer la didactique des langues : beaucoup trop de prestations font référence à la démarche actionnelle et se centrent exclusivement sur les activités langagières sans questionner les enjeux didactiques du texte littéraire considéré.

Le jury précise que l'association du texte étudié avec un des objets d'étude des programmes n'est pas seulement formelle, et que la problématisation est essentielle dans la construction d'un projet de séance. Ce dernier permet, en outre, de construire avec les élèves un questionnement favorisant un ancrage dans l'objet d'étude considéré.

• Une réflexion didactique et pédagogique :

L'exploitation pédagogique ne doit pas se limiter à citer un objet d'étude de baccalauréat professionnel ou du CAP et les propositions sont à corréliser aux axes de lecture choisis par le candidat. La lecture doit donc permettre d'articuler l'extrait avec les objets d'étude et de questionner les enjeux littéraires de l'extrait choisi. Certaines propositions restent hasardeuses par méconnaissance des attendus des programmes de français du CAP et du baccalauréat professionnel, en particulier des démarches de lecture et d'écriture en usage dans les filières professionnelles (connaître l'« écriture longue » est un prérequis).

Il est également attendu des candidats une certaine connaissance des “fondamentaux” de la discipline notamment des genres et outils littéraires. Pour cela, il convient d’éviter les approximations concernant les notions au cœur des programmes (confusion entre biographie, autobiographie ou entre personne et personnage). Néanmoins, il ne s’agit pas, même s’ils sont maîtrisés, de réciter, par exemple, tous les outils littéraires repérés dans le texte. L’énumération de termes pédagogiques ou didactiques, leur emploi mal dominé ou au contraire la récitation de définitions sans relation concrète avec le projet desservent le candidat.

Cette épreuve requiert donc une maîtrise d’outils d’analyse littéraire, une certaine culture qui permet au moins de proposer des lectures en écho, des prolongements ; elle exige également une connaissance de quelques notions de la didactique de la discipline. Il ne suffit pas de décréter une lecture analytique si sa définition même, sa mise en œuvre concrète devant une classe et son objectif ne sont ni maîtrisés ni même réfléchis.

• **Les réussites : quelques exemples**

Au-delà du choix pertinent de l’objet d’étude, des candidats proposent des projets de lecture ou d’écriture qui donnent sens à l’activité et aux apprentissages des élèves (« En quoi l’écriture d’un sonnet peut-elle devenir un outil de confiance et d’expression de soi ? ») et inscrivent la séance dans le cadre plus large de la séquence. Ces candidats ont su évaluer le niveau de difficulté du texte selon les classes envisagées lorsque le texte pouvait entrer dans plusieurs entrées des programmes.

Le jury a pu apprécier des propositions qui mettent en lien des textes et donnent lieu à une activité d’écriture. Pour exemple, un candidat a mis en résonance deux poèmes de du Bellay (les sonnets 28 et 150), en proposant la rédaction d’un sonnet sur le « regret de quitter un lieu ».

Les prestations réussies s’appuient sur l’extrait, et les modalités de travail de la séance sont clairement présentées. Il peut s’agir de faire réagir les élèves en faisant émerger leurs premières impressions justifiées à partir du texte, ou encore de faciliter la compréhension de l’extrait en s’appuyant sur le lexique (la dimension esthétique du texte dans *L’École des femmes* de Molière et l’éloquence d’Horace), les faits de langue (« les expansions du nom et notamment les adjectifs » dans le même extrait) et les procédés littéraires (« le champ lexical de l’amour, les temps verbaux » dans le même texte).

En CAP, un candidat imagine, après la lecture magistrale d’un sonnet de Du Bellay, un stratagème pédagogique pour favoriser la réception du texte par les élèves et faciliter l’émergence de leurs premières impressions.

Le jury précise que les meilleures prestations intègrent le texte dans un corpus et font preuve de solides références littéraires et artistiques. Il est à noter que les compétences de lecture et d’écriture sont fortement imbriquées et un candidat ne peut ignorer notamment les modalités de l’écriture longue. Une bonne connaissance des épreuves certificatives est également à souligner chez quelques candidats qui ont inscrit leur proposition dans une progressivité des apprentissages.

• **Les points de vigilance :**

La séance doit être reliée à un objet d’étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou du CAP. Il est donc nécessaire que les candidats connaissent précisément les programmes. Cela permettra d’éviter l’erreur commise par cette candidate, qui inscrit l’extrait de *Huis Clos* dans un objet d’étude qu’elle identifie comme étant celui de la classe Terminale, alors même qu’il correspond à l’année de Première des programmes de 2009. Ou encore celle de ce candidat qui confond l’objet d’étude de la classe de Terminale professionnelle, « Vivre aujourd’hui : l’humanité, le monde, les sciences et les techniques », avec le programme limitatif qui lui est associé, « Le jeu : futilité, nécessité ». Une autre annonce en Seconde professionnelle « Raconter des personnages » au lieu de « Lire et suivre un personnage : itinéraires romanesques » qui appartient au programme de Première.

Qu'il s'agisse d'une séance d'enseignement en lecture, écriture ou expression orale, elle doit inclure le texte littéraire qui a été analysé. Celui-ci devant être étudié par les élèves, le candidat doit préciser les activités pédagogiques proposées : les mises en œuvre, les modalités de travail et la plus-value doivent être clairement présentées. Certains candidats ont présenté une suite artificielle d'exercices et d'activités sans cohérence. Ils se sont appuyés exclusivement sur les objectifs langagiers, pragmatiques, culturels et linguistiques et ont « oublié » le texte. Le jury insiste sur la nécessité d'interroger les compétences visées (écrites, orales, de lecture) et de faire des choix adaptés et pertinents en fonction de celui-ci.

Les différentes modalités de lecture doivent être maîtrisées. Si la lecture analytique est connue, c'est rarement le cas de la lecture privée, de la lecture cursive, ou la lecture documentaire. Les candidats sont également trop imprécis concernant les formes scolaires de lecture (lecture intégrale d'une œuvre et parcours de lecture dans une œuvre intégrale).

Par ailleurs, il apparaît nécessaire d'interroger la cohérence de la proposition pédagogique. Il serait ici judicieux que les candidats s'appuient à la fois sur leur analyse littéraire et sur le point de langue. En effet, certains candidats présentent une succession d'activités décousues conduisant à des propositions d'activités finales déconnectées ou n'apportant que peu d'intérêt : "Ecrire la lettre que Madame de Rosemonde écrirait pour relater ce que le comte de Valmont a fait". L'objectif avancé du candidat est de faire un changement de point de vue. Mais, au regard de l'extrait proposé, cette activité n'invite les élèves qu'à une sorte de recopiage de la lettre de Madame de Tourvelle.

Enfin, le jury déplore le fait que certains candidats confondent encore séquence et séance, séance et activité. Ainsi un candidat a proposé cinq séances dont le contenu se réduisait à la distribution d'une fiche méthode.

• **Quelques exemples d'activités proposées par les candidats, retenues par le jury :**

ORALE	DE LECTURE	D'ECRITURE
Mise en voix de la scène (<i>Huis Clos</i> , scène 5)	Confrontation d'une scène à une autre dans laquelle la prise de parole est différente (faite de tirades ou au contraire de répliques très courtes (stichomythie)	Rédiger la même scène du point de vue d'un des paysans (<i>Les Liaisons dangereuses</i>)
	Choisir dans chaque partie du texte une phrase qui la résume. Confronter quelques-uns de ces choix pour entrer dans la lecture analytique.	Sujet d'argumentation (Lettre 21 des <i>Liaisons dangereuses</i>) : Joue-t-on toujours pour gagner ?
	Etude du sonnet 1 des <i>Regrets</i> en s'inspirant d'un dispositif innovant de travail collaboratif entre élèves. Activité en groupe puzzle : chaque strophe est prise en compte par un élève d'un même groupe. Lecture personnelle et identification du projet et/ou de la détermination de l'auteur dans sa strophe. Réunion des « experts » (tous les élèves ayant travaillé sur la même strophe) et échanges	<i>Sido</i> (extrait du chapitre « Le Capitaine ») Ecrire un texte de 10 lignes pour parler de soi à partir d'un objet appartenant à un grand-parent.

	pour établir une réponse commune. Restitution collective de chaque groupe d'experts.	
	Confronter le texte de Colette (extrait de <i>Sido</i> , « Etés... ») à un tableau.	Ecrire un souvenir heureux de l'enfance à la manière de Colette (contrainte : à l'imparfait, en utilisant des images).

3. Entretien avec le jury :

Partie intégrante de l'épreuve, l'entretien est placé sous le signe de la bienveillance. Le jury s'emploie ainsi à permettre au candidat de compléter, consolider, corriger ou approfondir son propos. Les qualités communicationnelles sont essentielles dans le métier d'enseignant, elles ont donc vocation à se manifester dans cette partie de l'épreuve et font donc partie des attendus. En effet, il s'agit bien de nouer un dialogue constructif avec le jury, en adoptant pour cela la posture adéquate.

Le jury note qu'une majorité de candidats se sont montrés dynamiques et investis dans l'échange et ont fait preuve de qualités d'écoute et de communication. Ils ont ainsi pu tirer avantage de l'entretien pour revenir sur leur analyse et l'approfondir, ou pour corriger certaines maladresses d'interprétation.

• **Recommandations et points de vigilance :**

Comme durant la première partie de l'épreuve, il importe que le candidat manifeste sa capacité à prendre en compte le jury. D'une manière plus générale, la maîtrise de la langue est une compétence incontournable pour le futur enseignant : les maladresses syntaxiques et grammaticales, une langue relâchée, voire familière, sont évidemment à proscrire.

Cette capacité à prendre en compte son auditoire implique également de conserver un minimum de retenue : « Parce vous faites ce truc avec les élèves ? » Le « truc » en question s'avère être une œuvre littéraire au programme du concours et possiblement étudié en Terminale baccalauréat professionnel. Cette posture est regrettable tant par le niveau de langue adopté que par le détachement affiché vis-à-vis des modalités du concours de recrutement.

Cela passe également par une attitude ouverte : prendre véritablement en compte les questions du jury, savoir prendre de la hauteur par rapport aux propos tenus initialement, sont des atouts propres à favoriser un dialogue efficace. En outre, 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. On citera par exemple, le candidat qui sait définir l'existentialisme de Sartre, ou encore celui qui rapproche le texte étudié d'autres œuvres (*Les lettres persanes* de Montesquieu et *Les liaisons dangereuses* de Choderlos de Laclos), y compris ultérieures (*Une Femme* d'Annie Ernaux et *Sido* de Colette).

On attend des candidats la capacité à utiliser et à définir les outils d'analyse littéraire : les principales figures de style, mais aussi des notions comme celles de « scène d'exposition », de « paratexte », de « genre », ou encore de « courant littéraire ». À défaut, on ne peut que les inviter à ne pas convoquer une notion qu'ils savent ne pas maîtriser.

L'entretien permet donc au jury d'apprécier la capacité des candidats à expliciter leurs propositions, à les reconsidérer et à rebondir sur un sujet donné. Les questions du jury poursuivent essentiellement ce but. C'est souvent lors de l'entretien que sont corrigées des erreurs d'identification grammaticale, que l'approfondissement des notions a lieu. Ainsi l'analyse fine de phrases complexes, guidée par le jury, peut être l'occasion de revoir une proposition erronée et d'affiner l'étude proposée, de présenter des capacités qui ne sont pas toujours apparues lors de la présentation initiale.

Rapport présenté par Christelle Pasquier-Chevrier, avec la contribution du jury.

B.3. Épreuve d'entretien

Définition de l'épreuve (arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation du concours entrant en vigueur à la session 2022).

- Durée : 35 minutes
- Coefficient 3

L'épreuve d'entretien avec le jury porte sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public de l'éducation.

L'entretien comporte une première partie d'une durée de quinze minutes débutant par une présentation, d'une durée de cinq minutes maximum, par le candidat des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant 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 deuxième partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, doit permettre au jury, au travers de deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.)
- faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences.

Le candidat admissible transmet préalablement une fiche individuelle de renseignement établie sur le modèle figurant à l'annexe V de l'arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel, selon les modalités définies dans l'arrêté d'ouverture.

Les candidats titulaires d'un doctorat peuvent, conformément à l'article L. 412-1 du code de la recherche, présenter leurs travaux réalisés ou ceux auxquels ils ont pris part en vue de la reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle résultant de la formation à la recherche et par la recherche qui a conduit à la délivrance du doctorat. La fiche individuelle de renseignement comprend une rubrique prévue à cet effet.

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

Remarques générales sur les prestations des candidats

Ces remarques concernent la gestion du temps d'interrogation, l'attitude, la posture, le savoir-être, l'aptitude à la communication, la réactivité, la capacité à argumenter et à justifier ses choix et la qualité de l'expression orale, qui sont des aspects non négligeables dans la réussite de l'épreuve.

Dans l'ensemble, les candidats étaient préparés au déroulement de cette épreuve. Certains candidats, néanmoins, ont pu être surpris de l'enchaînement rapide entre les différentes parties nécessitant de faire preuve de vivacité dans l'analyse et d'un esprit de concision. Les candidats se sont exprimés dans un langage correct et ont adopté une posture professionnelle adaptée.

Le jury a été particulièrement attentif au respect du séquençage de l'épreuve. En conséquence, Il n'a pas hésité à guider le candidat dans sa gestion du temps. Certains candidats dépassant le temps qui leur était imparti ont dû être interrompus.

La première partie de l'épreuve doit donc faire l'objet d'un entraînement. Il appartient également au candidat de s'exercer à gérer son temps.

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 sur son parcours, analyse rigoureuse des situations proposées. Cette attitude et cette posture, majoritaires chez les candidats, sont respectueuses de l'épreuve, du jury qui représente l'institution. Elles contrastent avec quelques rares exemples d'attitude inadaptée (regards fuyants, refus de l'échange, propos inappropriés sur l'institution ou les élèves, grandiloquence, familiarité ou relâchement) qui pénalise grandement les candidats.

L'écoute des candidats, leur qualité réflexive, leur connaissance des réalités du métier, leur capacité à argumenter et justifier leurs choix ont été appréciés et prouvent qu'ils ont préparé efficacement l'épreuve et qu'ils maîtrisent les compétences de l'échange oral. Le jury ne peut qu'encourager les futurs candidats à intégrer ces quelques conseils à leur préparation :

- Un ton calme, posé, est un « plus » appréciable lors de la prise de parole.
- La clarté de l'expression et le choix précis des termes utilisés facilitent forcément l'écoute.
- Les candidats ont tout intérêt à accepter et chercher à comprendre les relances, les suggestions et les précisions apportées par le jury,
- Il faut 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 rendent le propos poussif.
- Le stress semble inciter certains candidats à éviter de croiser le regard des membres du jury, ce qui peut être gênant lors des échanges.

En conclusion, de nombreux candidats ont fait preuve de réelles aptitudes à la communication, indispensables dans le métier d'enseignant. Ils se sont montrés dynamiques et investis dans l'échange et ont su faire preuve d'écoute. Il est appréciable de constater que ces candidats ont la capacité d'argumenter et de justifier leur choix, mais aussi de revenir sur leurs propositions lors de l'entretien de manière constructive.

Partie 1 : Présentation du parcours

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. Ainsi, une candidate en reconversion professionnelle a su se projeter en tant qu'enseignante en s'appuyant sur les compétences professionnelles développées au cours d'une première carrière, « *comme l'écoute, le relationnel, l'organisation...* ». Un étudiant en master MEEF a mis à profit un stage effectué en lycée professionnel avec des mentions précises de sa spécificité telles que la co-intervention, l'enseignement de l'anglais en lien avec la filière professionnelle, etc. Ces deux exemples montrent l'intérêt d'avoir préparé l'entretien dans un esprit ouvert et projeté vers le métier. Les candidats qui s'engagent dans

des récits autobiographiques peinent à mettre en avant leurs compétences. « Se raconter » ne suffit pas pour révéler une analyse réflexive sur son parcours.

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 sur le site du ministère de l'éducation nationale (mots clés : [education.gouv](http://education.gouv.fr) / référentiel compétences des métiers du professorat).

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 (capacités rédactionnelles, gestion de projets en entreprise, résolution de conflits, etc.). 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.). Enfin, quelques rares présentations ont été très superficielles et se sont limitées à une énumération succincte des étapes du parcours universitaire.

Objectiver sa motivation

Le jury ne peut que se réjouir que la majorité des candidats exprime une motivation et se disent désireux de devenir enseignants, sans pour autant tomber dans l'excès d'une vocation de toute éternité, d'une destinée ou d'un déterminisme qui a animé quelques candidats. Le plus souvent, les candidats ont expliqué leur choix en s'appuyant sur leur parcours, sur un trait de leur personnalité, sur des rencontres, un exemple dans le milieu familial, un exemple de coopération, etc. Les démarches entreprises en matière de formation (en langue ou en lettres, voyages linguistiques, etc.) confirment avec force la volonté et l'enthousiasme qu'ils expriment.

Le jury regrette cependant que le choix spécifique de la voie professionnelle et du CAPLP soit parfois peu motivé. Certains candidats témoignent d'une vision réductrice ou stéréotypée de la voie professionnelle. Les propos tenus montrent aussi que ce choix est parfois fait par défaut, pour parer à un éventuel échec au CAPES. Le jury conseille donc aux candidats d'avoir préalablement réfléchi à cette question précise : qu'est-ce qui me motive à passer le CAPLP et donc 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

Des candidats, assez nombreux, ont déjà exercé des missions dans des établissements scolaires. Certains connaissent même assez bien le fonctionnement d'un EPLE, 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. La majorité des candidats a pris en compte la particularité du lycée professionnel, de son public, de ses objectifs et des modalités des enseignements. Certains sont d'ailleurs très 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. La bivalence lettres-langue est cependant rarement évoquée, alors même qu'elle constitue un atout et une richesse.

Partie 2 : Mises en situation professionnelle

Rappel de la définition de l'épreuve : « La deuxième partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, doit permettre au jury, au travers de deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- S'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.)
- Faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences. »

- Exemples de **mises en situation professionnelle d'enseignement** proposées à l'épreuve d'entretien de la session 2022.

« Vous êtes enseignant d'anglais-lettres dans un lycée professionnel. Vous invitez les élèves à rédiger leur autoportrait. Dans une copie, un élève fait référence à des violences qu'il aurait subies. »

« Vous êtes enseignant d'anglais-lettres dans un lycée professionnel. Dans le cadre d'une séquence, vous utilisez comme support le film *Bohemian Rhapsody* sur la vie du chanteur Freddie Mercury. Un élève refuse de travailler au prétexte que le film aborde l'homosexualité. »

« Vous êtes enseignant d'anglais-lettres dans un lycée professionnel. En début d'année, vous présentez vos matières et leurs objectifs à vos classes. Un de vos élèves, dit haut et fort : « de toutes façons ces matières ne servent à rien ! ».

- Exemples de **mises en situation professionnelle en lien avec la vie scolaire** proposées à l'épreuve d'entretien de la session 2022 :

« Vous êtes enseignant d'anglais-lettres en « 3ème prépa métiers » dans un lycée professionnel. Dans le cadre de vos missions, vous accompagnez votre classe à un forum d'orientation. Une élève exprime son envie de choisir un métier du bâtiment, ce qui lui vaut des moqueries de la part de ses camarades. »

« Dans le cadre de vos missions, vous participez à une réunion parents / professeurs pour une classe de seconde. Un parent d'élève vous prend à partie et remet en cause la qualité de vos cours, en précisant notamment que vous n'évaluez pas suffisamment les élèves. »

« Vous êtes en poste dans un lycée professionnel. Vous êtes témoin d'une altercation entre un de vos élèves et un agent. L'élève refuse de ramasser la canette qu'il vient de jeter dans le couloir et répond à l'agent qu'il est payé pour ça. »

Pour chacune des situations, il est attendu par le jury que le candidat analyse la situation et qu'il propose les actions envisagées. Ne disposant pas de temps de préparation, le candidat doit proposer une réponse spontanée, ce qui n'exclut pas une capacité à faire preuve de discernement dans l'analyse et dans la présentation organisée de pistes d'action.

Comprendre les situations proposées

La majorité des situations proposées ont 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. Si les mises en situation professionnelle d'enseignement n'ont globalement pas généré de

problèmes de compréhension, certaines mises en situation professionnelle en lien avec la vie scolaire ont cependant été mal lues ou interprétées, conduisant parfois le candidat à passer sous silence ce qui, en soit, constituait le nœud du problème (la dimension sexiste d'une situation, par exemple).

Des candidats ont fait une lecture partielle du sujet, en se focalisant sur une partie de la situation ou en omettant des mots qui apportaient des éléments essentiels à l'analyse et la proposition d'actions qui en découlent. À titre d'exemple, un candidat a assimilé l'autoportrait dont il était fait mention dans la situation à un dessin pictural sans comprendre, malgré le guidage du jury, qu'il s'agissait d'une situation d'écriture (le terme « rédiger » apparaissant dans le sujet). Parfois, c'est un mot clé de la problématique qui est mal cerné. Ainsi, un candidat a confondu les termes « laïcité » et « neutralité » dans un sujet portant sur le devoir de réserve des enseignants, ce qui l'a ensuite amené à répondre de manière erronée.

Les sujets proposés aux candidats se veulent conformes à la réalité du vécu en établissement qui peut s'avérer complexe. Les situations contiennent donc souvent plusieurs éléments à mettre en relation. Ces situations « à tiroirs » ont parfois pu être un frein à l'analyse et à la proposition de pistes d'action cohérentes. Les candidats ayant le mieux réussi cette partie de l'épreuve ont su traiter les situations avec prudence, en les reformulant après en avoir pris connaissance. Ils ont su rapidement discerner les différentes problématiques soulevées par la situation proposée et prendre en compte les divers éléments mentionnés. Ainsi, par exemple, un sujet présentant un élève qui contacte son professeur sur les réseaux sociaux soulevait plusieurs questions éthiques (l'identité numérique du professeur, l'utilisation des réseaux sociaux dans et hors de la classe, la communication avec les élèves, le devoir de réserve, etc.). De même, un sujet concernant le refus d'un élève de travailler sur le film *Bohemian Rhapsody* abordait diverses thématiques possibles : la discrimination (l'homophobie), la citoyenneté, la charte de la laïcité, la liberté pédagogique, le choix des supports, les devoirs de l'élève, etc. Enfin, dans la situation d'un élève clamant que « ces matières ne servent à rien », au-delà de la gestion de la nature même de l'intervention, le candidat pouvait faire référence à l'interdisciplinarité ou aux dispositifs de la transformation de la voie professionnelle.

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. Le jury a observé que les candidats qui ont su s'exprimer avec spontanéité et faire preuve de réactivité avaient souvent une connaissance du milieu scolaire, après une expérience de l'enseignement ou d'observations spécifiques.

Faire preuve de discernement dans l'analyse

Le jury a constaté que la partie « analyse de la situation » a souvent été négligée. En effet, beaucoup de candidats ont directement proposé des pistes d'actions, là où il convient d'analyser le sujet si l'on veut proposer des pistes d'actions concrètes et pertinentes en démontrant ses capacités à agir en éducateur responsable et éthique. Un candidat a, par exemple, judicieusement présenté de façon méthodique les différents éléments de la situation proposée : citation des acteurs ou des personnels susceptibles d'intervenir, repérage des valeurs de la République ainsi que des obligations de l'enseignant dans ce contexte. Certains candidats ont analysé les situations proposées de manière approfondie et ont su, ainsi, décliner plusieurs interprétations possibles avant de livrer leurs solutions. Les analyses et propositions de pistes d'action étaient alors distanciées et mesurées. Ce fut le cas d'un candidat qui a exploré plusieurs pistes à partir d'une situation liée « à des violences subies par une élève » (violences perpétrées au sein de la classe ou au sein de la cellule familiale, par exemple). Une fois ces éléments posés, il a pu exposer des solutions pertinentes au regard du fonctionnement d'un établissement et du positionnement de l'enseignant face aux deux options identifiées.

A contrario, les échanges ont souvent été laborieux avec des candidats qui n'ont pas pris le temps d'analyser le sujet et ont immédiatement tenté de répondre au problème posé, sans prendre en compte tous les aspects de la vie de l'élève (scolaires, sociaux, familiaux, psychosociaux) qui ne se limite pas

à la classe. Ainsi, un candidat n'a abordé que les difficultés d'ordre scolaire pour expliquer la page blanche rendue par un élève à une évaluation écrite sans évoquer d'autres raisons hypothétiques (familiales, psychosociales, etc.). Si le fait de devoir analyser et traiter simultanément une situation peut provoquer des hésitations de la part du candidat et une difficulté à se positionner de façon claire, les questions du jury permettent de revoir l'approche du sujet et d'envisager l'étendue de la complexité de certaines situations.

Enfin, de rares candidats méconnaissant le système éducatif ont formulé des réponses inappropriées, par exemple, sur les usages numériques, sur les modalités de relation avec les familles, sur la divulgation des données personnelles, etc.

Les candidats ayant proposé les analyses les plus pertinentes ont su :

- faire preuve de discernement en ciblant bien les enjeux des différentes situations et en faisant preuve de bon sens,
- mesurer le degré de gravité (illégalité) ou d'urgence (mise en danger) de la situation proposée,
- se baser sur le cadre des valeurs de la République et la déontologie des fonctionnaires en en identifiant et explicitant les enjeux,
- identifier les acteurs impliqués ainsi que les personnes ressources au sein d'un établissement (chef d'établissement, professeur principal, équipe éducative, CPE, AED, infirmier scolaire, PsyEN, etc.)
- être sensibles à la réalité de l'école inclusive et la nécessité de prendre en charge de façon individualisée certains élèves à besoins particuliers.

Proposer des pistes d'action pertinentes au regard des situations

Encore une fois, une prestation réussie est celle qui fait appel au bon sens et qui présente des pistes d'actions réalistes et adaptées aux situations. Le jury insiste sur le fait que les réponses les plus convaincantes sont celles qui ont mobilisé à bon escient les autres professionnels de l'établissement qu'il convient d'informer, d'alerter, de solliciter pour engager des actions efficaces et recevables. Les candidats doivent avoir à l'esprit que l'enseignant n'est pas un élément isolé dans l'exercice de ses fonctions. Il est membre d'une communauté éducative au service des élèves. Ainsi, les pistes d'action les plus pertinentes ont envisagé une approche collaborative, au sein de l'équipe pédagogique ou avec la vie scolaire, ainsi que la communication avec l'équipe de direction de l'établissement (chefs d'établissement, gestionnaire, Directeur Délégué aux Formations Professionnelles et Technologiques). De même, les propositions perspicaces de sollicitation d'autres acteurs du système éducatif ont été appréciées : recommander le CIO à un élève en difficulté par rapport à l'orientation, intégrer les alliances éducatives (le lien avec les parents), informer le personnel médico-social lorsque la situation le suggère ou encore proposer l'intervention d'associations ou de partenaires extérieurs pour travailler, par exemple, sur le harcèlement et ses conséquences.

Lors de cette partie de l'épreuve, l'écueil résidait à vouloir tout prendre en charge tout seul (par exemple : justifier ses pratiques pédagogiques auprès des parents, aller voir directement un collègue dont un élève se serait plaint (afin de le conseiller) ou, au contraire, éviter le problème en le déléguant systématiquement à un tiers (souvent le professeur principal ou le CPE). La plupart du temps, c'est le manque d'expérience, de connaissances ou la réticence à vouloir aborder certains thèmes qui ont amené des candidats à esquiver les situations proposées. Ainsi, dans le cadre de la situation se référant au film « *Bohemian Rhapsody* », un candidat a déclaré, sous prétexte que l'œuvre aborde le thème de l'homosexualité, qu'il « ne parlerait pas de telles thématiques » car il ne « s'en sentait pas capable ». Les questions relatives à la neutralité de l'enseignant, au droit à l'image ou encore à la réglementation régissant l'utilisation des supports (vidéos, œuvres cinématographiques, droits d'auteurs, etc.) ont

parfois donné lieu à des réponses approximatives qui dénotent un manque de connaissances ou des stratégies d'évitement.

Nombreux ont été les candidats qui ont proposé des pistes d'action privilégiant le dialogue. Certains sujets, comme celui concernant l'élève et l'autoportrait, ont permis d'interroger la confiance qui s'établit, se construit, entre le professeur et sa classe. Ainsi, les réponses proposées ont pu varier du dialogue en tête-à-tête à la rencontre avec l'élève en présence d'un CPE, etc. Les candidats les plus avancés dans leur réflexion et leur posture professionnelle ont été capables de dépasser le traitement individuel du problème et, lorsque la situation s'y prêtait, de faire référence à la gestion de classe. L'idée d'organiser une heure de vie de classe afin d'aborder certains sujets avec les élèves (les discriminations, par exemple) a été proposée. Cependant, le jury déplore que certaines suggestions reflètent une représentation caricaturale du monde éducatif et interroge sur les valeurs véhiculées par les candidats : proposer systématiquement l'exclusion de cours ou de l'établissement ; ne proposer que des actions punitives (rapport auprès du CPE ou du chef d'établissement, punitions collectives, sanctions, « mettre un zéro », etc.) ; demander à un élève de s'expliquer devant la classe ; organiser un débat contradictoire « pour ou contre apprendre l'anglais » ; expliquer qu'il n'y a pas de sous-métier car j'ai un ami carrossier qui gagne 4000 euros ».

Enfin, bien que les propositions de pistes d'action immédiates soient les plus spontanées, il convient également de réfléchir à ce qui pourrait être réalisé à plus long terme et de nombreux candidats ont inscrit leurs pistes dans la durée. Un candidat a ainsi proposé l'élaboration d'une séquence (en anglais ou en lettres) sur les femmes pionnières afin de répondre à une situation problématique soulevant le thème de l'égalité filles-garçons. Un autre candidat, concernant la situation de l'élève qui jette une canette sous les yeux d'un agent d'entretien des locaux, a proposé une action d'intérêt pédagogique pour travailler avec l'élève et plusieurs classes autour d'une campagne « lycée propre ». Sur le même thème, un candidat a proposé de rendre compte du travail des agents territoriaux en impliquant ces derniers dans un projet pédagogique. Ces candidats se sont montrés engagés et soucieux d'œuvrer à la construction de futurs citoyens en proposant un travail pédagogique en lien avec les valeurs de la République et les programmes d'enseignement.

Le jury a observé que les candidats qui ont réussi à dégager les pistes les plus réalistes, les plus cohérentes et les moins stéréotypées, sont ceux qui ont pu acquérir, d'une manière ou d'une autre, une bonne compréhension des enjeux du système éducatif, qui ont une connaissance suffisante de l'environnement scolaire, et qui perçoivent la nécessité d'apporter un cadre aux élèves tout en faisant preuve de bienveillance.

Conseils aux candidats pour réussir l'épreuve

En amont de l'épreuve :

- 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, fiches de suivi, contrat éducatif, Espace Numérique de Travail, procédures disciplinaires, etc.), les instances (conseil d'administration, conseils pédagogiques, conseils de classe, CVL, etc.), les acronymes et leur signification (CPE, CAP, 3PM, etc.).
- Rencontrer et dialoguer avec les différents acteurs de la communauté éducative d'un établissement scolaire, notamment un lycée professionnel, afin de se familiariser avec leur rôle respectif : les professeurs d'enseignement général et professionnel, mais également les acteurs de la vie scolaire (CPE et AED), l'infirmier scolaire, le Psy-EN, le DDFPT, le personnel de direction, etc. Consulter le site du ministère (mots clés : education.gouv.fr / les acteurs de l'école au collège et au lycée).

- Prendre connaissance des textes institutionnels sur les droits et obligations des fonctionnaires et se les approprier (mots clés : fonction publique / droits et obligations).
- Maîtriser les termes se rapportant aux valeurs de la République (mots clés : education.gouv / valeurs et engagement).
- Prendre appui sur le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (mots clés : education.gouv / référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation).
- Connaître les programmes pour établir des ponts entre une situation et son enseignement pour une éducation sur le long terme.
- Réfléchir, en amont, aux choix pédagogiques qu'un professeur peut être amené à faire : y a-t-il des sujets qu'il doit s'interdire d'aborder ou aborder sous un angle particulier ? Pour quelle(s) raison(s) ?
- Se positionner en tant qu'enseignant bivalent et valoriser cette spécificité qui offre des champs et des perspectives pédagogiques et didactiques très vastes pour cibler des problématiques inhérentes à ce métier.
- Considérer toute situation avec la préoccupation de traiter le cas particulier de l'élève mais aussi celui de ses camarades quand le contexte l'exige.
- Ne pas développer une thématique sous prétexte qu'elle a été préparée en amont de l'épreuve si elle ne correspond pas à une situation proposée. De même, mieux vaut laisser de côté les éléments de langage ainsi que les sentences évidentes et définitives qui ne montrent pas réellement la réflexion personnelle.
- Ne pas se limiter à une approche frontale et à des sanctions face à un problème mais questionner la priorisation dans certaines situations et connaître les degrés de sanctions.
- Se méfier parfois des propositions de pistes d'action qui peuvent sembler pertinentes et originales (débat, jeux de rôles, etc.) mais qui pourraient être inadaptées à la situation proposée.

Et pour réagir face aux mises en situation :

- Être attentif à tous les termes utilisés dans l'énoncé de la situation et identifier les mots clés qui permettront de cibler la (les) problématique(s).
- Prendre le temps de reformuler la situation pour avoir à l'esprit tous les éléments qu'il faudra analyser et identifier les aspects qui vont déterminer les réponses possibles notamment les valeurs de la République et les différents acteurs concernés.
- Travailler un raisonnement à partir de différentes hypothèses pour montrer qu'on entrevoit tout ce que peut supposer une situation et proposer un discours structuré.
- Prendre conscience qu'il n'y a pas de « bonne réponse » attendue par le jury mais qu'il s'agit de fournir des pistes et d'expliquer un raisonnement.
- Réagir professionnellement face à la situation, c'est à dire maîtriser l'expression de ses émotions, de préjugés et éviter toute proposition abrupte d'une solution radicale.
- Maîtriser ses propos, s'exprimer clairement et dans un registre de langue approprié.
- Prendre en compte les remarques, questions voire propositions formulées par le jury pour affiner ses propos, élargir la réflexion et proposer d'autres pistes.
- Faire preuve de bon sens et d'humilité.

Rapport présenté par Alix Remy et Jean-Daniel Noël, avec la contribution du jury