



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPLP externe et CAFEP-CAPLP

Section : langues vivantes - lettres

Option : anglais-lettres

Session 2024

Rapport de jury présenté par :

Damien Roquessalane
Inspecteur de l'Éducation nationale
Président du jury

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

SOMMAIRE

Avant-propos	3
A. Épreuves écrites d'admissibilité.	
A.1 Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de langue vivante ANGLAIS.....	4
A.2 Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de LETTRES.....	15
B. Épreuves orales d'admission.	
B.1 Épreuve de leçon dans la valence langues vivantes ANGLAIS.....	33
B.2 Épreuve de leçon dans la valence LETTRES.....	35
B.3 Épreuve d'entretien.....	46

Avant-Propos

La session 2024 du CAPLP s'est déroulée dans de bonnes conditions. Le nombre d'inscrits, 467 (371 pour le concours du public et 96 pour l'enseignement privé), a, cette année encore, accusé une baisse comparée aux 511 inscrits de la session 2023. On observe un taux de présence aux épreuves d'admissibilité légèrement inférieur à la session précédente pour le public (de 38% à 37%) et en hausse sensible pour le privé (de 31% à 40%). Le jury regrette, et ce pour la deuxième année consécutive, de ne pas avoir été en mesure de pourvoir l'ensemble des postes et contrats qui étaient proposés.

Suite aux épreuves d'admissibilité, le jury a évalué 174 candidats. Parmi eux 38 ont été éliminés après avoir obtenu une note inférieure ou égale à 5/20 dans l'une des deux épreuves ou faute d'avoir composé dans les deux valences. À l'issue de cette phase, le jury a donc déclaré 104 admissibles pour le concours public et 24 pour le concours privé. La barre d'admissibilité a été fixée à 6,51/20 pour le public et à 6,50/20 pour le privé. Les seuils d'admissibilité sont quasiment identiques à ceux de la session précédente. Quant aux moyennes des admissibles, elle est de 9,86 dans le public et de 11,02 dans le privé. Lors de la phase d'admission 103 candidats ont été interrogés et peu ont été éliminés par l'application d'une note éliminatoire à l'une des trois épreuves. À la fin de la session, le jury a donc déclaré 63 candidats admis (pour 80 postes offerts) pour le concours public et 14 admis (pour 20 contrats offerts) pour le privé.

Bien que certains candidats se présentent toujours sans s'être particulièrement familiarisés avec les programmes d'enseignement des lettres et des langues dans la voie professionnelle, le jury note cependant que la grande majorité d'entre eux a su tenir compte des éléments portés à leur connaissance dans les rapports du jury des années précédentes. Nous ne pouvons qu'encourager les futurs candidats à se renseigner sur le lycée professionnel, sur les enjeux portés par les deux programmes disciplinaires et à s'appuyer sur le présent rapport, et ceux des années passées, pour se préparer de manière optimale à la session 2025.

Attaché au caractère bivalent du concours, le jury se félicite de l'équilibre des résultats obtenus dans chacune des deux disciplines. On note globalement, que ce soit à l'écrit ou lors des épreuves de leçon, des moyennes très proches (9,86 à l'épreuve écrite d'anglais, 9,87 à l'épreuve de lettres, 10,35 pour la leçon en anglais et 10,27 pour la leçon en lettres). Le jury note également une bonne préparation à l'épreuve d'entretien qui a permis d'échanger avec des candidats qui ont su faire part de leur intérêt pour le métier de professeur ainsi que pour les élèves de la voie professionnelle. Nous notons cependant que quelques rares candidats ont pu avoir des propos et/ou une posture incompatible avec l'éthique professionnelle attendue d'un futur enseignant.

En tant que président de ce jury, je tiens à saluer et à remercier vivement les différentes personnes qui ont contribué au déroulement de cette session que ce soit l'équipe de direction et l'ensemble des personnels de l'établissement qui ont accueilli les épreuves orales, la division des examens et concours de l'académie de Besançon ainsi que la Direction Générale des Ressources Humaines du ministère. Grâce à leur accompagnement, leur soutien et leur écoute, le jury a pu accomplir sa mission dans d'excellentes conditions. Je remercie également mon prédécesseur pour son passage de témoin fluide et chaleureux, les vice-présidents et les secrétaires généraux pour leur grande disponibilité, leur implication et leur réactivité tout au long de nos travaux. Enfin, mes remerciements vont, bien entendu, à l'ensemble des membres du jury qui se sont acquittés de leur mission avec grand professionnalisme et rigueur.

Je souhaite aux candidats de la session 2024 une entrée heureuse dans le métier et aux futurs candidats mes vœux de réussite pour la prochaine session.

Damien Roquessalane
Président du jury

A. Épreuves d'admissibilité

Les sujets de l'épreuve 2024 ainsi que les définitions des épreuves d'admissibilité et d'admission peuvent être consultés et téléchargés sur le site www.devenirenseignant.gouv.fr

A.1 Épreuve écrite disciplinaire et de la discipline appliquée de langue vivante Anglais

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

Remarques préliminaires

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

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

Certaines copies ne proposent qu'une simple présentation des documents en guise d'introduction, et une description paraphrastique des documents en lieu et place de l'analyse. Les correcteurs ont par ailleurs identifié un déséquilibre dans la compréhension et le traitement des documents. Ainsi, le second document (la caricature) a souvent été mal interprété et exploité. Ce traitement inégal des documents est forcément regrettable. De façon générale, l'analyse des documents reste souvent trop superficielle. La paraphrase est un écueil que trop de candidats ne parviennent pas à éviter et les effets de style et d'écriture, lorsqu'ils sont relevés, ne sont pas reliés au sens et ne servent donc pas le propos avec pertinence. Enfin, force est de constater que certains candidats ne se donnent pas la peine de relire leur copie, ce qui leur permettrait pourtant de corriger un certain nombre d'erreurs, de maladresses ou de coquilles préjudiciables.

Composition en langue étrangère portant sur l'étude des documents

Pour cette session, le sujet était composé de trois documents, tous en rapport avec l'immigration et la diaspora irlandaise aux États-Unis. Le premier document est un extrait du roman autobiographique *Angela's Ashes* de Frank McCourt publié en 1996. Le deuxième document est une caricature publiée en 1889 dans le magazine américain *Puck* et le troisième est un article de presse écrit par David Smith et paru sur le site du quotidien britannique *The Guardian* le 9 avril 2023.

Document 1 : extrait de *Angela's Ashes* de Frank McCourt

Francis « Frank » McCourt est un enseignant et écrivain américano-irlandais né à Brooklyn en 1930 et mort en 2009 à New York. Un candidat a fait la confusion entre l'auteur et un homme d'affaires américain homonyme. Essentiellement connu pour son roman autobiographique *Angela's Ashes* qui obtient le Prix Pulitzer en 1997 et est adapté au cinéma en 1999 par le réalisateur Alan Parker (*Mississippi Burning, Midnight Express*), Frank McCourt a écrit deux autres romans vers la fin de sa vie : *'Tis* et *Teacher Man* également inspirés de son vécu et de ses expériences.

Concernant le titre du roman et sans épiloguer comme un candidat qui propose une longue analyse du prénom Angela (qui commence et se termine par un « A » symbolisant ainsi un voyage circulaire – physique ou spirituel), il est intéressant de rappeler qu'Angela Sheehan McCourt était la mère irlandaise de l'auteur. Peu de candidats se sont intéressés au titre du roman, pourtant, un commentaire, même court, sur ce dernier aurait pu mener à un début d'analyse du document. En effet, les « cendres » peuvent faire références à celles de la cigarette d'Angela mais également à celles de la cheminée éteinte qu'elle fixe avec désespoir. Dans la religion catholique, les cendres symbolisent l'anéantissement, le deuil, et rappellent l'Homme à sa condition humaine de pécheur. Le roman est empreint de noirceur. Il dépeint une vie misérable de souffrances sociales et physiques en Irlande : le manque d'argent, la faim, le froid, l'alcoolisme et la mort.

L'extrait proposé se situe vers la fin du roman (chapitre 18) quand Frank, âgé de 19 ans décide de quitter sa mère et ses frères pour retourner aux Etats-Unis. L'idée de « retour aux Etats-Unis » n'est pas explicite dans le document. On peut penser qu'il s'agit d'un premier départ, pourtant, l'auteur est bien né aux Etats-Unis. Un candidat est parti du principe que le narrateur était une femme (Angela). Un autre a confondu le modal « Will » avec le prénom et a supposé que le narrateur était prénommé ainsi. Deux candidats ont confondu le narrateur Frank avec son frère Michael. Ces confusions sont regrettables et supposent une mauvaise compréhension globale du document.

La thématique qui était peut-être la plus évidente et qui a été perçue par la majorité des candidats est celle de l'aventure vers le lointain et l'inconnu. Dans la première partie du document, le départ de Frank est mentionné par ses frères avec la naïveté que peuvent avoir les enfants : la confusion entre l'Amérique et l'Australie et les clichés sur les deux pays (*cowboy hat* l. 3, *boomerang* l.4) peuvent souligner le manque d'éducation et d'éveil culturel de ses frères mais également montrer que le lointain signifie l'inconnu, qu'on ne sait pas ce qui nous attend là-bas et si l'on en reviendra (*the family never expected to see the departing one again in this life* l. 11)

L'Amérique est vue comme une terre promise lointaine (*America, which was so far away* l. 10) et le pays de toutes les opportunités et de l'insouciance. C'est l'idée du Rêve Américain. Cette notion a été évoquée par la majorité des candidats mais sans pour autant être systématiquement étayée par des éléments d'analyse tirés du texte. Par exemple, ce passage où l'auteur s' imagine et s'idéalise la vie des Américains l. 45 et 46 en évoquant des hommes bien habillés, couchant avec de belles femmes et travaillant dans des bureaux chauds et confortables. Une très bonne copie relève cependant les termes « white » l. 45 et 46 et « gold » l. 45 comme des références à la notion de « milk and honey », expression biblique se rapportant à la Terre Sainte.

Dans la deuxième partie du document, Frank est sur le bateau et quitte tout ce qu'il connaît (il y a une succession de lieux familiers alors que le bateau s'éloigne des côtes : *Cork, Kinsale, Cape Clear, Mizen Head*). Il quitte l'Irlande alors que la nuit tombe (*it's late in day – dark* l. 14) : l'obscurité peut également symboliser la peur de l'inconnu. Pourtant, lorsqu'il arrive à New York, c'est l'aube (*dawn* l.41). On peut y voir, après sa rencontre avec le prêtre, un symbole de renouveau ou de renaissance, c'est la lumière d'un nouveau jour qui se lève après l'obscurité de la nuit. Ce qui était « inconnu » prend alors des formes concrètes qu'il reconnaît comme dans un film et il aperçoit des symboles familiers : *the Statue of Liberty, Ellis Island, the Empire State Building, the Chrysler Building, the Brooklyn Bridge* l. 43, 44. Les candidats ont en général démontré une bonne connaissance de ces monuments emblématiques de la ville de New York. Il y a une sorte de symétrie dans cet extrait : du connu vers l'inconnu, que le narrateur « reconnaît » finalement ; du crépuscule à l'aube avec, comme point d'ancrage, comme pivot, la rencontre avec ce

prêtre. Malheureusement, la plupart des copies contient très peu, voire pas du tout d'éléments d'analyse littéraire et se limite à de la simple paraphrase. Cette structure particulière de l'extrait, par exemple, n'a pas été relevée par les candidats.

Le regret et la nostalgie de quitter son pays d'origine (dont le narrateur prend conscience à la l. 21 *it's too late now*) est également une thématique que de nombreux candidats ont pu relever. Ce sentiment est partagé avec le prêtre qui regrette les jours pluvieux de Limerick quand il y a trop de soleil à Los Angeles. La nostalgie du pays est toujours présente malgré ces nombreuses années aux États-Unis qui ont même transformé son accent (l.28). Le passage de la l. 21 à la l. 27 montre que la gradation dans le sentiment de perte est renforcée par le manque de ponctuation et la répétition de la conjonction de coordination « and ». Cette succession d'informations représente également le trop plein émotionnel du narrateur, elle a un côté oppressant et, comme à bout de souffle, il est sur le point de pleurer (*the bladder is near my eye* l. 27 qui est une façon très imagée et assez humoristique de décrire la chose). Des analyses du style de l'auteur ont été tentées dans les meilleures copies : « both the way his thoughts are presented – reminiscent of a stream of conscience – and the lack of full stops demonstrate the immediacy of his actions » ou encore « the peculiar language is also noticeable throughout half of the passage where at times the punctuation marks are missing ». Le sentiment de regret est renforcé par l'utilisation des structures verbales "modal + have + participe passé" (*I should have, I could have, we could have, I should have, Mam would never again have* l. 16 à 20).

La notion de mouvement est perceptible dans le texte : il y a un mouvement de l'est vers l'ouest quand le bateau quitte l'Irlande (*Cork, Kinsale, Cape Clear, Mizen Head*, comme si le narrateur avait du mal à se détacher de ces terres et essayait d'en retenir jusqu'à la dernière miette) : c'est bien un départ vers l'Amérique, une traversée de l'océan Atlantique, une migration bien connue des Irlandais et qui a atteint son apogée à la seconde moitié du 19^{ème} siècle, conséquence de la Grande Famine. L'émigration fait partie du quotidien des Irlandais depuis longtemps : *they used to have parties in the old days* à l. 10 traduit bien une habitude dans le passé. Physiquement, le narrateur est sur le bateau et se dirige vers l'Amérique (*it's too late now, I'm on the ship* l. 21) mais son esprit s'accroche à ce qu'il est en train de quitter et le passage l. 21 à l. 27 traduit avec confusion et émotion ce qui restera en Irlande et qu'il ne reverra peut-être jamais : sa ville, sa famille, ses souvenirs. On a donc ici une opposition entre la dynamique et le changement engendré par le voyage et l'immobilité, la nature statique ou l'immuabilité de ce qu'il laisse derrière lui. Malheureusement, beaucoup de candidats se sont contentés de voir l'immigration et le voyage, sans exploiter toutes les émotions qui impactent la question identitaire du narrateur.

La religion a une place très importante dans cet extrait. Le personnage du prêtre, par exemple, fait le lien entre le connu et l'inconnu, entre l'Irlande et les États-Unis, entre les deux cultures et les deux peuples. Il est un réconfort, une lueur d'espoir dans l'obscurité. Il est le lien entre la nostalgie du pays qu'on ne peut surmonter (*you never get over it* l. 29) et l'acceptation de cette nouvelle vie quand il rassure le narrateur : *The priest tells me pay no attention. All Americans are not like that* l. 40 ou veut lui montrer la beauté du Nouveau Monde : *The priest wants to point out things* l. 42. La présence du personnage du prêtre dans cet extrait, symbolisant l'importance de la religion catholique pour les Irlandais, n'a pas ou très peu été évoquée par les candidats. La présence divine est pourtant omniprésente dans le document : dans l'espoir de revoir sa famille (*we'll be together in America some day with the help of God and His Blessed Mother* l. 12, 13) dans cette vie ou dans une autre (*the family never expected to see the departing one again in this life* l. 11), dans l'espoir de retrouver un peu du pays à Los Angeles (*you ask God if there's any chance He could give you one soft rainy Limerick day* l. 30, 31) et même dans les jurons (on relève sept *Goddam* dans l'extrait dont 6 sont proférés par les Américains). Certains candidats ont tout de même été en mesure de repérer la répétition des mots comprenant « God » mais sans forcément la mettre en relation avec la thématique de la religion pourtant bien présente dans cet extrait. Il s'agit bien de la religion catholique qui va se différencier de celle des Américains qui tentent de se démarquer de façon très désagréable sur le bateau mais également de

celle des Anglais, les oppresseurs historiques des Irlandais, qui ont « volé » au narrateur son père et son frère (*'tis a great pity Malachy can't come back from England* l. 12).

La thématique de l'identité culturelle tient une place importante dans le document. On peut remarquer tout d'abord un rapprochement naturel, une connivence entre le narrateur et le prêtre irlandais (*you can see he's curious* l. 27). Les deux personnages se comprennent car ils ont les mêmes racines, le même parcours. Ce sentiment d'appartenance culturelle est très fort chez les Irlandais ce qui renforce la nostalgie ressentie par le narrateur. On la retrouve sous plusieurs aspects dans l'extrait : l'appartenance à une grande famille, une communauté par exemple. Outre la mère et les frères du narrateur, sont mentionnés d'autres personnages appartenant à son passé (*Mr. Clohessy, Aunt Aggie, Uncle Pa, Mr. Sliney*). L'auteur fait références à l'aspect festif des relations sociales entre Irlandais (*a bit of a party* l. 9, *standing me my first pint* l. 26) et à deux chansons traditionnelles irlandaises : *Roddy McCorley* (dont les paroles évoquent l'exécution par pendaison en 1800 du nationaliste éponyme) et *Oh the days of the Kerry dancing* (chanson nostalgique reprise par la Britannique Julie Andrews en 1958). On retrouve dans le ton du texte le sens de l'humour des Irlandais, le fameux « Irish Wit », notamment à travers les paroles du capitaine du bateau dans les dernières lignes de l'extrait ou la façon dont l'auteur se moque des Américains mécontents. La verve des Irlandais se retrouve dans la retranscription des discours directs sans ponctuation, comme un flux de paroles réécrit pour donner vie aux personnages et les rendre plus réels. Ce caractère oralisé de la langue parlée par les Irlandais a souvent été bien perçu et expliqué par les candidats. Certains ont exploité cette notion de langage en mentionnant l'« Irish slang », la scansion, le « vernacular language ».

Enfin, on peut percevoir dans le document l'antagonisme des cultures américaines et irlandaises à la fois dans le langage (la retranscription des accents irlandais et américains) mais également dans le sentiment de supériorité, le mépris voire le racisme des Américains envers les Irlandais (*Goddam Irish. Can't them get it straight?* l. 35, *a goddam Irish tub* l. 39, *Oh, yeah. Well, this is a free country and we're American citizens.* l. 52 qui pourrait sous-entendre que l'Irlande n'est pas un pays libre et qu'elle est encore soumise à l'opresseur anglais). Des candidats ont justement proposé une analyse des registres de langues pour justifier l'origine ou le milieu social des personnages.

Document 2 : document iconographique *The Mortar of Assimilation*

Le titre complet du dessin est *The Mortar of Assimilation - And The One Element That Won't Mix*. Il s'agit d'une caricature réalisée et signée par le dessinateur américain Charles Jay Taylor (1855 – 1929) et publiée le 26 juin 1889 dans le magazine *Puck* qui est un magazine hebdomadaire satirique illustré américain publié de mars 1871 à septembre 1918. Pour mieux comprendre la caricature, il était essentiel d'avoir quelques notions de son contexte historique : face à l'afflux d'immigrés irlandais catholiques lors de la seconde moitié du 19^{ème} siècle, le sentiment anti-irlandais (l'hibernophobie) se renforce aux Etats-Unis. Cette haine de l'« envahisseur irlandais » qui vole les emplois des Américains en acceptant des salaires inférieurs (notamment dans les fermes) s'appuie sur les stéréotypes de l'Irlandais violent et alcoolique et prend la forme de nombreuses caricatures dans les journaux satiriques de l'époque (comme *Puck*, *Judge* ou *Life*). L'Irlandais y est souvent représenté sous les traits d'un homme-singe ignare, ivre et violent. Beaucoup d'Américains craignaient également qu'un afflux massif de catholiques Irlandais ne change la nature intrinsèquement protestante des États-Unis. Bien que la nature du document ait été correctement déterminée, le jury a constaté que de nombreux candidats l'avaient mal interprété. En effet, le personnage sur la gauche de la caricature représentant l'irlandais violent a souvent été pris pour un « afro-américain ». S'il avait été identifié, les candidats avaient parfois eu du mal à donner du sens à cette représentation. Une interprétation fantaisiste évoque un écho au document 1 car dans le nom « citizenship », il y a aussi le mot « ship » qui fait référence au voyage en bateau. Ces interprétations hasardeuses voire polémiques sur les stéréotypes peuvent détourner l'analyse ou rendre le propos maladroit.

Parmi les thématiques abordées dans le document 2, les notions de démocratie et citoyenneté américaines sont sans doute celles qui ont été le mieux repérées par les candidats. La figure allégorique des États-Unis (Columbia), représentée ici sous les traits d'une mère inquiète pour ses enfants - l'Alma Mater, la mère nourricière qui tient sa cuillère à la main - n'a pas été l'objet de méprise de la part des candidats. D'autres symboles américains ont été reconnus : la bannière étoilée qui sert de jupe à Columbia et un parallèle avec la Statue de la Liberté / Lady Liberty ont souvent été évoqués. Il s'agit ici de l'idéalisation du modèle de démocratie américain. Selon l'idée du rêve américain : la nation offre des chances de réussites égales pour tous (« *equal rights* » est inscrit sur la cuillère tendue par Columbia vers le bol de ses citoyens « *citizenship* ») à condition qu'on accepte de se plier à ses règles et de se fondre dans cette société américaine. C'est la promesse de prospérer au prix d'une intégration réussie.

La thématique de l'assimilation des immigrés dans la société américaine est également abordée dans la caricature. Les États-Unis sont une terre d'immigrés. Historiquement, ils ont cela d'original qu'ils ont été fondés par des membres issus de l'immigration, les colons, dès le 16^{ème} siècle. La question est « qu'est-ce qu'être Américain ? » lorsque la population de cette nation présente des origines si diverses, cette multiculturalité qui la caractérise. Ce « *Mortar of Assimilation* » s'apparente bien à la notion de « *Melting Pot* », terme mentionné dans certaines copies. Bien que le terme ne soit apparu qu'en 1908, on retrouve dans le dessin la métaphore décrivant la manière selon laquelle des sociétés, à la base hétérogènes, se développent et apprennent à vivre ensemble en dépit de leurs différences culturelles et religieuses. Se combinant, elles sont censées abandonner graduellement leurs caractéristiques propres pour adopter une forme finale uniforme hybride, distincte de chacune des racines d'origine (the American « *citizenship* »). À l'intérieur du mortier représenté sur le dessin, on reconnaît, grâce à leurs visages et leurs vêtements, un Asiatique, des Européens (Russes, Italiens ?) et un Africain. Ils représentent la grande diversité des immigrés arrivant aux États-Unis. Un candidat a vu dans le bol un personnage qui aurait pu être le capitaine du bateau du document 1 : « inside the pot are many people from different origins, we can suppose that this pot represents the vessel that has arrived in Ellis Island with one of the character being the captain of the vessel ». A contrario, une mauvaise interprétation de la caricature et une méconnaissance culturelle ont poussé certains candidats à imaginer que les personnages souhaitaient « s'échapper » du bol.

L'idée du sentiment anti-irlandais aux États-Unis au 19^{ème} siècle évoquée par la caricature n'a pas été suffisamment exploitée par les candidats. Encore une fois, les ignorances culturelles et la mauvaise interprétation du document iconographique expliquent ce manque. Sur le dessin, l'immigré irlandais est caricaturé sous les traits d'un homme au faciès de singe, brandissant d'un air menaçant un poignard ensanglanté de la main droite et un drapeau vert de la main gauche. L'irlandais est perçu comme un trouble-fête, un dissident voire un terroriste. On met en opposition l'immigré irlandais et le reste des immigrés : c'est le seul qui ne reste pas sagement dans le mortier, qui refuse l'assimilation (*the one element that won't mix*) ce qui semble inquiéter Columbia. L'Irlandais est vu comme une perturbation dans le bon fonctionnement de l'assimilation des immigrés dans la société américaine. Pour quelles raisons ? Le contexte historique donnera des éléments de réponses à cette question. La crainte que l'esprit de rébellion et la dissidence des Irlandais face à la Grande-Bretagne ne se répète aux États-Unis en est une autre. La caricature va à l'encontre de l'idée reçue du rêve américain qui est que tous les immigrés acceptent de s'assimiler facilement et rapidement à la citoyenneté américaine.

Document 3 : extrait d'article de presse « A son of Ireland » : how Biden's Irish roots shape his political identity

Le sujet de l'article a été bien perçu, la majorité des candidats ayant saisi qu'il présentait l'héritage culturel de Joe Biden lors de sa visite en Irlande du Nord et en République d'Irlande. Quelques candidats ont eu la bonne idée d'analyser en profondeur la source du document, le quotidien britannique « The Guardian », en soulignant sa ligne éditoriale et son indépendance. Orienté à gauche et pro-européen, ce journal de référence est critique vis à vis du gouvernement conservateur. De nombreuses copies ne comportaient pas de référence culturelle en dehors de ce qui était présenté dans le document. La

connaissance du contexte historique de la célébration du 25ème anniversaire de l'accord du Vendredi saint a été appréciée. Certains candidats ont montré des connaissances culturelles et historiques solides mais ont malheureusement cédé à la tentation du « placage de cours », les références historiques prenant le pas sur l'analyse des documents au lieu de la servir.

L'article a été publié le 9 avril 2023 et a été écrit par David Smith, le chef du bureau de ce journal à Washington DC. Le journaliste décrit l'atout que constitue l'origine irlandaise de Joe Biden lors de sa visite. L'Irlande et les États-Unis partagent des liens très forts. Les deux pays sont des anciennes colonies britanniques et une communauté irlando-américaine importante est installée aux États-Unis suite à la Grande Famine du milieu du 19^{ème} siècle. Cette communauté a soutenu l'indépendance irlandaise et le parti nationaliste pendant le conflit nord-irlandais (the Troubles). Deux Présidents américains sont issus de cette communauté d'origine irlandaise : John Fitzgerald Kennedy et Joe Biden. Des visites régulières des dirigeants de ces deux pays entretiennent ces liens d'amitiés et d'héritage commun (visite de Leo Varadkar, le Taoiseach, à Washington DC en mars 2023). Cependant, après 25 ans de paix en Irlande du Nord, grâce à l'accord du Vendredi saint (The Good Friday Agreement) aussi appelé l'accord de Belfast (Belfast Agreement), des tensions resurgissent à la frontière nord-irlandaise à cause du Brexit. Suite au retrait du Royaume-Uni de l'Union Européenne, le 31 janvier 2020, l'Irlande du Nord est devenue la seule partie du Royaume-Uni ayant une frontière terrestre avec un pays de l'Union Européenne, l'Irlande.

Les thématiques abordées dans le document sont le soutien américain au peuple irlandais contre le Royaume Uni (l'ancienne puissance coloniale), l'émigration irlandaise vers les Etats-Unis, la fierté de partager les valeurs irlandaises et l'héritage commun.

Joe Biden n'est pas neutre et prend position pour soutenir l'Irlande ou les catholiques d'Irlande du Nord. Le Royaume-Uni devient un repoussoir facile, « a convenient foil ». La communauté irlando-américaine a soutenu la guerre d'indépendance irlandaise et est venue à de nombreuses reprises à l'aide des catholiques irlandais.

Concernant l'émigration irlandaise vers les États-Unis, les ancêtres irlandais du Président Biden (« the Blewitts of County Mayo and the Finnegans of County Louth ») ont survécu à la Grande Famine (the Great Famine) de 1845 à 1852. Il est estimé qu'environ 1,5 millions d'Irlandais ont quitté l'Irlande pour l'Amérique de 1845 à 1855. Ils embarquaient sur des bateaux qui ont été surnommés « coffin ship » à cause du taux élevé de mortalité de ses passagers.

La fierté de partager les valeurs irlandaises met en avant une Irlande idéalisée qui existe dans le cœur de nombreux Américains d'héritage irlandais. Joe Biden parle de « the Irishness of life ». Cette nostalgie d'un pays uni imaginé et voulu par beaucoup d'Irlando-Américains valorise la loyauté à la famille et à l'Église catholique.

Enfin, l'héritage commun est illustré avec l'histoire familiale du Président Biden. Il a le statut de « son of Ireland ». Il cite les poètes irlandais, il fait très souvent référence à cet héritage qui lui a été transmis par son grand-père Finnegan. Il a grandi à Scranton, une petite ville du nord-est de la Pennsylvanie avec des racines irlandaises et un sens communautaire très importants. Cet héritage est marqué par de nombreuses tragédies historiques, notamment liées à la colonisation, et à la discrimination dont les Irlandais ont été victimes dans les pays d'émigration. Cet héritage peut justifier la vision pessimiste exprimée par le Sénateur américain Moynihan et cité dans l'article.

Le jury a pu constater un manque de connaissances regrettable de certains candidats et quelques erreurs grossières. Selon un candidat, Joe Biden est né en Irlande, alors qu'une des conditions requises pour être candidat à l'élection présidentielle américaine est d'être né citoyen américain « natural-born citizen ». Un autre candidat situe la Grande Famine au 18^{ème} siècle.

Des copies ont été remarquées grâce aux références historiques pertinentes et judicieusement placées : « Bloody Sunday in 1972, Unionists, Indian removal Act, Trails of Tears,... ». Des candidats ont su faire une ouverture sur l'actualité récente pour enrichir leur propos.

Mise en relation des documents

Les correcteurs ont été sensibles aux efforts d'analyse et à la construction d'un réseau de sens dégagé de l'étude croisée des trois documents. De nombreux candidats sont parvenus à mettre en relation les documents pour donner du sens à l'ensemble du dossier en soulignant leurs complémentarités.

Les thématiques communes qui ont pu être identifiées sont :

- La relation complexe entre les États-Unis et l'Irlande
- La différence de fortune entre l'Amérique opulente et l'Irlande qui ne peut pas nourrir ses citoyens condamnés à l'exil
- Les difficultés d'intégration des immigrants irlandais qui se regroupent en communautés
- La nostalgie du pays d'origine
- La défense des racines irlandaises, de ses « piliers » (Église catholique, famille)
- Le peuple irlandais, un peuple qui a souffert et qui lutte pour sa dignité, son indépendance

Les propos des candidats sont généralement structurés autour d'une introduction, parfois trop longue, d'un développement en deux ou trois parties et d'une conclusion. Ils formulent une problématique qui questionne l'ensemble du dossier et met en lumière une ou plusieurs thématiques à étudier.

Les trois documents proposés posent la question de l'assimilation des immigrants irlandais aux États-Unis. Un Irlandais peut-il s'assimiler, se fondre dans le « melting pot » et devenir un citoyen américain? Certains candidats ont su proposer une problématique claire et originale. Par exemple, « Quitter son pays natal signifie-t-il abandonner son identité pour répondre aux attentes du pays hôte ? L'exemple irlandais. »

Des candidats ont fait preuve de méthodologie en rédigeant trois parties distinctes et en utilisant des arguments provenant de chaque document dans toutes les parties. D'autres ont réussi à proposer une analyse sophistiquée en traitant les documents par thème et non individuellement. Par exemple, un candidat a utilisé une approche simple mais efficace en proposant ce plan :

1. Comment les Américains voient les Irlandais
2. Comment les Irlandais se voient eux-mêmes
3. Comment cela crée un récit (ou un mythe) de la relation actuelle entre les États-Unis et l'Irlande

Malheureusement, certains candidats n'ont pas réussi cette mise en relation des trois documents et ont proposé une simple juxtaposition des documents. Ils se sont contentés de présenter un plan linéaire avec une simple description de chaque document suivi d'une partie traitant du thème général. Un résumé très détaillé des textes ne constitue pas une analyse.

Plusieurs copies ne comportaient pas de problématiques, d'autres n'avaient pas d'introduction ou de conclusion. Une tendance assez marquée consistait à privilégier un document (le texte ou l'article) au détriment d'une analyse croisée de l'ensemble du corpus. Cette disparité de traitement des documents s'est concrétisée, dans certaines copies, par une étude approfondie du document 3 au détriment des deux autres documents. Le document 1, qui était le plus long, a parfois été survolé.

Des erreurs d'interprétation ont pu se produire. Par exemple, le mépris des Américains envers l'immigré irlandais catholique a été confondu avec un refus supposé d'intégration des immigrants irlandais. Les meilleures copies ont montré une analyse du fond mais aussi de la forme, notamment avec une analyse sur les registres de langue dans le document 1 pour justifier l'origine des personnages.

Qualité de la langue et expression écrite

Le jury a lu avec satisfaction de nombreuses copies rédigées dans un très bon anglais proche de l'authentique, avec un vocabulaire à la fois riche et varié et l'emploi de tournures idiomatiques. Cependant, par ailleurs, un grand nombre de candidats manient une langue approximative, avec des constructions relevant davantage de la traduction littérale que de l'authenticité et comportant des erreurs inacceptables à ce niveau de concours. Le jury a relevé des fautes d'orthographe et des barbarismes multiples, ainsi que des erreurs liées à une maîtrise grammaticale défailante ou à des problèmes de syntaxe.

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

Grammaire

- Mauvaise maîtrise des verbes irréguliers (to *lose, *writing).
- Méconnaissance de l'emploi des déterminants (in *the document 2 au lieu de in document 2, oubli de "the" devant "USA" ou au contraire ajout de "the" devant une notion).
- Accord des adjectifs (*different people, *different countries).
- Oubli du -s à la 3ème personne du singulier (David Smith *write about , it *show the evolution of how Irish people were treated, he never *live, *Do the American dream exist ?,...).
- Confusion entre for / since.
- Confusion live / leave, their / there, this / these, were / where, as / has (*has opposed to).
- Génitif mal employé.
- Erreur de la construction de la voix passive (it has been *writing, the main thing that can be *understand, it can be *ask)
- Formation des adjectifs numéraux ordinaux (the *nineteen century)
- pluriels irréguliers (*knives, *lives)

Syntaxe

- Questions mal formulées avec omission de l'auxiliaire (*How these 3 documents interpret and confront the issue of assimilation through the prism of Irish migration ?)
- Absence de majuscule sur la première lettre des adjectifs de nationalité (*Irish community, *English army)
- who traveled *by sailing au lieu de who traveled by sailboat

Lexique

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

- *Ireland au lieu de Ireland
- confusion entre emigrate et immigrate
- *democrat US President au lieu de Democratic US President (confusion nom et adjectif)
- *knowledge au lieu de knowledge
- *ressources au lieu de resources
- *profond au lieu de profound
- The *promesse land au lieu de The promised land
- 165 years *latter au lieu de later
- *officiel site au lieu de official site
- *satyre au lieu de satire
- the *travel from Ireland au lieu de the *journey from Ireland
- *successfull au lieu de successful

- *developped au lieu de developed
- *personnal au lieu de personal
- *writer au lieu de writer
- *women au lieu de woman (a gigantic *women)
- *delluded au lieu de deluded
- *pretrices au lieu de premises
- calque avec la langue française (the documents are over + topic, these ideals *know a fall, a strong sense of *appartenance, the excerpt *plonges the reader, the sentence *revelates, Irish *descendance, to *search for work,....)

Des erreurs concernant certains mots apparaissant pourtant dans les documents (*Ireland,...).

Enfin, des problèmes de registre de langue avec l'utilisation d'une langue familière parfois : a big *stuff for sure,... Un candidat a rédigé sa copie comme s'il s'adressait aux correcteurs à l'oral "I mean", "we're", "it's" ...

Conclusion

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

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

Il est impératif également de travailler les compétences d'ordre méthodologique de manière à réussir cette épreuve. A ce sujet, nous recommandons aux futurs candidats d'inclure dans leur préparation une lecture minutieuse des rapports de jury, y compris des précédentes sessions, afin de bien saisir les attentes du concours. L'acquisition de la méthodologie du commentaire de texte est incontournable, car les candidats doivent absolument comprendre l'intérêt du commentaire, à savoir comment accéder réellement au niveau de l'analyse littéraire, ce qui suppose de dépasser la paraphrase et de parvenir à décoder l'implicite en identifiant les choix d'écriture des auteurs, et surtout en interrogeant les raisons qui motivent ces derniers.

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

- 1) A Literary Guide – Françoise Grellet – Editions Nathan, 2018.
- 2) Le commentaire littéraire anglais, Close readings – Robin Wilkinson – PUF, 2011.
- 3) A handbook of literary terms, Introduction au vocabulaire littéraire anglais – Françoise Grellet– Hachette Education, 2013.
- 4) Crossing boundaries, histoire et culture des pays du monde anglophone – PUR, 2012.
- 5) A Cultural Guide to the UK and Ireland, the Commonwealth, the United States, de Françoise Grellet, Ed. Nathan, 4ème édition.

PARTIE 2 : Exploitation pédagogique (en français)

Remarques générales.

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

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

Cohérence et démarche

Les propositions des candidats ont souvent été construites et pertinentes (voire, pour quelques-unes, créatives et ambitieuses). On retiendra tous les efforts de structuration témoignant d'une compréhension et appropriation des attendus de l'épreuve : la présentation et l'explicitation d'une démarche pédagogique construite et cohérente au regard du niveau d'enseignement de la classe ciblée. A contrario, certains candidats présentent des séries d'activités juxtaposées artificiellement et qui ne convergent pas vers le projet visé, en ayant parfois recours à des projections fictives peu réalistes (étude de quatre points grammaticaux dans une même séquence, dissertation à réaliser à la maison, traduction exhaustive des documents du corpus ou échanges en binômes en langue cible autour du document 1 lu en autonomie). Il est recommandé aux candidats d'approfondir leurs connaissances du CECRL et des programmes d'enseignement, et, dans la mesure du possible, d'assister à des cours de langue vivante en lycée professionnel.

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

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

Prise en compte des besoins des élèves

Dans les meilleures copies, les candidats ont su identifier les besoins des élèves : anticipations proposées en amont des documents, travail sur le paratexte, recours pertinent à des outils numériques, gradation des activités, notion de remédiation explicitée, etc. En s'appuyant sur le CECRL, les candidats ont su faire preuve de pragmatisme et effectuer des choix judicieux prenant en compte le contexte du lycée professionnel : recours à l'interdisciplinarité, références aux périodes de formation en milieu professionnel, à l'accompagnement personnalisé etc. Néanmoins, quelques candidats ont présenté des projets de séquence destinés aux élèves de la voie générale (lycée ou collège) ou dont le niveau attendu ne correspond pas à la classe visée (par exemple A2 ou B2 au lieu de B1+ pour une classe de terminale baccalauréat professionnel). Le jury a également apprécié les copies qui témoignent d'une volonté de rendre la thématique et les supports accessibles à tous les élèves, y compris les élèves à besoins éducatifs particuliers. Les propositions de modalités de travail sous la forme de binômes, de groupes ou d'« ilots » ont été pertinentes dès lors qu'elles avaient été justifiées. Si la différenciation est souvent mentionnée dans les copies, les stratégies et la mise en œuvre gagneraient souvent à être mieux explicitées. Des références aux élèves d'UPE2A, à des projets s'inscrivant dans un Parcours d'Education Artistique et Culturelle ou des propositions de préparation des élèves aux différentes épreuves du CCF démontrent une très bonne connaissance de l'enseignement en lycée professionnel et ont été appréciés.

Langue

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

PARTIE 3 : analyse du fait de langue (en français)

Remarques générales

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

"Surely I should have stayed, taken the post office examination, climbed in the world." (doc.1, l. 16)

Malgré une consigne en deux parties distinctes, de nombreux candidats ont omis de proposer une application didactique du fait de langue. Certains candidats ont fait le choix pertinent d'inclure l'application didactique du fait de langue à leur proposition de séquence pédagogique (question 2). Il convient cependant de le faire avec discernement, en lien avec les tâches proposées et sans chercher à « plaquer » le fait de langue dans la séquence ou à en imposer l'utilisation systématique aux élèves dans la tâche finale. Dans de nombreuses copies, l'application didactique se résume également à un exercice type : former des phrases sur le même modèle. Or, ce genre d'exercice ne répond pas aux recommandations de l'apprentissage de la langue dans le cadre d'une approche actionnelle.

Le jury a également observé des analyses partielles ou très superficielles bien que rarement erronées. Une analyse organisée et suivant une démarche est appréciable. Un candidat a, par exemple, procédé à l'identification du segment puis en a explicité les enjeux linguistiques avant de proposer une analyse en contexte. De plus, il est également judicieux de montrer les différents usages et nuances du fait de langue avec des exemples précis et des propositions de substituts ou de formes périphrastiques.

Éléments de corrigé

Le segment interroge sur l'usage du modal « should » + auxiliaire « have » + participe passé.

Trop souvent, la combinaison « have » + participe passé a été vu, à tort, comme un « present perfect » par les candidats.

Should est un verbe modal utilisé habituellement pour exprimer une recommandation, un conseil, une obligation, une probabilité ou un regret. Dans le cas du segment souligné, « should » n'est pas utilisé pour exprimer un conseil, une obligation ou une probabilité car il est suivi de « have » + participe passé qui marque l'antériorité temporelle : l'action a eu lieu, ou parfois a commencé, dans le passé. Il exprime donc un regret de l'énonciateur, étayé par l'utilisation du pronom personnel sujet « I », sur des contextes passés. Cette notion de regret a été majoritairement repérée par les candidats. Quelques copies démontrant une méconnaissance d'éléments linguistiques basiques ont pourtant évoqué l'expression d'une « hypothèse dans le passé », d'un « conditionnel » ou encore d'un « impératif ».

Le choix du modal « should » (ou « ought to ») exprime un regret d'avoir ou de ne pas avoir fait quelque chose. Il résonne comme une excuse émise par l'énonciateur. Il était essentiel de proposer une analyse du fait de langue dans le contexte donné de l'extrait du roman de Frank McCourt. En effet, dans le document 1 du corpus, le narrateur pense avant tout à sa famille et regrette de ne pas être resté pour subvenir à leurs besoins.

L'utilisation de formes périphrastiques exprimant le regret comme : sujet + « wish » + sujet + « had » + participe passé ou l'expression « if only » + sujet + « had » + participe passé auraient pu exprimer un regret concernant l'énonciateur avant tout et donc moins centré sur l'objet du regret.

La présence de l'adverbe « surely » en début de phrase vient renforcer cette notion de regret. Bien que n'appartenant pas au segment souligné, il aurait été intéressant de le prendre en compte pour renforcer l'analyse et pourtant, il a souvent été omis par les candidats.

Des structures similaires font échos à ce segment dans le paragraphe : « I could have brought » l. 16-17, « We could have moved » l. 18, « I should have taken » l. 19 et « Mam would never again have to » l. 19.

Rapport présenté par Alix Remy et Pierre Sirven avec la contribution du jury

A.2 Épreuve écrite disciplinaire et de la discipline appliquée de Lettres

Partie 1 : présentation d'ensemble du dossier et des pistes d'analyse et d'interprétation d'un de ces textes littéraires

Remarques et conseils du jury à l'attention des candidats

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

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

1. Présentation du dossier

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

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

Par ailleurs, dès cette étape, les candidats qui mobilisent un vocabulaire précis pour désigner les documents sont valorisés ; on préférera au nom « document », répété à plusieurs reprises, ceux de « tirade », « monologue », « dialogue », « affiche », « extrait ». Aucun document ne peut être écarté et les candidats veilleront à respecter un certain équilibre dans la présentation de chaque composante du dossier.

Les candidats qui consacrent plusieurs longues pages à cette présentation perdent un temps précieux qui leur fait cruellement défaut pour l'analyse et l'interprétation du texte, la question de langue et la séquence pédagogique. D'autre part, en procédant ainsi, ils ne répondent pas aux attendus de la question. Enfin, le candidat doit être convaincu que, dans cette première partie du sujet, la partie centrale est l'analyse et l'interprétation du texte, auquel l'essentiel des points est accordé. En effet, les compétences requises pour l'analyse d'un texte littéraire et la mise en avant des qualités de lecteur sont essentielles dans le cadre de cette première partie.

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

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

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

Chaque paragraphe du développement explore une piste d'analyse ou un axe de lecture, que des citations précises du texte viennent soutenir ; une référence aux seules lignes de l'extrait ne saurait suffire.

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

Une multitude de remarques ponctuelles qui ne sont pas mises en relation entre elles, qui ne servent pas une problématique ou un projet de lecture, ne permettent jamais de rendre compte d'une lecture attentive, fondée et personnelle du texte soumis à l'analyse.

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

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

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

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

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

Quelques erreurs et quelques réussites relevées par le jury

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

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

- Certains candidats ne choisissent pas l'extrait que la consigne leur demande d'étudier.
- L'extrait de l'acte III, scène 7 ne fait pas l'objet d'un traitement spécifique mais n'est analysé que dans la présentation des documents.
- La question de grammaire a pu être insérée dans l'analyse du texte alors qu'elle est l'objet de la deuxième partie du sujet.
- Des problématiques trop souvent absentes ou artificielles qui ne permettent pas une analyse pertinente des enjeux de la scène.
- Des plans organisés en fonction des outils d'analyse, qui ne débouchent que rarement sur l'élaboration du sens « Nous étudierons dans un premier temps les champs lexicaux utilisés puis nous analyserons l'impact de la structure littéraire sur le lecteur. ».
- Des interprétations erronées sur des passages du texte : un candidat déclare « Le romantisme est accentué par les mots choisis par Cyrano qui sont à la fois beaux, émouvants et poétiques »
- On retrouve trop souvent un recours à la paraphrase sans entrer dans une analyse de texte, comme en témoigne cet exemple : « il veut être le maître et le chef n'accepte absolument pas de devenir "Bouffon", vil ou de prendre un "patron" (v. 10). Cyrano refuse de faire souffrir son corps et de lui faire subir la marche ou la faim. "Déjà chaque jour d'un crapaud" (v. 18) et avoir le "ventre usé par la planche" (v. 19). Il veut se préserver. »
- Des connaissances littéraires erronées : considérer qu'une pièce de théâtre de 1897 a été rédigée pendant le siècle des Lumières trahit des repères d'histoire littéraire fragiles et insuffisants pour enseigner les lettres en L.P.
- Des erreurs dans l'usage des outils d'analyse : confusion entre comparaison et métaphore.
- L'inscription de la pièce dans un registre auquel elle n'appartient pas : par exemple le romantisme.
- La maîtrise des genres littéraires est un attendu minimal. Il convient de ne pas confondre la poésie et le théâtre quand la pièce est écrite en vers. On a pu lire : « c'est un poème qui se joue en scène de théâtre et qui marque le geste et l'attitude », ou encore « c'est un texte poétique romantique une sorte de déclaration d'amour anecdotique et qui nous montre que dans un poème on peut séduire et rendre le texte attractif à travers le poème. ».
- Beaucoup trop de candidats confondent le paratexte présentant les extraits du dossier et les didascalies. Aussi se lancent-ils dans une analyse du paratexte.
- Des propos surprenants et inadaptés, relevant parfois d'a priori ou glissant vers le jugement : certains candidats ont émis des jugements personnels sur les personnages, d'autres font état de généralités infondées et de leur vécu personnel : « Aujourd'hui encore le théâtre domine le monde culturel et de divertissement et cela, dans le monde entier » ou « Pour ma part la dernière

pièce de théâtre que j'ai pu aller voir était une pièce locale, une pièce pleine d'émotions et qui m'a permis de découvrir une histoire que je ne connaissais pas. ».

- Une maîtrise de la langue insuffisante :
 - un vocabulaire pauvre et imprécis avec l'emploi répété du verbe « avoir » par exemple ;
 - des fautes d'orthographe inadmissibles sur des mots fréquents ;
 - des erreurs sur le genre de noms courants ;
 - des barbarismes ;
 - des maladresses syntaxiques qui pénalisent la compréhension.

2. Des réussites

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

- Des tentatives de problématisation : « Par quels procédés Edmond Rostand rend-il la parole de Cyrano si éloquente, séduisant et emportant le cœur de Roxanne ? », « Comment Cyrano fait-il pour conquérir le cœur de Roxane quand il n'a que sa voix ? »
- Un effort de justification par des citations précises du texte : « du vers 4 ou vers 10, l'utilisation de l'asyndète démontre l'émotion et le trouble qui envahit Cyrano face à la situation » ; « La transition du vouvoiement au tutoiement traduit une volonté d'intimité, de proximité et de familiarité de la part de Cyrano de Bergerac » ; « La citation suivante : "Ah ! que pour ton bonheur je donnerais le mien" (ligne 30) illustre véritablement la notion de double jeu et de mise en abyme car il sort de son personnage pour lui faire comprendre qu'il se sacrifie pour son bonheur. Il y a également l'idée d'une ironie dramatique puisque le lecteur et/ ou le spectateur, lui, est au courant de la supercherie ».
- Des connaissances littéraires ou culturelles mobilisées à bon escient : la référence à l'élégie, au pétrarquisme, à la *furor* antique ou à Roméo et Juliette de William Shakespeare ont pu constituer des entrées en matière ou des ouvertures intéressantes.

Pistes de correction du sujet de la session 2024

Présentation du dossier

Le jury a pu trouver des présentations du dossier qui, sans être des modèles, ont retenu son attention. Par exemple : « La pièce d'Edmond Rostand, *Cyrano de Bergerac* (1897) a rencontré un très vif succès dès sa première représentation au théâtre de la porte Saint Martin. Mêlant le registre lyrique, romantique, épique, elle offre à voir le personnage de Cyrano, virtuose du verbe et du fer, qui se dresse contre les médiocres, les puissants qu'il ne reconnaît pas, sans se soucier des conséquences sur sa condition. Amateur du beau geste, du panache, il résume lui-même sa philosophie en disant : "J'ai décidé d'être admirable en tout, pour tout". Cyrano est toutefois incapable de déclarer son amour à sa cousine Roxanne en raison de son grand nez qui le défigure.

Dans cette pièce, la parole est une arme pour se protéger et vaincre ses adversaires (document 1), et s'affirmer dans le monde (document 2), conquérir l'autre (document 3) et se libérer (document 4). Si la forme en vers et le cache temporel de la pièce peuvent lui conférer un aspect suranné, celle-ci a conservé une grande modernité (document 5) qui en facilite l'appropriation et l'étude par les élèves (document 6). »

Pistes d'analyse et d'interprétation de l'extrait acte III scène VII.

Dans la proposition de corrigé qui suit, il ne s'agit pas de présenter un modèle mais d'envisager quelques pistes qui auraient pu être explorées. Les éléments ci-après devraient permettre aux candidats de mieux percevoir en quoi consistent l'analyse et l'interprétation ; ils pourront également remarquer que la réponse est organisée et structurée et que les analyses sont étayées par des citations précises du texte. La production attendue ne vise pas l'exhaustivité ; elle doit être en revanche complètement rédigée.

Cyrano de Bergerac est une pièce de théâtre d'Edmond Rostand, publiée en 1897. Cette œuvre est rédigée en alexandrins, avec des rimes plates (AABB) alternant rimes féminines et masculines. Son intrigue évoque le destin d'un homme qui, malgré un esprit hors du commun, se juge laid et indigne d'amour. Pour ces raisons, il n'ose avouer son amour à sa cousine, la belle et précieuse Roxane. Il décide alors de prêter sa plume à Christian, jeune homme beau mais dénué d'esprit, qui a su attirer l'attention de la jeune femme. La scène 7 de l'acte III se déroule la nuit. Dissimulé dans la pénombre au pied du balcon de Roxane où il se trouve avec Christian, Cyrano exprime à celle-ci les sentiments qu'elle lui inspire, et, pour la première fois, il le fait face à elle, et de sa propre bouche. Mais sa bien-aimée pense entendre Christian.

Les paroles de Cyrano suscitent une très vive émotion chez Roxane, mais aussi chez le lecteur et le spectateur. Quels procédés l'auteur met-il en œuvre pour atteindre ce but ?

Axe 1 – Du pouvoir qu'ont les mots à susciter l'amour

1) Un dialogue amoureux qui parle du pouvoir des mots

- Les premiers vers, prononcés par Roxane, révèlent que le pouvoir du langage constituera un enjeu central de l'extrait étudié : « Eh bien ! si ce moment est venu pour nous deux, / Quels mots me direz-vous ? » (v. 1-2). À quoi Cyrano répond par une métaphore où il compare les mots à des fleurs et exprime son intention de répondre, au-delà de ses espérances, à la demande de son aimée : « je vais vous les jeter, en touffe, / Sans les mettre en bouquets », (v. 6-7).

- Sa parole devient alors omniprésente avec deux tirades de quinze et vingt-deux vers. Les très brèves interventions de Roxane servent à témoigner de l'efficacité des propos tenus (« Oui, c'est bien de l'amour... », v. 23 ; « Oui, je tremble, et je pleure, et je t'aime, et suis tienne ! / Et tu m'as enivrée ! », v. 51-52).

- Ainsi, c'est par des mots que Cyrano triomphe (« C'est à cause des mots / Que je dis qu'elle tremble », v. 42-43).

- L'efficacité du discours tient aussi au fait que, pour la première fois, il est prononcé directement par Cyrano : la façon dont l'orateur incarne ses propos est déterminante.

2) L'expression lyrique et romantique d'un amour intense

- Marques d'énonciation : prédominance d'un « je » apostrophant la femme aimée (douze occurrences dans la première tirade, v. 6 à 20).

- Ponctuation traduisant l'exaltation : nombreuses phrases exclamatives et interrogatives directes (quatorze points d'exclamation et trois points d'interrogation dans la seconde tirade).

- Polyptote du verbe aimer (« je vous aime », v. 8, « je t'aime », v. 9, « De toi (...) j'ai tout aimé », v. 13, « amour », v. 28 et 29) prolongé par le champ lexical de l'amour (« cœur », v. 10, « doux », v. 38).

- Hyperboles traduisant l'intensité du sentiment amoureux : « je suis fou, c'est trop, je n'en peux plus » (v. 9), « c'est trop beau, c'est trop doux ! » (v. 39), « C'est trop ! » (v. 41). Ce sentiment amoureux va ainsi jusqu'à prendre des allures de maladie : « j'étouffe » (v. 8), « je frissonne » (v. 11). Cette fébrilité gagne Roxane (polyptote du verbe trembler, v. 44 à 51 : « elle tremble », « vous tremblez », « tu trembles », « le tremblement », « je tremble »).

- Cadre de la scène évoquée avec des accents romantiques, exaltant la beauté de la nature : « les bleus rameaux » (v. 43), les « feuilles » (v. 44), les « branches du jasmin » (v. 47).

3) Une déclaration emprunte des codes de la préciosité.

Pour séduire la précieuse Roxane, Cyrano recourt à des procédés littéraires visant à idéaliser son amour:
- métaphore filée sur trois vers (v. 10 à 12), comparant son cœur à un grelot dans lequel sonnerait le nom de sa belle.

- Topoi pétrarquistes revisités (dame-soleil, blason de la chevelure d'or) : les cheveux de Roxane sont un soleil qui l'a ébloui au point de troubler sa vision (v. 16 à 20). Notons que le chiasme filant la métaphore donne une tournure très travaillée à la phrase : « On voit sur toute chose ensuite un rond vermeil / Sur tout, quand j'ai quitté les feux dont tu m'inondes [...] ».

- Hypallage célébrant la main de la belle : « Le tremblement adoré de ta main » (v. 46).

Pourtant, les marques de la préciosité s'estompent progressivement pour laisser place à une expression plus authentique, d'autant plus bouleversante pour Roxane, mais aussi pour le spectateur.

Axe 2 - L'expression authentique d'une émotion intense

1) Un rejet de la préciosité

- Une volonté exprimée dès les premières paroles de Cyrano : « Tous ceux, tous ceux, tous ceux / Qui me viendront, je vais vous les jeter, en touffe, / Sans les mettre en bouquets » (v. 6 à 8). La métaphore précieuse et attendue (mots-fleurs dont le poète fait des bouquets) est ainsi détournée par l'emploi d'un vocabulaire courant (« jeter », « touffes ») utilisé pour exprimer la force et l'authenticité des sentiments.

- Un abandon progressif des marques de la préciosité : si la première tirade se construit autour de deux métaphores filées, on ne trouve quasiment pas d'images dans la seconde tirade, pourtant plus longue, si ce n'est une personnification de l'âme « qui monte » (v. 37) et une comparaison très banale : « Mais vous tremblez, comme une feuille entre les feuilles ! » (v. 44).

C'est ainsi qu'émerge une parole authentique, reflet du trouble émotionnel du personnage.

2) Une émotion qui trouble la parole

- Un discours au rythme parfois saccadé donné par une série de courtes propositions apposées : « je vous aime, j'étouffe, / Je t'aime, je suis fou, je n'en peux plus, c'est trop » (v. 8-9). La gradation dans le deuxième vers souligne encore l'envahissement progressif du personnage par ses sentiments.

- Une parole qui se fait envahissante, débordant le cadre des alexandrins : série de trois enjambements (v. 40 à 43) ; double enjambement : « Certes, ce sentiment / Qui m'envahit, terrible et jaloux, c'est vraiment / De l'amour, il en a toute la fureur triste ! » (v. 26-28) ; césure des hémistiches qui n'est pas toujours respectée (par exemple : « De toi, je me souviens de tout, j'ai tout aimé », v. 13, ou encore « Car tu trembles ! car j'ai senti, que tu le veilles / Ou non, le tremblement adoré de ta main », v. 45-46, où l'on note également l'enjambement).

- Une confusion récurrente entre le « tu » et le « vous » pour désigner Roxane : « je vous aime, j'étouffe, / Je t'aime » (v. 8-9), « Je vous dis tout cela, vous m'écoutez, moi, vous ! » (v. 39), « Que je dis qu'elle tremble entre les bleus rameaux ! / Car vous tremblez, comme une feuille entre les feuilles ! / Car tu trembles ! » (v. 43 à 45. On remarque de plus l'emploi de la troisième personne). Notons qu'après cette tirade, Roxane adopte également le tutoiement, reflet de la forte émotion qui la gagne.

3) Des marques d'oralité qui donnent l'impression d'une spontanéité bouleversante

Les répétitions et formes emphatiques, marques caractéristiques de l'oralité exprimant notamment l'insistance, sont très présentes dans le discours de Cyrano.

- Ses premiers vers sont introduits par une répétition mise en exergue par une forme emphatique par détachement. Ces procédés produisent l'effet d'une hésitation, d'un bégaiement ému : « Tous ceux, tous ceux, tous ceux / Qui me viendront, je vais vous les jeter » (v. 6-7).

- Présence d'autres répétitions, portant elles aussi sur du lexique courant : « tout le temps » (v. 11-12) ; « tout » (neuf occurrences dans la première tirade en comptant ses déclinaisons grammaticales) ; « c'est trop » (v. 9, 38, 40).

- Plusieurs autres occurrences de formes emphatiques : « Cette ivresse, c'est moi, moi qui l'ai su causer » (v. 56) : deux formes emphatiques, l'une par détachement (mise en exergue de « Cette ivresse »), l'autre par extraction avec l'usage du présentatif (« c'est... qui »). Notons au passage la répétition de « moi ». On trouve également une forme emphatique par extraction aux v. 42-43 : « C'est à cause des mots que je dis qu'elle tremble ».

Ainsi, la situation très particulière dans laquelle se trouve Cyrano l'amène progressivement à se révéler dans toute sa vulnérabilité.

Axe 3 – L'aveu incompris et pathétique d'un amour absolu

1) Une situation d'énonciation complexe qui laisse l'aveu incompris

- Une scène qui repose sur des quiproquos : Cyrano s'adresse à Roxane en se faisant passer pour Christian, mais c'est bien son amour à lui qu'il exprime. Roxane ignore le stratagème de son cousin et pense entendre Christian. Ce dernier assiste à la scène, ignorant que Cyrano est épris de Roxane.

- Une parole qui prend des accents directement personnels : Cyrano évoque un passé commun (Roxane et lui sont cousins) : « De toi, je me souviens de tout, j'ai tout aimé » (v. 13). Suit un souvenir précis, daté (« le douze mai », v. 14). Plus loin, il interpelle Roxane : « Commences-tu / À comprendre, à présent ? Voyons, te rends-tu compte ? », v. 35-36). Il insiste sur le caractère extraordinaire de la situation : « Je vous dis tout cela, vous m'écoutez, moi, vous ! ». Derrière ces marques d'insistance reposant sur l'emploi des pronoms disjoints, se cachent l'implicite de cette première personne qui renvoie en réalité à Cyrano et à son amour qu'il juge impossible. Mais Roxane ne comprend pas ces sous-entendus, n'y voyant que des hyperboles.

- La double énonciation théâtrale : seuls les spectateurs détiennent les clés pour comprendre la situation dans toutes ses dimensions et apprécier tous les ressorts du langage déployé par l'auteur.

2) Un bonheur qui passe par un sacrifice

- Une situation qui dépasse les espoirs les plus fous de Cyrano : « Dans mon espoir même le moins modeste, / Je n'ai jamais espéré tant ! » (v. 41-42).

- Un désintéressement total qui confine au goût du sacrifice : « Ah ! que pour ton bonheur je donnerais le mien / Quand même tu devrais n'en savoir jamais rien » (v. 30) ; « S'il se pouvait, parfois, que de loin, j'entendisse / Rire un peu le bonheur né de mon sacrifice ! » (v. 32-33) ; personnification par Cyrano de son âme montant vers Roxane (« Sens-tu mon âme, un peu, dans cette ombre, qui monte ? », v. 37) : lui ne s'autorisera jamais un amour charnel.

3) Un personnage au pathétique saisissant

- L'expression de la tristesse d'un amour inassouvi : oxymore « fureur triste » (v. 28) pour désigner l'amour.

- Un appel de la mort : Cyrano pense qu'il ne peut espérer de la vie plus que ce qu'il atteint en cet instant. Aussi son bonheur se double-t-il d'un profond désespoir (« Il ne me reste / Qu'à mourir maintenant ! » (v. 42-43) ; « Alors, que la mort vienne ! », v. 55).

- La grandeur d'un amour désintéressé et sans espoir qui s'oppose au prosaïsme de celui de Christian : dernière réplique de l'extrait où celui-ci reprend la parole pour tirer un profit charnel de la situation (« Un baiser ! », v. 60). Or c'est bien à cette dimension de l'amour qu'aspire désormais Roxane.

Conclusion

À travers le personnage de Cyrano de Bergerac, spirituel, éloquent et désespérément amoureux, c'est du pouvoir de la parole dont il est question. Dans cet extrait, lors de son échange avec Roxane, les codes de l'oralité prennent progressivement le dessus sur des propos maîtrisés, précieux et lyriques, et confèrent aux propos du personnage une authenticité bouleversante et un pouvoir de conviction qui achèvent de gagner le cœur de son aimée. Cette force de l'expression provient en réalité d'un savant jeu de l'auteur portant sur le langage et la situation de communication. Edmond Rostand fait ainsi atteindre à Cyrano un sommet de l'éloquence amoureuse.

Exemples d'analyses extraites de copies ayant été jugées bien menées par le jury :

« Il est d'abord nécessaire de définir les marques du lyrisme. Le lyrisme est la démonstration de l'exaltation illustrée par la présence de la première personne du singulier mais également par la musicalité et les références mythologiques. Le lyrisme c'est aussi un amour passionnel. L'étymologie "passion" provient du latin "patior" signifiant "souffrir". Dans cet extrait, il est bien question d'un amour passionnel mais également lié à la souffrance. Par exemple, parmi les répliques de Cyrano plusieurs termes sont mis en association tels que : " je vous aime, j'étouffe (l.8), " je t'aime, je suis fou" (l.9). En effet, le verbe "aimer" est associé à la folie et à l'étouffement, deux états extrêmes. Ces antithèses renforcent la notion d'amour passionnel. »

« Cyrano accepte cette supercherie afin d'aider Christian. Ayant une meilleure élocution, il lui prête sa voix et ses mots et se fait passer pour Christian. Il joue le rôle de Christian, il y a ici une mise en abîme du théâtre dans le théâtre. Cependant Cyrano ne semble pas à l'aise. En effet, la répétition de "tous ceux" peut faire surgir l'idée d'un bégaiement qui traduirait l'inconfort de Cyrano". ».

Partie 2: question de langue

Remarques et conseils du jury à l'attention des candidats

Les questions de langue peuvent porter sur :

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

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

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

Une préparation sérieuse de cette partie non seulement est essentielle pour des enseignants qui devront traiter avec leurs élèves les questions de langue, mais peut aussi se révéler tout à fait rentable en vue de la réussite au concours. Ainsi, nous conseillons la fréquentation régulière d'ouvrages comme :

- *La grammaire du français* sur Eduscol¹.
- PELLAT Jean-Christophe, FONVIELLE Stéphanie, *Le Grevisse de l'enseignant*. Éditions Magnard, 2022.
- Sous la direction de CHARTRAND Suzanne-, *Mieux enseigner la grammaire – Pistes didactiques et activités pour la classe*. Éditions Pearson, 2016.

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

- RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe, RIOUL René, *La grammaire méthodique du français*. Presses Universitaires de France, 2021.

¹ Les guides fondamentaux pour enseigner la grammaire du français, <https://eduscol.education.fr/>

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

Le relevé des occurrences doit être exhaustif et se montrer exempt d'intrus – il est à noter que les éléments relevés à tort entraînent une pénalisation des candidats. Le relevé et le classement doivent être précis et rigoureux, et le vocabulaire exact. Le jury souligne que cette partie ne doit pas donner lieu à un commentaire stylistique, alors que, trop souvent, des candidats y ont consacré une large partie de leur développement.

Quelques erreurs et quelques réussites

Des erreurs qui ont été pénalisées par le jury

-La question de grammaire portait sur les pronoms et non sur les déterminants : il ne fallait donc pas relever les différents déterminants du texte, et ne pas oublier certaines catégories de pronoms comme par exemple les pronoms relatifs. Il s'agit pour les candidats de maîtriser la terminologie grammaticale de la Grammaire du français en ligne sur le site Eduscol¹, qui constitue la référence pour l'enseignement de la langue dans les classes.

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

« c' »: pronom personnel neutre ;

complément réflexif,

pronom démonstratif moi,

« Mon » suivi du nom « âme » a été relevé comme « un pronom possessif » alors qu'il s'agit d'un déterminant possessif.

Des réussites

On peut noter des définitions de la notion grammaticale à l'étude correctes :

- « Les pronoms permettent en général de reprendre un nom déjà mentionné en co-texte gauche ou de préciser un nom. Il est possible de retrouver des pronoms personnels, pronoms relatifs, démonstratifs et possessifs.

- « Étymologiquement, le pronom signifie : à la place du nom. C'est une définition du pronom qui est inexacte, puisque le pronom remplit très mal cette fonction et ne remplace que rarement un nom. Les pronoms ne remplacent rien mais désignent directement leur référent. [...] Sur le plan morphologique, les pronoms appartiennent à une catégorie relativement homogène, même si on distingue les formes conjointes et les formes disjointes... »

Pistes de correction du sujet de la session 2024

Dans le texte n° 3, vers 35 à 43 (Depuis « Commences-tu » jusqu'à « les bleus rameaux ! »), vous étudierez les pronoms. (6 points)

Voyons, te rends-tu compte ?

Sens-tu mon âme, un peu, dans cette ombre, qui monte ?

Oh ! mais vraiment ce soir, c'est trop beau, c'est trop doux !

Je vous dis tout cela, vous m'écoutez, moi, vous !

C'est trop ! Dans mon espoir même le moins modeste,

Je n'ai jamais espéré tant ! Il ne me reste

Qu'à mourir maintenant ! C'est à cause des mots

Que je dis qu'elle tremble entre les bleus rameaux !

Définition

Le pronom est un équivalent syntaxique d'un groupe nominal dont il porte les informations grammaticales : genre, nombre, personne, fonction. Ces informations influent sur sa morphologie.

D'un point de vue sémantique, on distingue plusieurs situations :

-le pronom peut renvoyer à un groupe nominal antécédent. C'est le cas des pronoms personnels des troisièmes personnes du singulier et du pluriel.

-La référence du pronom est fournie par la situation d'énonciation (emploi déictique). C'est le cas des pronoms personnels de premières et deuxièmes personnes du singulier et du pluriel.

-Le pronom peut ne renvoyer ni à un groupe nominal antécédent, ni à une référence fournie par la situation d'énonciation. C'est le cas des pronoms impersonnels qui renvoient à un ensemble plus ou moins défini. On parle alors d'emploi générique (Tout va bien). Le pronom « il » connaît par ailleurs un emploi non personnel à la voix impersonnelle (Il faut dormir).

On distingue les pronoms personnels (je, moi, me...), les pronoms possessifs (le mien...), les pronoms démonstratifs (ce, celui, cela...), les pronoms indéfinis (chacun, tout, aucun, on...), les pronoms interrogatifs (qui ?), les pronoms relatifs (qui, que, où, dont...) et les pronoms adverbiaux (en, y).

Analyse du corpus

Le corpus proposé aux candidats comportait vingt-et-un pronoms :

-quatorze occurrences de pronoms personnels.

-Cinq occurrences de pronoms démonstratifs.

-Deux occurrences de pronoms relatifs.

Il était possible de procéder à une présentation des relevés, de leur caractérisation, de leur classification et de leur analyse sous forme tabulaire :

Pronoms personnels

Fonction	Pronoms personnels sujets conjoints (joints au verbe)	Pronoms personnels disjoints (séparés du verbe)	Pronoms personnels de fonction complément d'objet direct (COD)	Pronoms personnels de fonction complément d'objet direct (COI).	Pronoms personnels réfléchis
Personne	<i>Les verbes dont les pronoms sont sujets sont soulignés</i>		<i>Le verbe dont le pronom est COD est souligné.</i>	<i>Le verbe dont le pronom est COI est souligné.</i>	
1 ^{ère} personne du singulier	« Je vous <u>dis</u> » (v. 39) « Je n' <u>ai</u> jamais <u>espéré</u> tant ! » (v. 41) « je <u>dis</u> » (v. 43)	« Je vous dis tout cela, vous m' écoutez , moi , vous ! » (v. 39)	« vous m'<u>écoutez</u> » (v. 39)	« Il ne me <u>reste</u> (...) » (v. 41)	
2 ^{ème} personne du singulier	« te <u>rends-tu</u> compte ? / <u>Sens-tu</u> mon âme (...) ? » (v. 36-37).				« te rends-tu compte ? » (v. 36)

3 ^{ème} personne du singulier	« Il ne me <u>reste</u> (...)» ¹ (v. 41) « <u>elle</u> <u>tremble</u> ² » (v. 43)				
2 ^{ème} personne du pluriel	« Je vous dis tout cela vous <u>m'écoutez</u> » (v. 39)	« Je vous dis tout cela, vous m'écoutez, moi, vous ! » (v. 39)			

Notes

- 1- Le pronom personnel « il » est employé ici à la voie impersonnelle : il ne renvoie ni à un groupe nominal antécédent, ni à une référence fournie par la situation d'énonciation.
- 2- Le pronom « elle » ne renvoie pas ici à un antécédent, mais à une référence fournie par la situation d'énonciation : Cyrano l'emploie pour désigner Roxane. Cette substitution de la troisième personne du singulier à la deuxième constitue une énullage, puisque le contexte indique clairement qu'il ne s'agit pas d'un aparté et que Cyrano s'adresse bien à Roxane.

Pronoms démonstratifs

Occurrences	Forme ¹	Genre et nombre	Fonction
« Je vous dis cela » (v. 39)	Composée	Neutre, singulier (invariable)	COD du verbe <i>dire</i>
« c'est trop beau » (v. 38)	Simple		Sujet du verbe <i>être</i>
« c'est trop doux » (v. 38)			
« c'est trop ! » (v. 40)			
« C'est à cause des mots (...) » (v. 42)			Sujet du verbe <i>être</i> dans la locution présentative « c'est...que ».

Note

- 1- Les pronoms possessifs peuvent prendre des formes simples, au masculin (*celui, ceux*), féminin (*celle, celles*) ou neutre (*ce, c'*), des formes composées au masculin (*celui-ci, celui-là...*), féminin (*celle-ci...*), ou neutre (*ceci...*).

Pronoms relatifs

Occurrences	Fonction	Antécédent
« Sens-tu <i>mon âme</i> , un peu, dans cette ombre, qui <u>monte</u> ? » (v. 37)	Sujet du verbe <i>monter</i>	« mon âme »
« C'est à cause <i>des mots</i> / Que ¹ je <u>dis</u> (...) » (v. 43)	COD du verbe <i>dire</i>	« Des mots »

- 1- On peut relever deux autres occurrences de « que » (sous sa forme élidée *qu'*), mais sa nature n'est pas la même :
 - « Il **ne** me reste **qu'**à mourir » : les adverbes « ne... que » permettent de construire la négation exceptive.
 - « **C'est** à cause des mots que je dis **qu'**elle tremble » : le présentatif « c'est... que » permet de construire cette forme emphatique par extraction. Son emploi met en relief le groupe prépositionnel complément circonstanciel de cause « à cause des mots que je dis ».

Le choix de ce point de grammaire n'est pas neutre. L'usage des pronoms dans ce passage permet d'éclairer le texte à plus d'un titre :

- emploi de trois personnes pour désigner Roxane (« tu », « vous », « elle »). Cette énumération souligne le trouble qu'éprouve Cyrano ;
- usage des pronoms personnels disjoints (« Je vous dis tout cela, vous m'écoutez, moi, vous ») : ils insistent sur le caractère singulier de cette situation où Cyrano s'autorise à ouvrir son cœur à Roxane, et renvoient à deux verbes dont la signification est essentielle dans cet extrait : dire et écouter ;
- usage récurrent du pronom démonstratif neutre « c' », faisant référence à la situation, associé à l'adverbe « trop » ;
- usage récurrent des pronoms personnels « je », « tu », « vous », dont l'emploi est déictique, la référence étant fournie par la situation d'énonciation : or celle-ci n'est réellement connue que par Cyrano et les spectateurs. En particulier, Roxane et Christian ne disposent pas des éléments nécessaires pour interpréter convenablement la première personne du singulier.

Le jury attendait en particulier des candidats qu'ils aient su :

- aller au-delà d'une définition se bornant à exprimer que le pronom remplace un nom ;
- nommer les différentes catégories de pronoms en les illustrant par des exemples pertinents ; en particulier, identifier et nommer le pronom personnel réfléchi, les pronoms démonstratifs, les pronoms relatifs ;
- commenter les variations morphologiques des pronoms selon leur personne, genre, nombre, fonction.

On a valorisé tout particulièrement dans la notation les copies qui ont su :

- identifier l'emploi non personnel du pronom « il » ;
- remarquer que le pronom « elle » ne renvoie pas à un antécédent et commenter ce fait de manière pertinente ;
- identifier le présentatif « c'est... que » et la tournure emphatique de la phrase ;
- indiquer que « c' » et « cela » sont des pronoms démonstratifs neutres et distinguer la forme simple et la forme composée ;
- souligner et expliciter les différentes natures possibles de « que » / « qu' ».

Partie 3 : la séquence pédagogique

La troisième partie de l'épreuve de français consiste à concevoir, à partir d'un dossier, une séquence pédagogique inscrite de façon pertinente dans l'objet d'étude mentionné dans le libellé du sujet. Cette année, le dossier proposé à l'étude articule des documents variés autour de la pièce de théâtre d'Edmond Rostand, *Cyrano de Bergerac*, 1897. À ceux directement issus de la pièce elle-même, s'ajoutent deux affiches annonçant la représentation de cette dernière et un document didactique. Le candidat doit donc mobiliser sa connaissance des programmes de français en vigueur en lycée professionnel et celles de la didactique du français pour justifier les choix pédagogiques qu'il présente. Il est important que le candidat tienne compte dans sa proposition de la place de l'élève.

Manifestement, cette épreuve a été travaillée en amont du concours. Les programmes sont évoqués, même si c'est parfois de manière superficielle, et les scénarios sont souvent rédigés, preuve que les candidats ont bien pris connaissance des précédents rapports qui le préconisaient. Parfois cependant, le recours au programme est fait de manière mécanique sans choix précis des enjeux et compétences que le candidat souhaite fixer à sa séquence. À noter, cette année, cette dernière partie semble avoir été mieux réussie que les années précédentes.

Pour les copies n'atteignant pas le niveau d'exigence attendu, plusieurs raisons, différentes selon les cas, peuvent être invoquées :

- le manque de temps ; la dernière partie de l'épreuve est vaguement rédigée, les erreurs orthographiques et syntaxiques se multiplient, le propos est parfois difficile à suivre ;
- la méconnaissance de la didactique des lettres ;
- l'absence de projet : le candidat se contente de juxtaposer des activités sans cohérence d'ensemble ;

- une application de la didactique des langues aux lettres : le jury a pu noter la présence de la catégorisation des objectifs selon le modèle suivant : "objectif culturel, objectif linguistique, objectif communicationnel, objectif pragmatique", ce qui ne répond pas aux attentes et aux pratiques de l'enseignement des lettres en lycée professionnel ;
- l'absence de réflexion sur la progression des apprentissages dans la séquence ;
- la prise en compte insuffisante du programme et de l'objet "théâtre" en tant que genre littéraire et pratique culturelle.

Présenter le CAPLP anglais-lettres nécessite que les candidats connaissent les programmes et la didactique des lettres mais aussi qu'ils aient acquis une culture littéraire mobilisable en situation d'enseignement. Ainsi, les copies les plus abouties sont rédigées par des candidats qui appréhendent le métier d'enseignant de lycée professionnel et développent une réflexion didactique en lien avec l'objet d'étude de la classe de Seconde Baccalauréat professionnel, en tenant compte de son préambule invitant à la pratique culturelle, et en se questionnant sur le public auquel il se destine.

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

S'emparer du corpus.

Cette partie de l'épreuve vise l'élaboration d'une séquence pédagogique ; il convient donc de s'interroger sur les logiques qui sous-tendent la composition du corpus car elles guident les entrées didactiques. En effet, le choix de l'œuvre, *Cyrano de Bergerac* d'Edmond Rostand, répond aux attentes du programme de Seconde Baccalauréat professionnel qui prescrit l'étude d'une œuvre théâtrale. Il est donc pertinent d'investir ce cadre pour la séquence construite. Ainsi, le jury a apprécié les projets qui consistent à étudier l'œuvre dans son ensemble et avec ses spécificités. Aussi, nous pouvons distinguer la qualité des présentations suivantes :

« L'objet d'étude *Dire et se faire entendre* : la parole, le théâtre, l'éloquence s'enseigne en classe de 2nde bac professionnel. Ces objectifs sont d'apprécier la dimension esthétique de la parole, de prendre la parole en public, et de connaître et construire des discours dont les différents genres répondent à la fois à l'oral et à l'écrit. [...] Ma séquence portera donc sur l'étude de la pièce de théâtre *Cyrano de Bergerac* d'Edmond Rostand. La problématique de ma séquence sera « comment l'étude d'une pièce de théâtre permet de développer son talent oratoire ? »

« Cette séquence autour de *Cyrano de Bergerac* permet aussi aux élèves d'aborder un classique du répertoire français afin d'y trouver non seulement la base d'une culture patrimoniale mais des mots, des tournures, du sens à poser sur leurs propres émotions. En cela, la séquence permet aussi aux élèves de "se construire en confrontant connaissances et expérience. [...] Le corpus permet en effet de travailler la compétence de lecture et rejoint ainsi les instructions du B.O. de devenir un lecteur compétent. Il permet aussi aux élèves de découvrir les méthodes de l'éloquence et ses effets sur les émotions. C'est un pas vers l'acquisition d'outils critiques pour analyser un texte. »

« Un travail sur la prise de parole implique une bonne connaissance de soi, de son caractère, de sa vision du monde et peut facilement prendre place après le dossier d'étude sur le récit autobiographique, et plus précisément l'objectif "se construire dans les interactions". Le dossier d'étude "*Dire et se faire entendre* : la parole, le théâtre, l'éloquence" comporte trois objectifs : apprécier la dimension esthétique et la créativité de la parole, comprendre et pratiquer la prise de parole en public, connaître et maîtriser les genres qui participent de l'écrit et de l'oral. »

Le corpus proposé, même s'il ne s'articule qu'autour d'une seule œuvre, permet d'aborder le pouvoir de la parole contre l'autre (texte 1), pour s'affirmer (texte 2), pour séduire (texte 3) mais aussi les enjeux de la diction (textes 1 et 4). En réactivant les notions vues au collège dans le domaine d'étude "individu et société : confrontation des valeurs", on pourrait concevoir une séquence intitulée "Maîtriser la parole : un enjeu de pouvoir". »

Le document 5 invitait les candidats à réfléchir sur la place de la mise en scène, celle de la mise en voix, mais aussi sur celle de la réécriture scénique de la pièce de théâtre. On aurait ainsi pu imaginer rencontrer des problématiques de séquence qui tiennent compte de cette actualisation d'un texte théâtral par sa mise en scène. Le document 6, document didactique, a pu aider les candidats, les guider dans la problématisation de la séquence tout autant que leurs propres connaissances des programmes. Pour autant, certains ont revu le travail proposé dans ce document en le réduisant, se justifiant par une déconsidération des élèves de lycée professionnel ; le jury a ainsi pu lire ce jugement fortement dépréciatif : « faire lire une œuvre littéraire à nos élèves de seconde est une tâche un peu compliquée vu le petit niveau qu'ils ont ». Ce type de jugement est fortement pénalisant pour le candidat qui l'a formulé ; il ne répond nullement aux attentes et à la réalité du terrain.

D'autres se sont inspirés des propositions de ce document, les ont intégrées dans leur projet de séquence, mais n'ont pas dépassé le cadre de la lecture à voix haute. Ils ne se sont pas dirigés vers une pratique théâtrale engageant le rapport du corps et de l'espace, qui pouvait mener à une réflexion sur la mise en scène. Or, les documents 6 et 5 y invitaient, si on questionnait la progressivité du projet pédagogique, et ce, d'autant plus que l'analyse littéraire de l'extrait de l'acte III scène 7 menée avec soin dans la première partie de l'épreuve posait l'enjeu de l'éloquence et de la mise en scène.

Il a aussi été apprécié que le candidat, en fin de séquence, fasse un retour sur ce qui aura été construit avec les élèves, inscrive son projet dans la progression du cycle, et soit en capacité de construire une réflexion éducative sur le travail engagé avec les élèves. Ainsi le candidat suivant tire-t-il les fils de son projet : « Cette séquence qui fait travailler les élèves sur l'oralité et les émotions prépare également, à bas bruit, l'objet d'étude de première : "lire et suivre un personnage, itinéraires romanesques", car en suivant Cyrano, Christian et Roxane au fil des textes et de leur mise en voix, les élèves ont une première approche de l'effet des événements sur les personnages et sur l'évolution de leurs sentiments. Cette séquence a un autre avantage qui est moins évident mais qui me semble important. Situé dans le courant de l'année de seconde, elle apporte à la classe un moment d'échange et de cohésion, c'est une séquence qui oblige à prêter attention à la parole de l'autre, à observer son langage corporel, à s'interroger sur le sien. »

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

Façonner un projet cohérent

Afin de construire ce projet, il est nécessaire d'être attentif à la problématisation. Véritable pierre angulaire de la séquence, la problématique permet de fédérer les activités et de conduire les élèves vers le projet final ou l'évaluation. Tout doit s'articuler autour d'elle, toutes les activités conduisent à prendre en charge une partie de cette problématique. Afin de la construire, on articule utilement les préconisations du programme avec la singularité du corpus. Ici, par exemple, le programme questionne la prise de parole au théâtre, et le corpus invite à explorer une œuvre intégrale qui met en exergue des relations complexes entre ses personnages, et sa postérité : Cyrano de Bergerac d'Edmond Rostand. Fort de ces aspects, on notera que certaines problématiques ne prennent pas en compte l'ensemble des enjeux du corpus proposé à l'étude. Le jury a retrouvé, malheureusement bien trop souvent, des problématiques de séquence qui peuvent être qualifiées de "passe-partout", tant elles ne mettent pas en tension les enjeux pédagogiques et didactiques ainsi que les qualités littéraires du corpus proposé. Dans cette catégorie, il est possible de citer :

- « Comment s'exprimer par la parole ? »
- « Apprends à t'exprimer avec Cyrano »
- « L'éloquence et l'oralité aident-elles à convaincre ? »

Il est possible de proposer des problématiques plus efficaces comme les suivantes :

- « Comment les procédés d'écriture, mise en scène et jeux d'acteurs se conjuguent-ils pour créer des émotions chez les spectateurs ? »
- « Comment Cyrano, personnage de théâtre, se met-il lui-même en scène ? »
- « Comment les propos de Cyrano incarnent-ils ses valeurs et sa personne ? »
- « Quels sont les ressorts de l'éloquence de Cyrano ? »

Globalement, les copies réussies montrent une bonne maîtrise des textes officiels, proposent une séquence problématisée et des activités variées. Mais, c'est surtout la cohérence du projet dans sa globalité qui fait la différence entre les copies. Afin de garantir cette logique d'ensemble, il est nécessaire de penser les articulations entre les séances mais aussi entre les documents. En effet, la plupart des documents sont envisagés et étudiés indépendamment les uns des autres, ce qui va à l'encontre du principe même du corpus. Seules quelques copies présentent des études comparatives ou des confrontations de documents ; souvent d'ailleurs, il s'agit des documents 3 (l'extrait de l'acte III, scène 7) et 5 (les affiches) ; les autres extraits de la pièce de théâtre sont proposés à l'étude plus rarement. Peu nombreux sont ceux qui ont été capables d'ajouter un support pertinent à mettre en relation, en confrontation avec un des extraits proposés, ou de se référer à un autre passage de l'œuvre non présent dans le corpus.

Pour articuler les séances entre elles, il peut être judicieux de lister les besoins des élèves pour répondre à la problématique et réaliser l'évaluation ou le projet de séquence. Certains candidats n'ont pas suffisamment pris en compte leurs attendus de fin de séquence pour la construire. En procédant ainsi, ils n'ont pas porté attention aux besoins d'apprentissage qui permettent de placer les élèves en situation de réussite au regard de ces objectifs finaux.

Quelques candidats estiment que chaque champ de compétences doit être investi dans la séquence et annoncent, dès le début de la présentation, ce qu'ils vont explorer. Cette logique montre tout de même quelques limites lorsqu'elle se solde par une succession de séances sans véritable articulation. Pour construire ces dernières, répertorier les compétences et les savoirs nécessaires à l'élaboration de l'évaluation fournit un cadre de choix. C'est bien lorsque l'ensemble est guidé par la problématique ou un projet que cette manière de travailler prend tout son sens, comme dans les exemples suivants :

« Enfin, pour aborder l'objectif "Apprécier la dimension esthétique et la créativité de la parole", nous nous appuyons sur le document 5 pour apprécier l'impact qu'un choix de mise en scène a sur la réception d'une œuvre. Il sera complété par le visionnage de trois extraits d'une même scène :

- une mise en scène théâtrale classique
- la version cinématographique
- une adaptation moderne comme celle avec Philippe Torreton

Elle donnera lieu à un échange sur la réception de chaque extrait sur les élèves. »

Par ce dispositif, le candidat engage pleinement les élèves dans les enjeux de l'œuvre à l'étude et dans ceux posés par le programme.

Une autre proposition investit le "carnet de lecteur" qui permettrait aux élèves de « garder une trace de leur réception, compréhension de l'œuvre. Ce journal leur permettra de répondre à des travaux écrits qui ressembleront à ce qu'ils ont pu faire au collège dans le cadre de l'objectif " formuler par écrit sa réception d'une œuvre. Enfin, cette trace permettra de mieux choisir le passage support de l'exercice oral (document 6) ». Cette proposition a semblé particulièrement intéressante : elle témoigne d'une utilisation pertinente du carnet de lecteur durant la séquence. Ce dispositif montre que le candidat a le souci de permettre à l'élève de se construire comme lecteur et d'asseoir ses choix. Le candidat prend en compte la scolarité antérieure de l'élève. Ce dernier vise à aider les élèves à se forger une opinion sur l'ensemble de la séquence, au fur et à mesure que leur connaissance s'affine par la lecture de la pièce, et les prépare à la situation d'évaluation finale.

Certaines copies mentionnent des activités relevant effectivement du champ de la didactique de la littérature en demandant aux élèves de réagir spontanément à la lecture des textes. Mais il faut néanmoins rappeler que faire émerger la réception d'un texte n'est pas une fin en soi mais une manière d'engager les élèves dans la lecture et dans la compréhension sensible et fine des textes.

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

Les efforts de structuration et le souci constant de lier les séances et les activités pour développer une démarche sensée et progressive sont valorisés. Ce que le jury attend, c'est une séquence réaliste et réalisable, qui s'appuie sur tous les documents du corpus (le candidat peut éventuellement justifier des choix complémentaires), une séquence qui n'oublie pas les élèves, sollicite leur culture, développe des compétences de lecture et d'interprétation. Au regard du corpus, il aurait été pertinent de lire des séquences intégrant la fréquentation des théâtres et l'expérience de la scène pour les élèves.

3. A l'échelle de la séance...

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

- les formules laconiques qui évacuent toute explication et obligent le lecteur-correcteur à faire lui-même les liens entre les activités en imaginant le cheminement intellectuel du candidat ;
- des schémas de séance très formatés et construits sur le même modèle, souvent calqués sur une approche en lien avec la didactique des langues, parfois peu maîtrisée elle aussi ;
- le catalogue d'activités qui ne présentent pas de lien ni de progression entre elles.

La présentation de chaque séance doit faire l'objet d'une attention particulière. Il est nécessaire de présenter un objectif pour chacune d'elles. Un titre de séquence et une problématique ont pu être appréciés.

Il y a encore trop de copies dans lesquelles on ne trouve aucune mention des élèves ou de la volonté de les engager dans les apprentissages. Les tâches qui leur sont données relèvent parfois de l'occupation formelle et ne présentent que peu d'intérêt. Il est également courant que l'élève se voit assigner une tâche à effectuer sans que rien en amont ne l'y prépare : « séance 5 : Réaliser des mises en voix en individuel ou en binôme. » Or, on ne peut pas ambitionner que l'élève sera capable de mettre en voix un texte, sans expliquer les modalités utilisées pour y parvenir ou les outils employés. La séance proposée ci-dessus montre un manque de connaissance de la réalité de cette pratique, et de son enseignement. D'autres candidats par contre ont proposé des activités pertinentes à partir notamment du document 1, montrant ainsi une maîtrise certaine des enjeux complexes de la mise en voix. Ainsi, un candidat a pu proposer en début de séquence l'activité suivante :

« La séance 2, « Mettre le ton ». Dans cette séance, les élèves devront s'appropriier chacun deux ou trois courts extraits du texte du document 1 et les jouer avec le ton énoncé par Cyrano. Plusieurs élèves ont les mêmes extraits reproduits sur des papillons. Après cette courte activité, nous pourrions comparer les choix proposés afin de construire une fiche avec les éléments à utiliser pour une mise en voix réussie.

Exemple : Papillon 1 : Amical : « Mais il doit tremper dans votre tasse ! Pour boire, faites-vous fabriquer un hanap ! »

Papillon 2 : Descriptif : « C'est un roc ! c'est un pic ! c'est un cap ! Que dis-je, c'est un cap ? ... C'est une péninsule ! »

Papillon 3 : Curieux : « De quoi sert cette oblongue capsule ? D'écritoire, monsieur, ou de boîte à ciseaux ? » »

De même, le jury a montré de l'intérêt pour plusieurs propositions qui ont révélé des compétences didactiques et pédagogiques de la part de certains candidats. Ainsi, ont pu être relevés les propositions suivantes :

- l'analyse de vidéos d'anciens élèves éloquentes dans le cadre de la Période de Formation en Milieu Professionnel, intégrant différents dispositifs d'enseignement de la voie professionnelle, telle que la co-intervention. Un candidat articule sa séquence avec le travail à mener en lien avec le métier : « Afin de donner une application professionnelle à la séquence, les élèves devront préparer et dire en public un texte qui aura pour consigne : "Après avoir sélectionné un objet de votre choix à vendre, vous êtes confronté à un client réticent à l'acheter car il en a vu de mauvaises critiques. Vous préparerez un bref argumentaire (5 minutes maximum) chargé de la convaincre d'acheter votre marchandise. Cet argumentaire sera lu devant la classe, afin de vous entraîner à la prise de parole en public. ».
- L'écriture d'une tirade avec des contraintes dans un registre plus moderne ou plus lyrique.
- L'utilisation du dispositif pédagogique de la classe puzzle pour mener une analyse littéraire progressive et collaborative.
- La mise en place d'un journal du lecteur à bon escient.

L'attention portée à la différenciation pédagogique ainsi qu'aux différents profils possibles d'élèves a permis de mettre en avant une réelle considération des élèves, notamment pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Le jury s'est montré sensible aux propositions qui témoignaient d'une culture artistique attendue de tout enseignant de lettres de lycée professionnel. Ainsi, nous pouvons relever : « Ce document pourrait être complété par la version cinématographique de la pièce avec Gérard Depardieu mais aussi par la mise en scène décalée à laquelle Philippe Torreton s'est prêté en 2016 au théâtre de la Porte-Saint-Martin à Paris. »

Nous constatons que trop peu de candidats ont prêté une attention particulière aux documents iconographiques. Or les compétences de lecture d'un élève sont bien à travailler tant sur le texte que sur l'image. Aussi, les candidats qui ont intégré l'analyse de l'image dans leur séquence au-delà du simple recours au document d'accroche ont montré des compétences pédagogiques et didactiques intéressantes. L'exemple suivant montre que le candidat a lui-même une lecture de l'image capable de problématiser les enjeux de l'étude de la pièce de théâtre à partir de la lecture de l'image :

« L'affiche de droite apparaît d'emblée plus moderne par sa typographie, sa représentation des personnages en vêtements contemporains, et semble cette fois porter l'attention sur l'affirmation de Cyrano face au monde (dont les représentants apparaissent au second plan). Ce document permet de mettre au jour la modernité de la pièce dont on peut faire une lecture très contemporaine que cela soit pour le support (pièce au théâtre ou filmée), ou par l'angle de lecture. »

Le jury rappelle que c'est bien l'explicitation du propos, et la formulation des consignes qui permettent au correcteur de saisir les enjeux de la séance et il faut souligner que les dispositifs, si variés soient-ils, ne remplacent pas un questionnement pertinent. Le jury ne peut que conseiller aux candidats de prendre le temps d'analyser le corpus au regard des programmes. Cela leur permettra de façonner une séquence cohérente et riche, dans laquelle ils pourront montrer à la fois leur connaissance du cadre dans lequel le corpus s'inscrit mais aussi d'imaginer des activités pertinentes pour engager les élèves dans la lecture et l'apprentissage.

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

comprendre. Les activités de découverte et d'exploration peuvent alors introduire la séance avant d'institutionnaliser la notion ou de réaliser des exercices de systématisation.

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

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

Enfin, beaucoup de candidats débutent la présentation de leur séquence en définissant les compétences qui seront travaillées. Cette manière de procéder est intéressante parce qu'elle permet de varier les modalités pédagogiques. La lecture est parfois magistrale ou individuelle, analytique ou cursive, intégrale ou en extrait. Très justement, on trouve un certain nombre de dispositifs propres à faire émerger et à confronter des hypothèses de lecture pour aider les élèves à construire du sens. Le recours à l'écriture est lui aussi assez varié. Les écritures de la réception, souvent liées à l'utilisation d'un carnet de lecture, côtoient divers écrits de travail ou encore des écritures créatives. Un candidat fait construire une réponse qui évolue au fur et à mesure de la séance, un autre s'engage dans l'écriture longue en apportant des éléments d'amélioration des écrits précédents.

Pour conclure, il faut rappeler que cette partie de l'épreuve n'est pas déconnectée des travaux précédents. Les candidats auraient tout à gagner à construire cette partie en parallèle des deux premières. En effet, l'analyse du corpus préconisée ici pour la troisième partie permet d'en faire la présentation dans la première partie et de le problématiser. L'analyse du travail sur l'oral proposé dans le corpus permet d'engager l'analyse de l'extrait de l'acte III, scène 7 en donnant un axe d'étude ; celui-ci peut aider à la problématisation de la troisième partie. Ce travail, lui-même, permet de faire émerger les enjeux majeurs de la séquence. En somme, en préparant les trois parties de l'épreuve dans un mouvement de va-et-vient constant, le candidat ira plus sûrement au bout d'une analyse cohérente et d'une proposition complète dans cette troisième partie.

Rapport présenté par Émilie Balavoine et Gaëlle Nedelec, avec la contribution du jury.

B. Épreuves d'admission

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

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

Observations et remarques générales

Les candidats ont généralement présenté une restitution fidèle du support suivie d'un commentaire structuré. Un déséquilibre a cependant été constaté entre la restitution, qui permet de rendre compte de la compréhension du document et l'analyse qui doit en traduire les enjeux culturels et/ou civilisationnels. Le jury tient à rappeler qu'il s'agit là d'un attendu important de l'épreuve, l'exercice ne saurait consister en une simple lecture du script méthodiquement noté pendant la préparation, comme ont pu le proposer des candidats, ni même en une laborieuse répétition linéaire emprunte de paraphrase, également trop entendue par le jury. Souvent, les commentaires qui suivent n'ont alors pas permis aux commissions d'appréhender les facultés d'analyse des candidats proposant, de fait, une étude trop brève du document ou un commentaire accumulant les remarques sans véritable agencement progressif et pertinent qui témoigne d'une bonne connaissance de la culture anglo-saxonne dans toutes ces dimensions et d'une bonne maîtrise de la langue anglaise.

Les meilleures prestations sont celles qui ont proposé une approche structurée, équilibrée et ouverte sur le sujet.

Lors de la phase de restitution, il est attendu des candidats que le document soit présenté brièvement mais dans sa globalité, sans omettre aucun des thèmes et questions soulevés par ce dernier.

Lors de la phase de commentaire, le jury souhaite rappeler l'importance de proposer une problématique claire ainsi qu'un plan de la présentation. Les problématiques s'articulant autour d'un point de vue personnel et informé ont permis aux candidats de présenter différents enjeux liés à la thématique du support, tout en ouvrant la discussion avec le jury lors de l'entretien. Il peut également être judicieux de prendre en compte les spécificités du support en fonction de sa nature, audio ou vidéo. En effet, qu'il s'agisse des images, sons, bruits, éléments iconographiques ou titres, sans en oublier la composition, les angles et mouvements de la caméra peuvent aussi être des points d'appui qui permettent d'étayer l'analyse.

Le jury a apprécié la qualité des références des candidats qui ont su proposer des rapprochements pertinents avec des sujets d'actualité, opérer des comparaisons entre différents pays anglophones ou apporter un éclairage sur le contexte historique, géographique ou culturel des documents supports. Le jury déplore cependant, une nouvelle fois, certaines approximations ou contre-vérités littéraires, historiques, sociopolitiques, musicales ou cinématographiques. Certaines confusions ou lacunes interrogent lorsqu'elles concernent de grands repères culturels de l'Histoire des pays anglophones. Car au-delà d'enseigner une langue, il s'agit aussi d'enseigner les cultures véhiculées par celle-ci. Il est donc primordial de se construire et d'entretenir une solide connaissance du monde anglophone et de son actualité pour aborder cette partie de l'épreuve.

Posture et aptitude à la communication

La majorité des candidats a une posture satisfaisante. Ils parviennent à exposer leurs idées en regardant le jury tout en respectant le temps imparti à la présentation et montrent de bonnes qualités de communication. Pour autant, il est regrettable que quelques candidats se contentent de lire leur préparation au moment de la présentation. La prestation orale prend alors la forme d'un écrit oralisé manquant de spontanéité et d'authenticité. Lors de la phase d'échange, les candidats ont généralement

répondu aux questions y en adoptant une bonne posture, avec disponibilité, réflexivité et ouverture d'esprit.

Conseils

La présentation, dans ses deux phases de restitution et d'analyse, doit être claire et organisée avec une problématique et des parties clairement annoncées. Un entraînement régulier permet de s'exercer à structurer ses pensées et propos. Nous ne saurions que conseiller aux futurs candidats de s'interdire la paraphrase et de chercher, a contrario, à déceler l'implicite, établir des liens entre le document et un contexte historique ou culturel, d'inscrire le sujet dans des questions plus larges (afin de proposer des ouvertures en conclusion) et de maîtriser l'analyse de l'image (acquisition des fondamentaux de la sémiologie de l'image).

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

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

Partie 2 : Présentation d'une séance d'enseignement

Observations et remarques générales

Les prestations des candidats montrent, dans leur grande majorité, une bonne préparation à cette deuxième partie de l'épreuve. Les projets pédagogiques proposés sont très souvent structurés et cohérents. Certains candidats ne manquent pas de replacer la séance d'enseignement dans un contexte plus large avec une volonté de s'inscrire dans une continuité logique.

On notera dans les meilleures prestations une capacité à dépasser la simple énumération exhaustive des objectifs de la séance. Les exposés les plus réussis s'appuient sur la définition d'une problématique réaliste, une mise en lumière du développement méthodique des compétences langagières ciblées ainsi que d'un usage raisonné et correct de la terminologie de la didactique des langues (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, activités langagières, descripteurs, approche actionnelle, tâche finale, stratégies d'entraînement, évaluation, etc.).

Les candidats ont généralement su intégrer de manière judicieuse le document audio ou vidéo proposé dans leur exploitation. Il est rappelé que le document en tant que tel doit faire l'objet d'une réflexion pour s'insérer dans une séance d'enseignement qui soit adaptée au profil des élèves. En outre, il est souvent fait le choix d'adjoindre à la proposition, un document iconographique, des textes ou d'autres supports vidéos complémentaires. Ces ajouts ont été généralement justifiés et se sont avérés appropriés au regard de la démarche pédagogique présentée. Plusieurs candidats ont pu également faire le choix de cibler une partie spécifique du support proposé en agrémentant leur présentation de justifications et d'explicitations intéressantes. Enfin, certains ont été attentif, lorsque cela était pertinent, à prendre en compte la dimension professionnelle des enseignements pour donner du sens aux problématiques envisagées.

D'un point de vue général, cette partie de l'épreuve est l'occasion pour le candidat de démontrer ses dispositions à penser, organiser et justifier une démarche pédagogique qui prend en compte les instructions officielles et les attendus de l'enseignement des langues en lycée professionnel. Elle permet aussi d'apprécier sa capacité à prendre du recul sur son travail et à faire évoluer, le cas échéant, ses propositions. Il est évidemment attendu des candidats un usage éclairé des informations utilisées, notamment celles recueillies sur internet. En tant que futur enseignant, il est impératif d'être en mesure de démontrer son aptitude à faire des choix éthiquement et pédagogiquement recevables qui reflètent une capacité de discernement. La profusion des informations disponibles sur internet peut devenir un

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

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

Rapport présenté par Laurianne Leroyer et Patrick L'Hospital avec la contribution du jury.

B.2. Épreuve de leçon dans la valence lettres

Partie 1 : présentation de l'épreuve

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 exige du candidat qu'il sache :

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

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

Le programme

Les épreuves ont pour référence les programmes de français du lycée professionnel (CAP et baccalauréat professionnel). Pour l'épreuve orale d'admission, les textes proposés à l'étude des candidats étaient extraits cette année des six œuvres suivantes :

- Louise Labé, *Sonnets*
- L'Abbé Prévost, *Manon Lescaut*
- Charles Baudelaire, *Le Spleen de Paris*
- Jean Racine, *Phèdre*
- Jean Giono, *Jean le Bleu*
- Eugène Ionesco, *Le Roi se meurt*

Choix du texte à commenter

Les candidats doivent d'abord effectuer un choix entre deux propositions de sujet. Ils ont cinq minutes (temps maximal) au début de l'épreuve pour le faire. Les livres et les photocopies des extraits assortis de l'indication du point de langue à traiter sont mis à leur disposition. Le genre des textes proposés a souvent guidé le choix des candidats : les extraits de roman et de pièces de théâtre ont été plébiscités au détriment de la poésie. Or, 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.

L'exposé

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

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

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

L'étude littéraire de l'extrait

Un préalable : une connaissance des œuvres au programme

Rien ne remplace la lecture des œuvres. Elle reste une condition primordiale pour réussir cet exercice. Il est en effet difficile de situer l'extrait proposé dans son contexte et d'en comprendre tous les enjeux sans avoir lu l'œuvre dans son intégralité. Si cela semble évident pour le genre romanesque ou théâtral,

ça l'est tout autant pour la poésie. Les candidats ayant une réelle connaissance des œuvres ont souvent mobilisé des stratégies de lecture pertinentes ; ils ont aussi pu mettre en relation le texte à analyser avec d'autres extraits de l'œuvre pour en souligner la singularité ou affiner leur lecture.

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

Dans le cadre d'un sujet s'appuyant sur l'excipit de *Jean le Bleu*, un candidat connaissant bien l'œuvre a par exemple su se référer de manière précise à des éléments clés du récit. Une connaissance fine du contexte de création de la pièce *Le roi se meurt* a permis à un autre d'éclairer l'analyse de l'extrait (lien avec la maladie). Un candidat a aussi su mettre en évidence sa connaissance de l'œuvre *Phèdre* en faisant une contextualisation précise dans son siècle, référence au contexte politique et artistique (baroque, Lully, Lebrun).

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

Une lecture expressive de l'extrait

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

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

Dans l'ensemble, les candidats ont réalisé des lectures expressives pertinentes mais ils doivent avoir bien conscience qu'elles ont plus de chance d'être réussies quand les œuvres dont les textes sont extraits ont été travaillées en amont de l'épreuve. La qualité de la lecture expressive est importante pour la projection dans le métier et est un révélateur efficace de la compréhension fine de l'extrait.

Voici un exemple particulièrement réussi de lecture concernant *Phèdre* de Jean Racine, Acte II, scène 5, vers 634 à 662. La candidate fait une lecture vivante et ponctuée qui respecte la prosodie du texte et montre au jury qu'elle a la capacité de faire vivre le texte, une compétence importante pour une future enseignante de lettres et de langue vivante.

À contrario, une autre candidate a commis des erreurs de prononciation ou de liaison majeures : « les zéros de la Grèce » au lieu des « héros de la Grèce », « Hippolète » au lieu d'« Hippolyte » à plusieurs reprises.

Une démarche : l'approche analytique du texte

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

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

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

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

L'approche analytique engage en outre une posture de lecteur distanciée que la maîtrise d'une méthode littéraire, de connaissances et d'outils d'analyse - réinvestis à bon escient – rend possible.

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

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

Quelques exemples de réussite

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

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

Voici quelques autres exemples de problématiques pertinentes qui ont pu être relevées par le jury.

- Ionesco, *Le Roi se meurt* :

« En quoi la trivialité du pot-au-feu permet d'accentuer l'absurdité et le tragique dans cet extrait ? »

« Comment l'auteur donne-t-il une dimension comique à un événement tragique, la mort du roi Bérenger ? »

- Baudelaire, « Le Confiteur de l'artiste », *Le Spleen de Paris* :

« Comment l'écriture permet de traduire la quête émotionnelle et sensorielle du Beau ? »

- Baudelaire, « Les Fenêtres », *Le Spleen de Paris* :

« En quoi un objet aussi quotidien et prosaïque que les fenêtres est-il source d'inspiration et de création pour Baudelaire » ?

- Racine, *Phèdre* :

« Comment le secret partagé de cet amour interdit amène la discorde au sein du palais ? »

« Dans quelle mesure Thésée inspire-t-il crainte et admiration à son fils Hippolyte ? »

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

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

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

Quelques écueils à éviter

- La question de la problématique :

si la plupart des candidats proposent une problématique, elle n'est pas toujours clairement annoncée. Elle est souvent délaissée au cours de l'explication ou la conclusion n'y apporte pas de réponse explicite. Pourtant, il est important de rappeler qu'avec une problématique littéraire, le candidat se donne un projet de lecture et annonce l'angle sous lequel le texte sera étudié. Il est donc important de bien réfléchir à une problématique et que cette dernière ne soit pas trop générale afin de mener une analyse fine de l'œuvre.

- Des connaissances fragiles :

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

Si la terminologie littéraire ne saurait suffire à construire l'analyse et l'interprétation, les erreurs liées à une absence de connaissances des outils d'analyse littéraire sont évidemment préjudiciables. La maîtrise du vocabulaire disciplinaire de base est exigée et il n'est pas acceptable de confondre une hyperbole avec une anaphore, une métaphore avec une comparaison, ou bien encore les genres avec les registres. Les candidats doivent également être en mesure de définir les notions convoquées dans l'exposé : par exemple, le libertinage a parfois souffert de définitions approximatives se limitant à une dimension sensuelle. Les différents types de comique ne sont pas toujours maîtrisés. Si l'exposé est approximatif, le jury ne manquera pas, lors de l'entretien, d'y revenir pour mieux apprécier son niveau de maîtrise.

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

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

- *Une dérive techniciste :*

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

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

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

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

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

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

- *Les attendus du jury :*

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

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

- *Une partie de l'épreuve qui requiert des connaissances et une préparation rigoureuse :*

les références bibliographiques déjà mentionnées dans la partie consacrée à l'épreuve d'admissibilité demeurent des références incontournables pour cette partie de l'épreuve de leçon en lettres.

Certains candidats se dérobent encore face à cette question. Les points de langue exigent un relevé d'occurrences variées et un classement qui s'appuie sur la terminologie actuelle. Cela implique qu'ils mettent à jour leurs connaissances en grammaire (ex : les pronoms et les expansions du nom, modes et temps verbaux). Les manipulations syntaxiques telles que le déplacement, le remplacement ou l'effacement leur permettent en outre d'étayer leurs réponses.

Le jury relève encore des difficultés pour mener l'analyse syntaxique d'une phrase ou d'un passage. Il rappelle donc que l'analyse de phrase se fait sur deux plans, le plan catégoriel et le plan fonctionnel.

- Pour la phrase simple, il s'agit d'identifier les groupes syntaxiques ; pour la phrase complexe, il s'agit d'identifier les différentes propositions, les modalités de construction et les relations hiérarchiques qu'elles entretiennent entre elles. Un candidat a par exemple judicieusement choisi de rendre compte de son analyse d'une phrase complexe sous la forme d'un arbre dans lequel on trouve aisément les niveaux syntaxiques.

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

Le jury précise que le temps investi pour se préparer au concours dépasse l'enjeu de la seule épreuve puisque c'est le cœur de la profession à laquelle les candidats se destinent. Il octroie donc une place importante à la grammaire corrélée aux programmes de français de lycée professionnel (consulter les programmes et ressources accessibles en ligne pour le français dans la voie professionnelle, Eduscol, DGESCO, ministère de l'Éducation nationale). Savoir reconnaître et nommer les types de phrases, les constituants de la phrase, leur nature et leur fonction, la classe des mots constitue la compétence de base pour s'entraîner à mener une analyse et par la suite enseigner. 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 2024 ont pu travailler :

- Louise Labé, Sonnets : sonnet XXIV,

Point de langue : temps et modes verbaux dans l'ensemble du poème.

- Eugène Ionesco, Le Roi se meurt : extrait de « Je veux du pot-au-feu » (p. 95) à « Il a changé de point de vue. Il s'est déplacé. » (p.98).

Point de langue : la négation syntaxique et lexicale dans le passage de « Je n'avais encore jamais remarqué » (p. 95) à « Tu ne la verras pas » (p. 97).

- Jean Giono, Jean le Bleu : pages 112-114, de « Nous allions garder le troupeau » à « Je sais que je suis un sensuel ».

Point de langue : l'étude syntaxique du passage, de « Nous nous couchions » à « devant mes yeux » (p.113).

- Charles Baudelaire, Le Spleen de Paris : Poème XXXV, « Les Fenêtres ».

Point de langue : étude des comparatifs dans la première strophe, de « Celui qui regarde ...derrière une vitre. ».

- L'Abbé Prévost, Manon Lescaut, p.179-180 « Laissez-moi raisonner à mon tour...des plus monstrueuses».

Point de langue : Les expansions du nom p.180, de « Tiberge parut effrayé...des plus monstrueuses ».

- *Les réussites :*

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

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

Par exemple, dans Phèdre de Jean Racine, Acte II, scène 5, aux vers 634 à 662, une candidate fait un relevé précis des formes du conditionnel passé, première et deuxième forme, en différenciant cette dernière du plus-que-parfait du subjonctif alors qu'elles partagent la même construction et les mêmes désinences. Cette analyse des formes rares des conjugaisons et la mobilisation pertinente de ces

connaissances au profit du sens du texte ont permis d'alimenter l'analyse de l'extrait. De même une autre candidate a su rentrer dans une vraie réflexion et analyse, accompagnée par le jury, à partir de l'identification d'un subjonctif présent passif qui n'avait pas été identifié comme tel lors de la présentation.

En conclusion, le jury apprécie donc une étude claire et construite s'appuyant sur :

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

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

- *Les points de vigilance :*

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

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

Les questions qui portent sur le lexique ne favorisent pas les candidats qui délaissent la morphologie au profit de la sémantique.

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

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

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

L'exploitation pédagogique.

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

Attentes et conseils :

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

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

L'inscription du projet dans un objet d'étude :

le projet de séance doit être mis en relation avec l'un des objets d'étude au programme soit de CAP, soit de baccalauréat professionnel. Si la séance pédagogique proposée est en règle générale associée à un objet d'étude approprié (ex : des extraits de Phèdre de Racine à « Dire et se faire entendre : la parole, le théâtre, l'éloquence »), beaucoup de candidats n'ont qu'une connaissance approximative des programmes (objets d'étude, notions, compétences...).

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

Pour rappel, les programmes et ressources en français – voie professionnelle sont consultables sur le site Eduscol¹.

Le projet de séance, une réflexion didactique et pédagogique :

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

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

Ce projet de séance :

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

La séance élaborée :

-s'organise autour d'une problématique, d'objectifs clairement définis (notions, capacités visées) en fonction de l'objet d'étude, des compétences travaillées et des enjeux littéraires du texte ;

-propose des activités cohérentes entre elles pour permettre une progression dans les apprentissages et répondre aux objectifs, sans perdre de vue les enjeux littéraires du texte.

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

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

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

¹ <https://eduscol.education.fr>

multiplier à outrance les activités dans la séance proposée, mais plutôt de proposer des activités ciblées, cohérentes et précises en fonction du support, des apprentissages visés et de l'objectif de la séance. Lorsque le candidat évoque, par exemple, une activité de lecture, on peut attendre de lui qu'il explicite concrètement la modalité de lecture envisagée avec les élèves, la/les activité(s) pour entrer dans la lecture, qu'il formule une consigne claire avec deux ou trois éléments de guidance permettant une analyse littéraire du texte, et les activités qui suivent.

Pour un certain nombre de candidats, l'activité « lire » se résume à « lire silencieusement pour prendre connaissance du texte », « lire individuellement pour comprendre le texte », « lire en binôme ». La compétence « lire » mérite d'être précisée et d'être cohérente par rapport au genre littéraire étudié afin d'aider les élèves à mieux la maîtriser et saisir le sens du travail qu'on leur demande (un candidat propose une lecture silencieuse et individuelle d'un extrait de Phèdre de Racine). Il est attendu que le candidat cible précisément les connaissances, les capacités et les attitudes développées.

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

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

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

Dans le même sens, le recours au numérique ne doit pas rester fortuit mais doit montrer une réelle plus-value pour le projet pédagogique à l'instar d'un candidat qui a utilisé Framapad avec pertinence. Trop de propositions restent floues ou irréalistes, voire inappropriées :

- un candidat a proposé un sujet d'écriture particulièrement inadapté car risquant de déstabiliser les élèves, en adoptant un postulat de départ extrêmement dur : « Imaginez que vous êtes atteint d'une maladie mortelle : vous avez le choix entre déni, acceptation ou colère pour rédiger votre production ».
- D'autres projets peuvent surprendre le jury : « rédiger un texte théâtral en respectant les codes d'écriture de la tragédie classique (alexandrins et rimes), à la manière de Racine » en classe de CAP, « travailler la lecture monocorde » d'un texte auraient nécessité des explications de la part des candidats ayant fait ces propositions. Le jury cherche, durant l'entretien, à comprendre les choix des candidats et se montre attentif à leurs explications même si elles peuvent être encore maladroites.

La bivalence est un réel atout pour enrichir les pratiques pédagogiques et alimenter la réflexion pédagogique. Toutefois, malgré quelques pratiques parfois transposables entre les deux disciplines, les enjeux didactiques diffèrent. Certains candidats reproduisent sans discernement une démarche propre à la didactique des langues vivantes et ne questionnent pas sa pertinence en lettres. Cette entrée erronée se fait parfois même au détriment d'une approche s'appuyant sur les préconisations des programmes. Par exemple, de nombreux candidats annoncent des objectifs « linguistique, sociolinguistique, pragmatique et culturel » comme ils le feraient pour une séance de langue vivante. De fait, ils ont manqué les spécificités propres à la discipline des lettres qui privilégie une entrée par les quatre compétences et les objets d'étude.

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

Le jury a été sensible aux efforts d'une partie des candidats pour présenter des scénarios pédagogiques concrets et réalisables. Les candidats les plus convaincants parviennent à la fois à mentionner les apprentissages visés et les questionnements humains qu'ils portent, ce qui est de nature à susciter l'intérêt des élèves et montrent des compétences de lecture solides. Par exemple, un candidat a proposé que les élèves interprètent les personnages de l'extrait puis qu'ils se regroupent par personnage incarné, afin d'en dresser un portrait qui sera porté à la connaissance de la classe. Un autre candidat partage avec le jury une proposition remarquable pour une séance de 2 heures, sur *Manon Lescaut*, une lecture analytique bien guidée en première heure, qui invite les élèves à titrer les différents mouvements de la scène, puis une écriture originale ensuite : écrire la même scène de rencontre du point de vue de Manon, ce qui implique une autre première personne, d'autres sentiments, d'autres registres et la construction du personnage.

Certains candidats mettent en œuvre des modalités riches : écriture longue, écritures collaboratives, usage d'un carnet de lecture... qui conviennent parfaitement aux enjeux des objets d'étude ; ainsi une candidate s'est-elle démarquée par sa capacité à présenter sa séance dans le cadre d'une séquence intitulée "Ô passions!" avec une problématique pertinente sur le processus de la création artistique et une intervention d'un auteur/poète en classe pour comprendre ce processus. Sa séance s'intégrait alors parfaitement dans cet objectif et elle faisait écrire les élèves avec une attention particulière à leurs impressions et à leur progression.

La capacité de certains candidats à prendre en compte les besoins spécifiques des élèves dans la définition des objectifs d'apprentissage, l'adaptation des activités et des modalités de travail (police et taille de caractères pour les supports de travail des élèves etc.) a été appréciée. Un candidat a, par exemple, utilisé le numérique pour faciliter le travail oral, décomplexer et démystifier la prise de parole en public (enregistrement audio, travail en binôme).

L'étude de la langue dans le projet de séance :

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

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

L'élargissement culturel :

dans cette partie de l'épreuve, le candidat doit avant tout mener une réflexion sur l'exploitation pédagogique du texte étudié. Cependant, il est appréciable que les candidats soient en mesure de mettre en résonance le texte à l'étude avec un autre texte ou une autre œuvre, pour en éclairer les enjeux mais aussi pour permettre aux élèves de se constituer une culture littéraire et artistique. Si certaines propositions montrent des idées pertinentes comme croiser images et texte, la justification de ces dernières doit être approfondie.

Lorsque cela est pertinent, établir des liens entre les différentes œuvres du programme dans le cadre de la proposition pédagogique peut être judicieux. Par exemple, une candidate fait le lien entre la découverte du désir dans *Manon Lescaut*, dans les poèmes de Louise Labé et dans *Jean le bleu*.

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

L'entretien avec le jury

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

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

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

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

Une attention particulière est portée à la maîtrise de la langue, compétence indispensable pour un futur enseignant : les maladroites syntaxiques et grammaticales, une langue relâchée, voire familière, sont évidemment à proscrire. Il est attendu du candidat qu'il respecte les règles de politesse et de courtoisie, qu'il s'exprime dans une langue claire et correcte et qu'il adopte une posture adéquate à la situation de communication institutionnelle. Il est donc essentiel que le candidat fasse preuve de retenue : il ne convient pas de demander au jury si sa réponse a répondu aux attentes ou encore de faire des commentaires sur les questions posées voire de demander si l'exemplaire du livre étudié (qui lui a été gracieusement prêté) peut être conservé. De même, il semble nécessaire de rappeler que le candidat doit aussi s'interdire de tutoyer le jury même en fin d'épreuve.

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

En conclusion

Réussir cette épreuve nécessite une préparation sérieuse sur les modalités de l'enseignement du français (programmes, didactique) dans la voie professionnelle, sur les connaissances disciplinaires (histoire littéraire, maîtrise de la langue) mais aussi une réflexion sur la posture de l'enseignant et la dimension éducative du métier. Le candidat doit en outre s'interroger sur la dimension éthique de l'enseignement du français en lycée professionnel. En complément de la lecture de ce rapport, le jury conseille aux candidats de prendre connaissance des attendus pour l'épreuve orale de leçon sur le site du ministère, au lien suivant www.devenirenseignant.gouv.fr.

Rapport présenté par Murielle Courthial et Emmanuel Ancel avec la contribution du jury

B.3 Épreuve d'entretien avec le jury

Remarques générales et conseils aux candidats

La plupart des candidats ont montré qu'ils s'étaient préparés à cette épreuve qui s'organise en trois parties.

L'épreuve n'étant pas précédée d'un temps de préparation, on note encore quelques demandes de reformulation des questions ainsi que des difficultés à entrer dans des explications et des propositions développées. Le jury tient à rappeler qu'il est donc important, pour bien réussir l'épreuve, d'être en mesure de saisir rapidement les enjeux des deux situations proposées et d'entrer rapidement dans une analyse du contexte.

La première partie de l'épreuve, consacrée au projet et à la motivation professionnelle du candidat, s'adosse à un exposé initial, d'une durée de cinq minutes maximum. Dans un souci d'équité et au regard des textes régissant l'épreuve, le jury est particulièrement attentif au respect du séquençage des trois parties. En conséquence, nous ne saurions que trop conseiller aux futurs candidats de s'entraîner à présenter leur parcours dans le temps qui leur est imparti sans pour autant tomber dans un exercice de récitation par cœur.

Le jury invite donc à préparer une présentation qui soit une présentation vivante, incarnée, emprunte d'une certaine authenticité.

Sur l'ensemble de l'épreuve, la communication a souvent été fluide et aucune absence de production de la part des candidats n'a été constatée. La grande majorité s'est exprimée dans un langage correct et a eu une posture professionnelle adaptée, s'engageant ainsi dans un échange courtois, s'appuyant sur une analyse rigoureuse et éclairée des situations proposées en deuxième et troisième parties. Le jury a apprécié les propositions de nombreux candidats qui ont porté un regard sincère et dénué de clichés sur les élèves, qui ont fait preuve d'ouverture d'esprit dans les réponses apportées, présentant une réflexion poussée sur les enjeux de l'enseignement en lycée professionnel.

Toutefois, quelques rares exemples d'attitudes inadaptées ont pu être relevées. Elles témoignent bien souvent d'un manque de conscience des enjeux d'un concours de recrutement de futurs enseignants et illustrent même parfois une incapacité rédhitoire à se positionner en tant qu'adulte référent porteur de valeurs et de sens du Service public d'éducation. On peut noter en exemple des regards fuyants, une attitude hautaine, un refus de l'échange, des propos inadéquats sur l'institution ou les élèves, une forme de grandiloquence, de la familiarité ou du relâchement, etc. De même, les tournures familières telles que : « Bonjour tout le monde » ; « C'était trop bien comme expérience ! » sont à proscrire. Il convient également d'éviter les commentaires spontanés sur les questions posées par le jury (« C'est une (très) bonne / excellente question », etc.), qui correspondent probablement à un moyen de se laisser du temps pour répondre mais, ces attitudes et postures s'avèrent inadaptées et préjudiciables aux candidats. En ce qui concerne plus particulièrement les deux situations soumises à leur analyse, il est regrettable de constater parfois un manque de prise de recul dans leur exploitation conduisant bien souvent à des propositions d'actions très éloignées des attendus et de la réalité du terrain. Les candidats ayant effectué des stages en établissement scolaire et plus particulièrement en lycée professionnel, ont souvent tiré profit des observations effectuées pendant leur préparation au concours.

Enfin, on pourra également souligner que la tenue vestimentaire doit être adaptée afin de correspondre aux futures fonctions d'enseignant, et donc d'adulte encadrant, membre de la communauté éducative. Le jury encourage les futurs candidats à se nourrir des propos précédents et à intégrer ces quelques conseils lors de leur préparation à cette épreuve :

- privilégier un ton calme et posé.
- adopter une expression claire et concise, choisir précisément les termes utilisés, utiliser un langage de registre courant, rester naturel. L'écoute, l'attention et la compréhension du jury en sont facilitées.
- s'entraîner à converser et à argumenter, à s'appuyer sur les relances et suggestions du jury pour étayer ses réponses.
- veiller à la fluidité de la prise de parole : la situation de communication de cette épreuve peut générer de l'inconfort ou du stress altérant la fluidité de la parole. Un débit précipité, des interruptions fréquentes, créant des « blancs » dans le discours, desservent le propos. Les candidats qui se sont démarqués ont su dépasser leurs émotions (respirer, faire des pauses, poser leur regard, adopter une bonne posture.).

Partie 1 : Présentation du parcours

La plupart des prestations se sont caractérisées par une volonté évidente de réinvestir un travail préparatoire valorisant le parcours d'une manière complète et globalement cohérente. Une réflexion est alors menée pour faire ressortir les diplômes et les expériences les plus significatives afin de justifier de sa motivation et de ses aptitudes au métier du professorat. De même, un effort de mise en perspective d'acquis d'expérience dans des domaines professionnels ou associatifs variés est à noter ; tout autant que la démonstration, souvent probante, de capacités à transposer ces derniers dans une pratique de l'enseignement au sens large. Ces approches témoignent de la bonne connaissance des enjeux de l'épreuve qui vise à mettre en avant son expérience personnelle, ses atouts et aspirations de façon simple et sans emphase inutile. En somme, quels que soient les parcours, reconversion professionnelle, étudiant ayant effectué un stage en lycée professionnel, assistant d'éducation, etc. les futurs candidats devront avoir à cœur de s'appuyer sur leurs expériences afin de se projeter et exposer le cheminement qui les a conduits vers le métier de professeur d'anglais-lettres en lycée professionnel. La bonne connaissance des compétences professionnelles attendues et définies par les textes réglementaires sont incontournables pour une préparation efficace de sa présentation. La lecture attentive et l'exploitation du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation doivent permettre, ainsi, d'éviter certains écueils qui ont pu être constatés. Par exemple, les présentations qui s'engagent dans un récit autobiographique dénué d'analyse réflexive sur son propre parcours empêchent les candidats qui y ont recours de se projeter dans les missions d'un professeur. En outre, ce travail préalable d'identification des attentes institutionnelles peut être utile aussi afin d'éviter l'usage de tournures vagues telles que « j'ai toujours rêvé de faire ce métier » ; « j'aime transmettre » ; « je veux me sentir utile » qui bien souvent masquent maladroitement un manque d'arguments et ne permettent pas de juger de la réelle motivation du candidat.

Enfin, pour cette partie de l'épreuve comme pour les deux autres, le jury apprécie les présentations qui savent prendre en compte les particularités des missions des professeurs de lycées professionnels dont la bivalence fait partie.

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

La capacité d'écoute et la qualité de la communication sont vues comme essentielles. Les expériences passées de chacun dans divers domaines (emplois saisonniers, pratiques artistiques) sont autant d'atouts qui peuvent être utiles pour se préparer et alimenter sa présentation orale.

Au-delà de ces aspects, la mise en regard des connaissances théoriques avec le parcours des candidats est également un axe à explorer. Si les liens sont évidents lorsqu'ils ont pu bénéficier d'un stage d'observation ou d'un emploi en établissement scolaire, d'autres itinéraires professionnels permettent aussi de faire des ponts avec les compétences clés du métier de professeur (gestion de groupe, travail en équipe, planification, etc.). De plus, en employant un lexique adapté les candidats démontrent une capacité à se projeter dans leur futur métier.

Enfin, certains évoquent aussi parfois leur passé d'élève et font état des difficultés qu'ils ont pu rencontrer illustrant ainsi leur motivation pour se présenter aux concours. Afin d'éviter de tomber dans une forme d'angélisme ou de pathos, le jury ne peut que recommander aux futurs candidats de prendre un certain recul afin d'analyser ce qui a pu être retiré de ce passé pour enrichir leur exposé initial et la présentation.

Objectiver sa motivation

Comme évoqué précédemment, la présentation du parcours ne peut consister en une liste d'éléments biographiques sans liens entre eux.

Le jury se réjouit d'avoir entendu nombre de candidats exprimer une motivation réelle qui témoigne de leur désir de devenir enseignants. Cette vocation est alors exposée avec clarté et sincérité, elle est dénuée de propos déclaratifs qui parfois traduisent une forme d'idéalisme naïf.

L'organisation du propos joue un rôle essentiel pour exprimer et objectiver ses motivations. Si le goût pour la langue anglaise, la littérature, les diplômes obtenus sont souvent le point de départ des présentations, le jury sait apprécier les candidats qui élargissent l'expression de leur motivation en évoquant des problématiques qui leur tiennent à cœur comme l'inclusion scolaire, la différenciation pédagogique, la mémorisation, la lutte contre le décrochage scolaire, etc.

Enfin, comme il en est déjà fait état dans les précédents rapports, le jury regrette que le choix spécifique de l'enseignement dans la voie professionnelle soit souvent peu motivé. Trop de prestations encore témoignent d'une vision réductrice ou stéréotypée du lycée professionnel. Beaucoup peinent aussi à justifier le choix de la bivalence et l'envie d'enseigner dans ce contexte. Parfois, les propos tenus expriment même ouvertement un choix « fait par défaut, en cas d'échec éventuel au CAPES ». Certains arguments donnés au jury tels que « avoir choisi le CAPLP par hasard, pour tenter un concours », ou que « le lycée professionnel paraît plus accessible » sont contre-productifs et peu convaincants.

Quelques conseils pour réussir cette première partie de l'épreuve

- Bien connaître le format de l'épreuve, notamment l'enchaînement des deux parties et la nécessité de maîtriser le temps.
- S'entraîner dans le temps contraint des cinq minutes, tout en essayant de ne pas « réciter », et paraître le plus naturel et authentique possible.
- S'enregistrer pour repérer d'éventuels tics de langage qui pourraient parasiter la présentation et réguler le débit de la parole.
- Penser à une phrase d'introduction et à une phrase de conclusion.
- Démontrer une capacité d'écoute, une capacité à expliquer et justifier ses choix, à travailler en équipe, à s'investir dans sa future mission.
- Être convaincant et persuasif.
- Mettre en lumière la cohérence du parcours (personnel, universitaire, professionnel) avec le projet professionnel ; prendre connaissance du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.
- Réfléchir à comment se positionner personnellement en tant qu'enseignant. En connaître les obligations, les droits et avoir une connaissance des valeurs véhiculées par l'Institution scolaire, dont celles de la République.
- Acquérir et mobiliser un vocabulaire adéquat en lien avec la pédagogie et le système éducatif.
- Mieux connaître les attendus et les enjeux portés par le lycée professionnel. S'intéresser aux réformes récentes et aux élèves qui le fréquentent. Motiver et positiver ce choix particulier, sans le considérer comme une solution de secours ou d'opportunité.

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

Partie 2 : Mises en situation professionnelle

Exemples de sujets donnés lors de la session 2024

EXEMPLE 1 SITUATION D'ENSEIGNEMENT : vous êtes enseignant d'anglais-lettres dans un lycée professionnel. Vous avez demandé aux élèves d'une classe de 2^{nde} professionnelle d'effectuer une recherche documentaire. Un élève refuse de consulter les sites d'information des journaux nationaux que vous aviez conseillés, préférant utiliser les réseaux sociaux.

EXEMPLE 2 SITUATION D'ENSEIGNEMENT : vous enseignez en anglais-lettres dans un lycée professionnel. Dans le cadre d'une séquence pédagogique, vous demandez à chacun de vos élèves de prendre la parole devant la classe. Un de vos élèves refuse de participer à cette activité d'entraînement à la production orale.

- - -

EXEMPLE 1 SITUATION VIE SCOLAIRE : vous êtes en poste dans un lycée professionnel. En qualité de professeur principal, vous organisez l'élection des délégués de votre classe. Aucun élève ne souhaite s'engager et ne se présente comme candidat.

EXEMPLE 2 SITUATION VIE SCOLAIRE : vous êtes en poste dans un lycée professionnel. Au moment où vous vous dirigez vers votre salle, vous surprenez un élève en train d'inscrire des propos à caractère raciste sur les murs du couloir.

Comprendre les situations proposées

Les situations proposées ont, en grande majorité, été comprises par les candidats, et, bien qu'il s'agisse d'une épreuve assez courte, ils ont généralement pu traiter les différentes problématiques soulevées par les sujets. Dans l'ensemble, ils ont saisi les situations liées à l'enseignement plus facilement que celles liées à la vie scolaire. Si un temps de réflexion est nécessaire pour analyser le sujet et envisager des pistes d'action, celui-ci doit être bref.

Les meilleures prestations étaient celles des candidats ayant pris soin de lire attentivement l'énoncé du sujet et d'en saisir les différents éléments. Souvent, ils ont d'abord reformulé à haute voix la situation et/ou rappelé les faits avant d'exposer les actions à mener. La compréhension rapide du contexte, l'identification des protagonistes ainsi que des soutiens et appuis possibles sont cruciales afin d'éviter des réponses insuffisamment distanciées voire porteuses de préjugés et de stéréotypes. Le jury a observé que les candidats s'étant exprimés avec spontanéité ou ayant fait preuve de réactivité, avaient souvent une bonne connaissance du milieu scolaire, de certains de ses dispositifs tels que la co-intervention ou le chef-d'œuvre et de projets transversaux impliquant notamment le monde de l'entreprise, qu'ils ont convoqués de façon pertinente. Des candidats ont pu en outre, et à juste titre, faire le lien entre certaines situations et le référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant mais aussi la charte de la laïcité.

Faire preuve de discernement dans l'analyse

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

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

Les situations scolaires n'étant jamais simples, les sujets soumis aux candidats intègrent cette complexité qui suppose alors des réponses plurielles. Ainsi, face à des propos discriminants à l'égard des femmes, le jury attend du candidat des propositions d'action allant au-delà de la seule visite d'un lieu culturel en lien avec l'émancipation des femmes.

Les candidats mentionnent très souvent les valeurs de la République comme enjeux essentiels mais parfois massivement, sans les identifier clairement, ni les expliciter. Cette focale unilatérale a parfois tendance à induire les candidats en erreur et à faire dévier leur réflexion hors du cadre du sujet proposé. Certains ont ainsi abordé l'épreuve de manière un peu mécanique, cherchant à faire entrer leur analyse dans ces cases sans toujours en mesurer la pertinence. Ils pouvaient alors oublier de considérer la situation soumise à leur réflexion sous différents regards. Il est donc préférable de cerner d'abord les enjeux de la situation avant de mettre en avant des principes choisis.

Les meilleures prestations ont été également celles où les candidats organisaient leur propos et proposaient une analyse basée sur des solutions qui s'appuyaient sur différentes temporalités. Par exemple, pour répondre à la situation d'un élève surpris en train d'inscrire des propos racistes sur un mur du lycée, une candidate a d'abord proposé de recadrer l'élève en lui rappelant que le racisme était un délit. Dans un second temps, elle envisageait diverses sanctions comme les Travaux d'Intérêt Généraux ainsi qu'un dialogue avec différents acteurs de la communauté éducative (le professeur principal, le CPE, les parents...). Enfin, à long terme, la candidate a proposé des actions telles que l'intervention de membres extérieurs à la communauté éducative (théâtre forum...) ou l'intégration dans son cours de séquences portant sur la thématique des discriminations. Cet appui méthodologique intéressant a permis d'approfondir l'analyse.

Les bons candidats sont ceux qui ont, en général, adopté une approche plurielle, dégagant plusieurs causes possibles, avant de proposer des démarches sensées, appropriées, et dans l'esprit des textes institutionnels.

Posture

La capacité des candidats à entrer dans une démarche réflexive est donc particulièrement appréciée, notamment lorsqu'elle s'appuie sur des démarches qui questionnent la posture, le rôle et la place de l'enseignant dans la classe, l'établissement et le système éducatif.

C'est pourquoi, le fait de simplement lister les dispositifs éducatifs de manière trop artificielle est contre-productif. On attend a contrario du candidat qu'il soit capable d'articuler ces éléments aux situations présentées de façon cohérente, pertinente et éclairée.

Cette partie de l'épreuve a pu également donner lieu à des approximations lexicales voire à l'usage d'un langage peu approprié à la situation (par exemple, des expressions comme « capter » dans le sens de *comprendre* ou bien parler de connaissances « qui vont rentrer » relèvent de ce type de mésusage du vocabulaire). Dans le même esprit, les candidats doivent faire attention aux expressions à l'emporte-pièce, qui, voulant installer une complicité avec le jury, ne réussissent qu'à discréditer leur démonstration (« Je vais me taire pour ne pas dire de bêtises » / « J'aime bien parler, c'est pour ça que je veux être prof »).

Proposer des pistes d'action pertinentes au regard des situations

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

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

Quelques candidats ont aussi judicieusement cherché à faire le tour des possibilités d'actions afin de construire une proposition très complète. En général, le dialogue est privilégié sans pour autant faire preuve de laxisme, et le rappel à la loi et aux obligations de chacun est affirmé : assiduité des élèves, obligation pour eux de suivre les enseignements et de réaliser les activités proposées par l'enseignant.

En revanche, on note encore des candidats qui ont tendance à vouloir trouver seuls une solution, en passant systématiquement par la punition ou le rapport de force. D'autres ont aussi tendance à proposer la sollicitation de la vie scolaire, ainsi que celle du professeur principal, comme piste d'actions et se désengagent ainsi de leurs responsabilités. Être membre de la communauté éducative, c'est s'inscrire dans une approche collective et parfois pluri-catégorielle. Or peu de candidats pensent à

l'intervention de personnels tels que les psychologues et les assistantes sociales de l'Éducation nationale ; souvent les familles sont aussi oubliées.

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

Quelques conseils pour réussir cette deuxième partie de l'épreuve

- En amont

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

- Acquérir une bonne connaissance du fonctionnement d'un établissement, en particulier celui d'un lycée professionnel, en connaître les spécificités et les outils (règlement intérieur, carnet de correspondance, livret d'apprentissage, procédures disciplinaires, personnels spécifiques etc.), les instances (conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil de classe, etc.), les acronymes (CPE, ENT, CAP, PAP, CVL, AESH, RBDE, DDFPT etc.)¹.

- Ne pas négliger une approche conceptuelle approfondie quant aux valeurs de La République et travailler sur la clarification du lexique afférent (liberté pédagogique, laïcité, liberté d'expression, égalité des chances, équité etc.)².

- Pendant l'épreuve

- Être attentif à son registre de langue et proscrire le langage familier.

- Penser à des solutions qui s'inscrivent dans une approche collective : l'enseignant détient rarement à lui seul toutes les solutions.

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

Rapport présenté par Hervé Cadeac et Gary Gerbaud avec la contribution du jury

¹ www.education.gouv.fr rubrique les acteurs de l'école au collège et au lycée

² www.education.gouv.fr page du « conseil des sages de la laïcité et des valeurs de la république.