



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2025

Concours : CAPLP externe et CAFEP-CAPLP

Section : Anglais – Langues vivantes étrangères

Option : Anglais-Espagnol

Rapport de jury présenté par :

M. Yann PERRON, Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

Président de jury du concours

M. Pierre POTTEZ, Inspecteur de l'éducation nationale anglais-lettres

Vice-président

Avec la collaboration de Mesdames et Messieurs les membres du jury

SOMMAIRE

1. Préambule du président et statistiques de la session
2. Épreuves écrites d'admissibilité
 - 2.1 Épreuve écrite disciplinaire : anglais
 - 2.2 Épreuve écrite disciplinaire : espagnol
3. Épreuves orales d'admission
 - 3.1 Épreuves orales de leçon
 - 3.1.1 Épreuve orale de leçon : anglais
 - 3.1.2 Épreuve orale de leçon : espagnol
 - 3.2 Épreuve orale d'entretien professionnel

Annexes

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

1. PRÉAMBULE DU PRÉSIDENT ET STATISTIQUES DE LA SESSION

Cette session 2025 du concours de recrutement du CAPLP externe anglais-espagnol n'est que la deuxième, mais l'expérience de la session de 2024 ainsi que le rapport qui l'a suivie, rédigé par le jury, a permis d'observer d'ores et déjà des évolutions positives en termes de préparation des candidats aux épreuves. A l'écrit comme à l'oral, les écarts vis-à-vis des attendus ont été moins prononcés et le jury a pu évaluer certaines copies et exposés de bonne qualité.

Il reste que malgré la bivalence affichée du concours à travers des épreuves équivalentes dans les deux langues vivantes, de très nombreux candidats ne se sont montrés convaincants que dans l'une d'elles et que le déséquilibre de connaissances et de compétences entre anglais et espagnol a pu être parfois réhivatoire, sur le plan linguistique comme sur le plan culturel. Rappelons que l'obtention du concours destine le lauréat à des enseignements d'anglais et d'espagnol et que l'on ne peut envisager, dans le cas d'un déséquilibre excessif entre la pratique des deux langues, un « rattrapage » suffisant pendant la période de formation précédant la titularisation. Les candidats doivent donc avoir à l'esprit que la maîtrise suffisante des deux langues et la connaissance des cultures qui s'y rapportent ne sont pas de vains mots.

A ces épreuves d'anglais et d'espagnol préparées par un jury spécialisé s'ajoute une épreuve d'admission de mise en situation professionnelle qui doit faire l'objet, pour le candidat, d'une préparation suffisamment approfondie, toute improvisation se révélant souvent fort insuffisante pour répondre aux questions induites par le sujet écrit proposé ainsi que celles du jury également spécialisé, au moment des épreuves d'admission. Il convient d'ajouter que toutes les épreuves sont assorties d'exercices mettant en pratique la langue française dont l'usage doit être maîtrisé tel que le prévoit un tel recrutement d'enseignants par le Ministère de l'Éducation nationale.

Ce rapport pourra apporter aux futurs candidats ainsi qu'à ceux qui n'ont pas été lauréats cette année de comprendre les attendus des épreuves. Celui du concours 2024 avait apporté de nombreux éléments ; nous en réutilisons certains dans ce rapport du concours 2025, mais invitons à la lecture des rapports des deux sessions car ils se complètent et ont été rédigés dans le même esprit.

J'adresse ici toutes mes félicitations aux lauréats des deux concours (public et privé) et leur souhaite une longue carrière d'enseignants. Que ceux qui n'ont pas satisfait aux épreuves de cette session ne se découragent aucunement et qu'ils trouvent à nouveau la confiance pour se présenter à nouveau.

Je remercie l'ensemble du jury pour sa très précieuse collaboration aux différents moments de cette session (préparation des épreuves, évaluation des candidats pour l'admissibilité et à l'admission, collaboration à la rédaction de ce rapport), et particulièrement M. Pierre Pottez, vice-président de ce concours 2025. Que soit également remercié le personnel du lycée général et technologique Paul-Louis Courier de Tours (37) qui a accueilli le jury et les candidats pour les épreuves d'admissibilité.

Le président,

Yann PERRON,

Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

Groupe des Langues Vivantes (espagnol).

Quelques statistiques :

Public : 4 postes

Privé : 1 contrat

Admissibilité :

Public : 52 inscrits, 12 présents, moyenne des 6 admissibles : 7,99/20

Libellé matière	Nb. d'inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Épreuve disciplinaire et de discipline appliquée de langue anglaise	52	12	6	6.55	7.69
Épreuve disciplinaire et de discipline appliquée de langue espagnole	52	12	6	7.60	8.30

Privé : 21 inscrits, 8 présents, moyenne des 2 admissibles : 13,44/20

Libellé matière	Nb. d'inscrits	Nb. présents	Nb. admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Epreuve disciplinaire et de discipline appliquée de langue anglaise	21	8	2	9.24	13.38
Epreuve disciplinaire et de discipline appliquée de langue espagnole	21	8	2	8.97	13.50

Admission :

Public : 5 présents, 3 admis

Libellé matière	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis	Moyenne des présents	Moyenne des admis
Leçon portant sur la langue anglaise	6	5	3	7.95	9.67
Première partie en anglais	6	5	3	4.60	5.92
Seconde partie en français	6	5	3	3.35	3.75
Leçon portant sur la langue espagnole	6	5	3	9.55	12.75
Première partie en espagnol	6	5	3	4.45	6.42
Seconde partie en français	6	5	3	5.10	6.34
Entretien avec le jury	6	5	3	9.70	10.17

Privé : 2 présents, 1 admis

Libellé matière	Nb. admissibles	Nb. présents	Nb. admis	Moyenne des présents	Moyenne des admis
Leçon portant sur la langue anglaise	2	2	1	11.13	15.50
Première partie en anglais	2	2	1	6.00	7.75
Seconde partie en français	2	2	1	5.13	7.75

Leçon portant sur la langue espagnole	2	2	1	16.38	18.50
Première partie en espagnol	2	2	1	9.25	9.50
Seconde partie en français	2	2	1	7.13	9.00
Entretien avec le jury	2	2	1	8.00	10.00

Les sujets de l'épreuve 2025 peuvent être consultés et téléchargés sur le site www.devenirenseignant.gouv.fr

2. ÉPREUVES ECRITES D'ADMISSIBILITE

2.1. Épreuve écrite disciplinaire : ANGLAIS

Définition de l'épreuve

L'arrêté du 25 janvier 2021 fixe les modalités d'organisation du concours.

Durée 6 h. Coefficient 2.

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

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

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

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

Remarques préliminaires

Le jury s'est réjoui de lire un grand nombre de copies rédigées avec soin, tenant compte des conseils donnés dans les rapports des années précédentes pour le concours de CAPLP anglais-lettres. Dans l'ensemble, les compositions reflètent un souci de clarté tant sur la forme que sur le fond. Quelques copies se démarquent par une bonne maîtrise linguistique et un vocabulaire à la fois riche et varié. Certains candidats se distinguent par leur capacité à produire une analyse fine et approfondie, étayée par des connaissances solides tant sur le plan littéraire que civilisationnel. Les meilleures copies parviennent à trouver un angle 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 note aussi qu'un certain nombre de copies sont 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. C'est pourquoi, le jury tient à insister sur le fait que cette partie de l'épreuve est fondée sur l'aptitude des candidats à analyser (sur la forme et le fond) et à mettre en relation différents documents. Il s'agit aussi pour eux d'être en mesure de démontrer leur bonne maîtrise de la langue anglaise ainsi que de faire état de manière habile (c'est-à-dire sans plaquages déconnectés de l'analyse) de leur bonne connaissance de la culture anglo-saxonne (littéraire, civilisationnelle et historique).

C'est également dans cet esprit qu'il convient d'être particulièrement vigilant à la rédaction de l'introduction. En effet, certaines copies n'y proposent qu'une simple présentation des documents et une description paraphrastique en lieu et place d'une réelle problématisation du dossier, préalable indispensable à une analyse structurée et étayée.

Les correcteurs ont par ailleurs identifié un déséquilibre dans la compréhension et le traitement des documents. De façon générale, l'analyse des documents reste souvent trop superficielle. Que ce soit dans leur introduction ou dans leur développement, la paraphrase est un écueil que trop de candidats ne parviennent pas à éviter. On note également que souvent, 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.

La réussite de l'analyse critique de documents repose d'une part, sur une veille intellectuelle active portant sur l'actualité du monde anglophone et sur la maîtrise des procédés narratifs, et, d'autre part, sur un équilibre structurel dans l'organisation du contenu, ainsi qu'une trame narrative claire et documentée, prenant appui sur le corpus.

Composition en langue étrangère portant sur l'étude des documents

Le corpus de cette session comprenait trois documents portant sur la criminalisation des relations intimes interraciales entre Noirs et Blancs en Afrique du Sud, depuis la création des lois de l'apartheid à nos jours. L'"*Immorality act*" fait référence à deux lois, étroitement liées, existant en Afrique du Sud du temps de l'apartheid. Le premier texte de 1927, interdit les rapports sexuels entre Blancs et Noirs, puis fut amendé en 1950 pour interdire les rapports entre les blancs et l'ensemble des personnes de couleurs. Le deuxième texte, voté en 1957, confirme cette prohibition et en outre traite de différents crimes sexuels. L'interdiction des rapports sexuels interraciaux fut levée en 1985.

Le premier document est tiré du roman autobiographique *Born a crime* de Trevor Noah publié en 2016. Le deuxième document est une affiche publicitaire d'une pièce de théâtre de Athol FUGARD intitulée *Statements after an unrest under the Immorality Act* mise en ligne en 2020. Le troisième document un extrait de l'article de presse *Opposites attract... trouble: "Seventy years after interracial marriages were prohibited in South Africa, the author writes about what happened when he married a white woman"* rédigé par Bhekisisa Mncube en 2018.

- **L'étude du document 1 : Extrait de *Born a crime* de Trevor Noah**

Trevor Noah est un humoriste, écrivain et animateur sud-africain. Ses spectacles de stand-up lui ont permis d'être connu et reconnu pour son habileté à traiter de problèmes épineux comme la politique, la race, l'histoire mêlant humour, intelligence et ironie. De 2015 à 2022, il a animé une émission satirique, « *The Daily Show* », sur la chaîne américaine « *Comedy Central* ». En 2024, il a reçu le prix de

la meilleure émission de divertissement pour « *The Daily Show with Trevor Noah* » lors de la 75^{ème} cérémonie des Emmy Awards.

Plusieurs candidats ont été en mesure de donner des informations additionnelles sur la carrière de l'auteur né en 1984 à Johannesburg, sous le régime de l'apartheid. Un autre candidat a clairement montré sa notoriété, notamment sur les réseaux sociaux, ce qui peut renforcer l'intérêt du texte pour un public de lycéens.

Fruit d'une relation entre un père blanc et une mère noire dans une société où les relations entre personnes blanches et noires étaient illicites, le narrateur revient sur son parcours d'enfant métis dans une société fondée sur la ségrégation.

Peu de candidats ont interrogé le titre *Born a crime*, clé d'entrée dans le texte, qui renvoie au thème universel de l'identité, voire de la double identité. Sa conception, sa naissance sont illégitimes et illégales en vertu de la loi de l'apartheid. Son existence même est considérée comme un crime, une anomalie.

L'extrait apparaît au chapitre 2 du roman et porte le même titre que l'ouvrage. Le nom de la mère du narrateur n'est pas mentionné. Dès les premières lignes, se dégage le thème de la transgression de l'ordre racial et moral. Les éléments d'une rencontre illicite sont posés (l. 1 à 5) : une femme noire vivant seule, un homme blanc célibataire ; une différence d'âge significative (22 ans d'écart) ; des caractères opposés ; des loisirs communs, clandestins et prohibés par la loi « *Immorality act* ».

Ces différences sont mises en valeur par un effet de juxtaposition. Cette juxtaposition d'éléments de contraste entre la mère de Trevor Noah et son amant – la différence d'âge et leur personnalité – est soulignée par des phrases courtes. Cela amplifie leurs différences sans détour (« *He was forty-six. She was twenty-four. He was quiet and reserved; she was wild and free* » l. 3 et 4). Les oppositions créées par les adjectifs « *quiet* » et « *reserved* » d'une part et « *wild* » et « *free* » d'autre part caractérisent la transgressivité du couple formé par les parents du narrateur. Il y a oppositions entre un homme plus sage, plus traditionnel, plus conventionnel et une femme plus jeune, plus moderne, plus affranchie des conventions.

Dès lors, le spectre d'un acte subversif se dessine clairement l. 5 : « *Something clicked* » et atteint son apogée à la l. 28 « *I was born a crime* » ; cette phrase est suivie d'une césure, qui semble accentuer le résultat irrémédiable de cette transgression.

Certains candidats ont eu une lecture fine du dossier avec repérage et analyse pertinente de certains effets d'écriture et de style.

Par exemple : *the plosive consonants /k/ and /t/ in "clicked" strengthen the idea of a "genuine bond and love"*.

Autre exemple : un candidat a perçu une forme d'ironie dans le mensonge de la maman de Trevor Noah en raison de la similarité sonore entre « *Swaziland* » et « *Switzerland* ».

Pour ce couple, transgresser les lois c'est s'autoriser à vivre autour de valeurs communes : l'amour, le respect de l'autre, la liberté au-delà des frontières raciales invisibilisées. L'ultime transgression, à la naissance, est celle du personnel hospitalier qui choisit de détourner le regard d'une situation qu'il avait l'obligation, du moins réglementaire, de prendre en compte (l.35, 36,37).

Dans un contexte de racisme systémique en Afrique du Sud, le désir de s'émanciper, d'affirmer sa propre identité en tant que femme et femme noire est fortement mis en exergue par la voix de la mère de l'auteur, notamment de la l. 9 à 16 : "*I want to have a kid,*" she told him. "*I don't want kids,*" he said. "*I didn't ask you to have a kid. I asked you to help me to have my kid. I just want the sperm from you.*" "*I'm Catholic,*" he said. "*We don't do such things.*" "*You do know,*" she replied, "*that I could sleep with you and go away and you would never know if you had a child or not. But I don't want that. Honor me with your yes so that I can live 15 peacefully. I want a child of my own, and I want it from you.*"

Ce dialogue direct, presque déshumanisé et dénué de toute émotion sentimentale entre les parents du narrateur, met en lumière la forte détermination de la mère et donne de l'intensité à sa décision d'avoir un enfant de lui (répétition du verbe « *want* » par la mère), le défi que pose la femme aux croyances de son amant (forme de tension dans la conversation), la question de la religion à la l. 13 : « *I'm Catholic. We don't do such things.* ». L'évocation de la religion pose une barrière culturelle et morale qui est importante pour le futur père du narrateur, un obstacle au projet d'être parent dans son cas.

Cet échange est aussi transactionnel et prend la forme d'une négociation, voire d'un chantage, impliquant de transgresser un interdit religieux. Dès avant sa conception, l'enfant, Trevor Noah, apparaît comme le fruit d'un pacte criminel.

La clandestinité est une respiration qui permet aux deux personnages de se rencontrer loin du regard d'une société attachée à l'image de couples similaires : c'est un combat personnel pour s'affirmer alors même que le couperet de la loi peut tomber sans crier gare.

Toute émancipation véritable naît d'un acte de transgression, et se déploie, d'abord dans l'ombre de la clandestinité.

La mère de Trevor Noah prend la décision ferme d'avoir un enfant d'un homme qu'elle a choisi selon ses propres critères, un homme en qui elle a confiance (l. 9 à 23). Certains candidats ont su repérer et interpréter l'anaphore « *you don't have* » (l. 17) en lien avec le désir puissant de maternité du personnage.

Alors même qu'elle sait qu'avoir un enfant d'un homme blanc est un « crime » dans son pays, elle se montre persuasive et négocie avec son amant pour qu'il lui en donne un. Elle n'attend rien de lui, le décharge de toute responsabilité parentale. Elle est résolument prête à assumer sa maternité seule, envers et contre tous. Une erreur d'interprétation a été relevée dans une copie, comme l'extrapolation du désir de la mère d'enfanter à une peur de la solitude (« *not to be alone anymore* »), sans appui textuel.

Son identité de femme libre est marquée et mise en lumière dès le début de l'extrait (l. 1 à 3) « *Living alone in the city, not being trusted and not being able to trust, my mother started spending more and more time in the company of someone with whom she felt safe [...]* ».

La répétition de la structure « *not being* » met en relief une succession de constructions syntaxiques identiques ou de constructions parallèles qui créent un effet d'équilibre relatif à la situation : la mère du narrateur est perçue comme une menace, ce qui la contraint de facto à se protéger en coupant tout lien social avec les autres.

Elle ose être elle-même en affirmant ses choix : elle vit seule et ne souhaite dépendre de personne, à contre-courant et contre l'éthos dominant.

S'affirmer est une lutte protéiforme : pour elle, cela passe d'abord par le célibat, puis par les sorties interdites, le délit d'une relation sentimentale avec un homme blanc, son désir d'enfant, sa capacité à se prendre en charge, à assumer seule un accouchement et enfin la charge de l'éducation d'un enfant métis (l. 24 à 28, l. 41 à 42).

Elle n'appartient qu'à elle-même : elle ment pour se protéger et protéger son fils (l. 33 à 36). Elle peut représenter une figure féministe avant-gardiste.

Le concept de la race sous le régime de l'apartheid est fondamental puisqu'il est institutionnalisé et fondé sur la classification raciale et sociale, fondement idéologique, juridique et politique du système. La race est un outil de contrôle et de hiérarchisation qui structure les espaces, l'accès aux droits, la mobilité et l'intimité. Ainsi, toute relation interracial est considérée comme une abomination, un péché moral et religieux, un forfait passible de prison.

Trevor Noah, de sa conception à sa naissance a enfreint toutes les lois du « *Immorality Act* » de 1927 interdisant « tout rapport sexuel hors mariage entre « Européens » et « Indigènes » l.26 à 29.

« *I was born a crime* » (l. 28) : c'est la naissance d'un homme biracial dont les parents, en pleine conscience, ont bravé les codes juridiques et sociaux en vigueur à l'époque en Afrique du Sud. Cette naissance défie les lois anti-métissage appliqués dans le pays. Les verbes en *-ing* renforcent le sentiment de continuité fatale de la situation.

On pressent les difficultés auxquelles sera confronté le narrateur : comment grandir et se construire une identité propre dans une société polarisée, répressive, hiérarchisée où les Noirs et les Métis sont infériorisés ? L'appartenance à une communauté peut être une béquille sur laquelle s'appuyer sous ce régime oppressif mais quand on a une mère noire et un père blanc, à quelle communauté appartient-on ? Grandir dans l'ombre pour vivre.

Peu de candidats ont fait mention de l'autodérision du narrateur pour rester résilient face à l'adversité. L'humour est une arme puissante utilisée par Trevor Noah notamment quand il décrit l'accouchement de sa mère (l. 29 à 31).

La référence à la couleur claire de sa peau par les médecins, une fois sorti du ventre de sa mère, montre à quel point la douleur de l'accouchement par césarienne a été occultée pour ne céder la place qu'à une remarque incongrue : « *Huh. That's a very light-skinned baby* » (l. 29 à 30).

L'auteur souligne ici l'absurdité des classifications raciales et arbitraires (l. 37 : « *Everything had to be categorized* » - le narrateur ne peut pas l'être) par un humour incisif : il est un bébé « hors-la-loi » aux yeux du régime.

Le ton léger de l'auteur qui décrit la rencontre de ses parents, sa naissance et le mensonge sur l'identité de son père contraste avec la gravité de la situation : femme noire, mère célibataire, avec à sa charge l'éducation d'un enfant dit « métis » sous l'apartheid, qui interdit les relations interraciales et sociales.

- **L'étude du document 2 : document iconographique *Statements after an unrest under the Immorality Act***

Il s'agit d'une affiche publicitaire faisant la promotion de la pièce de théâtre *Statements after an unrest under the Immorality Act* créée par Athol Fugard, acteur, directeur de théâtre, dramaturge, écrivain, metteur en scène, pédagogue, producteur, réalisateur et scénariste sud-africain. La pièce est jouée pour la première fois en 1972 à Cape Town en Afrique du Sud.

Afin d'enrichir l'analyse et la compréhension de l'affiche publicitaire, il est opportun de dévoiler certains aspects des aspirations d'Athol Fugard.

Il naît d'une union entre un Irlandais et une Afrikaner. Elevé au Cap-Oriental, il a fondé une compagnie de théâtre multiraciale dans les années 1950, au mépris du système d'apartheid du gouvernement sud-africain. En 1965, il devient directeur de la troupe « *The Serpent Players* » (comprenant exclusivement des acteurs noirs), que rejoignent également ses compatriotes Kani (en 1965) et Winston Ntshona (en 1967). Par l'expression théâtrale, les trois hommes ne cessent de dénoncer le régime alors en vigueur de l'apartheid, entre autres avec trois pièces emblématiques, coécrites par eux, *Sizwe Bansi is dead* (1972), *Statements after an unrest under the immorality act* (1972) et *The Island* (1973), qui seront notamment représentées à Londres, à New York ou encore à Paris (ces trois pièces seront réunies en une trilogie, sous le titre original de *Statements*).

Cette opposition à la politique raciale pratiquée dans son pays vaudra à Athol Fugard, entre 1967 et 1971, une confiscation de son passeport.

Lorsque lui et un collègue noir sont apparus comme des frères métis dans sa pièce *The Blood Knot*, celle-ci a été fermée après une seule représentation.

La pièce de 1972 d'Athol Fugard *Statements after an Arrest under the Immorality Act*, est le récit sans faille de deux amants pris au piège de la loi interdisant les relations sexuelles interraciales dans l'Afrique du Sud de l'apartheid : Un homme noir, enseignant. Une femme blanche, bibliothécaire. Un officier de justice. Après une arrestation en vertu de la loi sur l'immoralité, qui se déroule dans l'Afrique du Sud de l'apartheid où les relations au-delà de la barrière de couleur constituent un délit criminel, l'homme et la femme débattent de leur amour pendant une heure, pour ensuite être pris sur le fait et interrogés. La pièce est une histoire d'amour captivante et profondément émouvante dans laquelle les amoureux partagent leurs aspirations les plus profondes à la liberté personnelle et émotionnelle.

Peu de candidats ont fait une description minutieuse de l'affiche publicitaire alors même qu'elle offrait une lecture éclairée des intentions de l'auteur de la pièce de théâtre par le biais d'éléments visuels probants.

La composition minimaliste fait ressortir les éléments fondamentaux de la pièce de théâtre : le titre, message verbal, est centré en tête d'affiche en lettres dorées ; au premier plan, au milieu de l'affiche, une main noire et une main blanche accrochées l'une à l'autre symbolisent l'intimité entre l'homme et la femme, la fusion du couple, sa force de sa connexion mais aussi la dualité raciale dans un contexte ségrégationniste ; ces deux mains se tiennent fermement ; entre le titre et les deux mains, le nom de l'auteur est écrit en rouge « *A play by Athol Fugard* », le rouge symbole de colère mais aussi de force et de vitalité.

L'affiche utilise des éléments visuels et textuels qui symbolisent l'union interdite entre les deux protagonistes durant l'apartheid.

Elle est le reflet et/ou la preuve d'un métissage des couleurs et de races humaines qui dépassent les lois, notamment en Afrique du Sud. C'est un acte de désobéissance aux lois humaines racistes et tortionnaires.

Un exemple pertinent d'analyse a été relevé : *"The fingers are closed and look as though they are balling into a fist. [...] The hands are never relaxed. [...] The idea of the hands looking like fists represents the need to fight against racism which kept interracial couples apart."*

Un autre candidat propose une analyse intéressante du jeu de couleurs : le rouge, couleur du sang, représente à la fois la notion d'amour et de crime.

Le fond noir à l'arrière-plan représente l'oppression du régime de l'apartheid mais aussi une ambiance globale de clandestinité, avec les mains qui s'allient en dépit de tous les obstacles ; il s'agit de capturer l'intensité de la tragédie.

L'art et le théâtre sont des armes de désobéissance civile sous l'apartheid. L'auteur dénonce frontalement le système d'apartheid. Son militantisme est affirmé : l'affiche et le texte sont militants. Il choisit l'art et le théâtre pour dénoncer l'apartheid et l'absurdité des lois ségrégationnistes. Sa pièce de 1972 ainsi que l'affiche de cette pièce de théâtre représentent une brisure des frontières ethniques et un défi aux tabous raciaux. Elles mettent en exergue les amours interraciaux interdits, en rupture avec les codes idéologiques et sociaux de l'époque. Pour contrer le système oppressif et injuste de l'apartheid, l'auteur oppose à la violence du régime une autre forme de violence par le canal d'une affiche choc et d'une pièce de théâtre provocatrice.

C'est une affiche délibérément provocatrice, un passage interdit entre deux mondes. Elle met à nu ce qui est illicite et illégal en Afrique du Sud sous le régime de l'apartheid : une offense à la politique ségrégationniste mais surtout un hymne à l'amour. Elle dénonce les préjugés raciaux et l'inhumanité de l'apartheid, la lutte et l'opposition contre ce régime discriminant.

Trop souvent l'image n'a été que très superficiellement analysée.

- **L'étude du document 3 : extrait d'un article de presse : *Opposites attract... trouble : Seventy years after interracial marriages were prohibited in South Africa, the author writes about what happened when he married a white woman***

Dans cet extrait, la dynamique des relations interraciales post-apartheid au sein d'un mariage entre un homme noir et une femme blanche a été généralement bien comprise par les candidats.

Bhekisisa Mncube vit à Pretoria, en Afrique du Sud, et dirige la rédaction des discours du Ministre de l'Éducation. Le 17 décembre 2018, il témoigne dans cet article de son propre mariage interracial en Afrique du Sud après l'abolition des lois immorales contre les relations et le mariage entre Blancs et Noirs. Pour lui, le mariage interracial est une épreuve d'endurance et de résistance (l. 12 à 13). La fin de l'Apartheid (1991) a apporté de nombreux changements en Afrique du Sud : la fin des lois ségrégationnistes garantissant l'égalité des droits et des relations entre races et groupes ethniques. Cependant, le regard réprobateur et raciste des communautés blanche et noire subsiste en ce qui concerne les mariages entre Blancs et Noirs. Le passé ségrégationniste de l'Afrique du Sud a toujours une influence importante sur le choix du conjoint : le mariage de Bhekisisa Mncube avec une Anglaise, même 17 ans après, suscite toujours l'émoi dans la communauté noire et blanche. Leur mariage est vu comme un crime, une ignominie par leur entourage et la société sud-africaine : « *I am a traitor* » (l. 16), « *I am effectively sleeping with the enemy* » (l. 21). Le fait de se marier hors de son groupe ethnique ou racial est profondément ressenti comme une menace, une perte d'identité culturelle dans chacune des communautés.

Le titre de l'article, *Opposites attract... trouble : Seventy years after interracial marriages were prohibited in South Africa, the author writes about what happened when he married a white woman*, est contextualisé : après l'abolition des lois ségrégationnistes en Afrique du Sud, il fait référence à l'idée que des personnes ayant des origines, des valeurs ou des personnalités différentes peuvent être attirées l'une par l'autre mais que cela est toujours clivant dans les deux communautés concernées. Le passé ségrégationniste de l'Afrique du Sud continue de gangréner la société sud-africaine.

L'auteur est conscient des implications politiques et sociales de son mariage avec une Anglaise blanche, affirmant qu'il a franchi la ligne raciale en mêlant corps et cultures. Il constate l'impact négatif de l'apartheid sur les communautés qui rejettent l'inter-racialité, affectant sa propre relation. Il est perçu comme un « traître » par certains membres de sa communauté noire, et sa relation avec une femme blanche est encore vue comme un « crime ». Enfin, l'auteur souligne que les différences culturelles et sociales peuvent enrichir leur relation, à condition d'être comprises et respectées, tout en reconnaissant les défis liés à ces écarts.

Le texte invite à une réflexion sur la coexistence de cultures et de croyances divergentes, sur l'altérité et l'identité au-delà de la simple description des différences entre l'auteur et son épouse.

L'axe central de l'amour au-delà des différences est souligné par le constat que l'amour et la compatibilité ne dépendent pas uniquement des similitudes, mais aussi de la capacité des partenaires à accepter et à apprécier leurs différences. L'acceptation mutuelle et la volonté de construire ensemble sont essentielles pour qu'une relation fonctionne malgré les contrastes initiaux. Pour l'auteur, se marier avec une Anglaise blanche est un acte d'amour et une forme de rébellion. Le couple a affronté tout ce qui les différencie et prouve à leurs communautés respectives que ce chemin est possible.

Les différences des deux personnes sont renforcées par l'utilisation de structures binaires dans « *I am Zulu by birth ; she is English. I am carnivore; she is vegetarian. I believe in sorceresses and ancestors; she doesn't. She is a non practising Catholic; I am a non practising believer in uMvelinqangi, the African god of creation* » (l. 34, 35, 36).

Des binarités habiles font émerger des oppositions culturelles et identitaires fortes entre l'auteur et son épouse : oppositions/alternances régulières entre les pronoms « *I* » et « *she* » ; oppositions culturelles entre « *Zulu* » et « *English* » ; oppositions-différences de régime alimentaire : « *a carnivore* » - « *a*

vegetarian » ; divergences spirituelles entre Christianisme et pratiques religieuses traditionnelles sud-africaines : « *in sorceresses and ancestors; she doesn't* ».

L'auteur emploie des phrases courtes juxtaposées avec absence de conjonctions de coordination (« *I am Zulu ; she's English.* »). Ce style direct et incisif renforce la confrontation entre les deux identités et met en exergue leurs différences de manière brute.

La parataxe rythme le propos de l'auteur en le rendant plus dynamique, souvent en lien à une action ou une réaction. C'est au lecteur de rétablir le lien de dépendance entre les propositions. Ce passage met en scène une dichotomie culturelle forte, soulignée par la structure parataxique et l'utilisation de contrastes marqués.

Quelques copies ont fait référence à des de figures de style comme : « *repetitions* (« *alone* », « *let us* »), « *comparisons and similes* » (« *champagne & roses* »), « *alliteration in-l-* (« *let us love and let us live* ») ».

Cependant, un point commun est mis en relief dans « *a non-practising Catholic* » et « *a non-practising believer* » (l. 35 à 36) : l'absence de pratique de leur spiritualité respective peut être un point d'appui qui donne la priorité aux valeurs communes comme le respect, l'amour, l'entraide et la compréhension mutuelle. Une cohabitation des différences est possible.

Le sujet récurrent de la bi-racialité prend corps à la naissance de sa fille métisse totalement affranchie des conséquences de la discrimination raciale post-apartheid. Cela donne une note d'espoir sur la construction de sa propre identité : elle accepte ses origines zouloues tout en évoluant sans malaise aucun dans un environnement suburbain « *Dad, I am a suburban Zulu girl* ». Elle porte son héritage zoulou tout en acceptant de vivre dans une société que l'on espère déracialisée (l. 37 à 45).

La note d'espoir de leur fille à la fin de l'article concernant son identité personnelle au sein de la société post-apartheid montre qu'une nouvelle génération veut s'affranchir des frontières raciales, sociales et identitaires dictées par un régime totalitaire qui n'aurait jamais dû exister.

Le fil conducteur de cet article nous mène à un message d'amour et de respect universel prôné par l'auteur. L'utilisation de l'impératif dans la phrase finale « *Let us love and let us live* » (l. 45) et le double emploi de « *Let us* » inclut une proposition collective, inclusive. L'effet de la répétition est d'augmenter la crédibilité de cette proposition collective, ce qui favorise la mémorisation du propos. L'ordre des verbes « *love* » puis « *live* » n'est pas anodin. Pour l'auteur, l'Amour est le pilier fondamental qui fonde la vie et transcende les barrières culturelles, identitaires et raciales.

L'auteur envoie un message universel et intemporel à l'échelle des relations familiales, sociales, sentimentales et interculturelles. Il prône une société de respect mutuel où l'amour universel en toutes situations est un pilier pour une société humaniste. L'amour est le fondement du « vivre-ensemble », favorisant une société de paix et de compréhension mutuelle. Il s'agit de dépasser les préjugés et clichés sur l'Autre pour embrasser une approche progressiste et ouverte des relations humaines. Le changement des mentalités prend du temps : c'est un travail de longue haleine qui est en marche.

Mise en relation des documents

Dans l'ensemble, les documents ont été bien compris. Le contexte politique et sociétal dans lequel évoluent les trois couples a bien été perçu par les candidats les plus vigilants.

Ainsi, ils ont pu en identifier les similitudes, les différences et les évolutions à partir du cadre historique de l'apartheid et de la pénalisation des relations et unions interraciales depuis la création des textes de lois attentatoires aux libertés individuelles à nos jours :

- L'apartheid est considéré comme un enfermement des sentiments pour les amoureux de couleur de peau différente, le renoncement à toute forme de liberté sentimentale, une prison intérieure bien pire que la prison physique ;
- La transgression des lois de l'apartheid est vue comme libératrice et ce, de manière individuelle et collective : se construire, s'affirmer, se réapproprier sa dignité. Il s'agit d'ébranler le système de terreur par la ruse silencieuse (document 1), à haute voix par le biais de la pièce de théâtre (document 2), visuellement par les liens du mariage (document 3) : héroïsme individuel et collectif ;
- La victoire de l'Amour et de la résilience est une épreuve d'endurance et de persévérance : la puissance de l'Amour face à la haine, à l'absurdité, aux dogmes ;
- Le poids du regard de l'Autre sur la destinée des Noirs en Afrique du Sud est tenace : poids du régime totalitaire de l'apartheid, poids des tribus et poids de la communauté blanche sur les relations interraciales.

Les copies les plus explicites sont bien construites avec introduction, développement et conclusion. Le propos est organisé et cohérent. La problématique est annoncée.

À partir des croisements, les meilleures copies ont fait émerger le contexte binaire du corpus :

- Binarité raciale dans les trois documents ;
- Oppositions historiques et culturelles dans les trois documents : privilège blanc et oppression des Noirs, traditions sud-africaines et traditions occidentales, traditions et modernité ;
- Oppositions entre les modèles de familles dans le document 1 et les documents 2 et 3 ;
- Opposition entre l'extrait de l'autobiographie de Trevor Noah dont la forme de narration, personnelle, introspective et subjective, met l'accent sur l'exploration de son passé et son évolution au fil du temps en adoptant un ton humoristique et incisif et le témoignage de Bhekisisa Mncube par la voie d'un article plus informatif et factuel. Il raconte, dans un cadre journalistique, son mariage avec une Anglaise blanche. Son témoignage est orienté vers l'examen de sa situation particulière, sous un angle social, politique et culturel. Il sensibilise, informe les lecteurs, tout en étant davantage ancré dans la réalité du moment présent.

Des liens pertinents ont été établis, notamment l'idée que « *the past is still shaping the present* » en Afrique du Sud, bien illustrée à travers les trois documents.

D'autres propositions de plan tout aussi pertinentes ont démontré de la finesse de l'analyse en sortant d'un plan plus basique : ainsi un candidat a proposé un plan qui opposait « *the rigidity of the laws VS the fluidity of love* ».

Certaines copies ont mis en relation le document 1 et le document 3 qui tous deux questionnent l'identité et l'appartenance des enfants métis à un pays encore marqué par des tensions raciales en Afrique du Sud. Sont-ils marginalisés ou sont-ils des acteurs de la réconciliation entre les Blancs et les Noirs ? Dilemme de l'identité métisse : Trevor Noah et la fille de Bhekisisa Mncube ont une couleur de peau « intermédiaire ».

La décision de leurs parents respectifs de les mettre au monde dans une société racialisée impacte directement leur destinée. Vont-ils vers une identité multiple et plurielle, gage d'enrichissement personnel et d'ancrage dans une société sud-africaine multiraciale ? Il ne s'agit pas de choisir un camp mais de se construire en acceptant son histoire, ses failles, son héritage familial et culturel sous toutes ses formes, tout en assumant sa singularité par le sang mêlé. La différence de temporalité a été prise en compte dans certaines compositions.

Le document 2 et le document 3 montrent la solidarité des couples, leur soutien mutuel. Le crime de la relation interracial est assumé en toute conscience ; c'est un combat contre une société ségrégationniste.

À l'inverse, dans le document 1, c'est une lutte individuelle que mène de la mère de Trevor Noah par son choix de penser par elle-même et de décider de son existence ; le père est considéré comme un géniteur. L'identité filiale est questionnée.

Des productions écrites ont effectué des parallèles entre les documents - points communs ou différences soulignés - et justifications apportées en citant précisément des extraits de chaque document : contraste entre le document 1 et le document 3 sur la question de l'identité, non résolue pour Trevor Noah mais assumée par Miss N (« *I'm from another country* » vs « *I am a suburban Zulu girl* »).

Les meilleures copies ont proposé une analyse fine de la question de l'identité, en particulier celle de l'enfant dans le document 1, mise en parallèle avec la richesse de la double identité dans le document 3.

Une copie se distingue et propose une lecture intelligente et pertinente du dossier avec une réelle recherche d'analyse des effets d'écriture et des interprétations judicieuses. Par exemple, un parallèle est établi entre le document 2 « *with the 2 hands merging together and becoming one* » et Miss N. dans le document 3 qui dépasse le système social basé sur l'identité raciale en se définissant à l'aide de deux termes de prime abord contradictoires « *suburban Zulu* » : *suburban* étant lié au monde moderne des blancs et *Zulu* aux traditions ancestrales africaines.

Quelques copies témoignent de connaissances culturelles concernant l'Afrique du Sud et son histoire : un candidat a été en mesure de situer chronologiquement la fin de l'apartheid, en faisant mention de Nelson Mandela, des conditions de vie des Noirs dans les « *townships* », des combats de Dulcie September et des pressions internationales sur l'Afrique du Sud dans les années 1980 pour faire cesser l'apartheid.

Certains candidats ont exploité avec justesse les références culturelles mentionnées dans les documents du corpus, en insistant sur la chronologie, le sens et l'abrogation tardive des textes de loi. Ils ont aussi apporté des références historiques et culturelles adaptées : références à Nelson Mandela et à son rôle charnière dans l'abolition de l'Apartheid, le film « *Invictus* » l'ANC, Pieter Botha, Frederick de Klerk, Reverend Desmond Tutu, Nelson Mandela, The Rainbow Nation, Nadine Gordimer, Johnny Clegg, Peter Abrahams ainsi que sur la langue afrikaans et l'origine du mot « Apartheid » qui signifie « séparation » en afrikaans.

Un candidat a su appuyer ses propos en faisant aussi une analyse de la ponctuation (« *semi colon creating a rupture* »).

Des copies ont mis en valeur des champs lexicaux et références diverses : « *crime, the oppressive nature of the South African society, Mandela's time, peace and reconciliation process, tyranny of the majority* ». Quelques parallèles avec le contexte de la ségrégation aux États-Unis ont été bien intégrés au sujet.

Hélas, la paraphrase demeure très présente, ce qui limite l'analyse croisée et approfondie des documents. Beaucoup de copies se contentent de résumer ou de restituer le contenu sans véritable réflexion.

Trop de copies sont rédigées sans mise en perspective ni problématisation claire. L'analyse suit fréquemment un plan mécanique, document par document, sans articulation entre les textes ni véritable réflexion transversale. Les introductions et conclusions peuvent être absentes, ce qui nuit à la cohérence de l'ensemble. Par ailleurs, on trouve des pistes intéressantes, mais qui ne sont pas exploitées jusqu'au bout, manquant ainsi l'occasion de construire une synthèse critique.

Par exemple, les auteurs des deux textes étant des hommes, la figure maternelle, pourtant présentée dans les documents, a été assez peu traitée – ce qui laisse perplexe compte tenu de la thématique. Il a par ailleurs été parfois difficile pour les candidats de s’interroger sur les questions d’identité et d’héritage culturel, au-delà de la problématique des mariages mixtes dans le contexte de l’apartheid.

Un candidat n’a pas repéré les origines ethniques des personnages des documents 1 et 3 – présentant la mère de Trevor Noah comme étant blanche et l’épouse de Bhekisisa Mncube comme étant noire.

Les dates - événements relatés et publication - ne sont pas toujours observées, alors qu’elles offrent un éclaircissement sur la compréhension de chaque document.

Beaucoup de copies manquent de problématique claire, de plan structuré, ou se limitent à une simple introduction sans développement ni conclusion. L’analyse est peu approfondie, avec peu de liens entre les documents ou d’analyse stylistique.

Des erreurs factuelles ou de compréhension, notamment sur l’apartheid et la ségrégation aux États-Unis, Rosa Parks, Martin Luther King, ou Obama, sont présentés comme des sauveurs de l’Afrique du Sud.

La connaissance géopolitique est souvent superficielle ou erronée. Peu de références culturelles personnelles sont intégrées, et certains candidats font des associations hors sujet, notamment avec des références américaines (*Civil Rights Movement*, George Floyd).

Le document iconographique a souvent été négligé ou peu exploité. L’analyse est parfois trop brève, plus philosophique que concrète, avec des considérations idéalisées sur le racisme.

Un candidat a fait une analyse erronée qui semble condamner les couples mixtes : « *the reader can also see the high scale of criminality of racial-mixed relationships.* ».

Des candidats n’ont fait aucune référence culturelle dans leur composition, autres que celles mentionnées dans les documents. Des erreurs regrettables témoignent de lacune sur l’histoire sud-africaine : « *the Apartheid : a movement of racial discrimination in South Africa during the 50s* ».

Les longues phrases perdent le correcteur pouvant aussi trahir la pauvreté des propos et du lexique. Les figures de style et faits d’écriture ne sont pas repérés.

Le manque d’ouverture ou de rapprochements fait souvent défaut. En dehors de Nelson Mandela et des États-Unis, on dénombre très peu de références culturelles dans les propositions, voire aucune dans un nombre non négligeable de copies.

On observe que certaines problématiques annoncées en introduction ne sont pas reprises ni approfondies dans le développement.

Le jury s’est étonné de lire certaines propositions de mises en situations sensibles, voire tendancieuses, proposées aux élèves : faire faire des « black faces » en cours d’esthétique pour la réalisation d’une scénette, projet d’écriture consistant à imaginer que l’on est un enfant de l’apartheid en tâche finale.

Certaines copies semblent révéler une difficulté à construire une proposition pédagogique structurée, livrant parfois les élèves à eux-mêmes d’un point de vue didactique ou s’attendant à ce qu’ils surmontent par eux-mêmes les obstacles : « Dans un premier temps il est intéressant d’échanger avec les élèves afin qu’ils me présentent le texte et qu’ils en tirent une compréhension générale de celui-ci », « il va falloir comprendre », « ils sauront répondre », « si et seulement si on sait conjuguer », « Il faudra parler de l’image en binôme », « la tâche finale consistera à répondre à la question que pose la problématique ».

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.

Le jury a pu regretter l'usage de tournures familières, trop oralisées ou de jugements de valeur maladroits ("*the bad guy*", "*kind of*", "*for sure*", "*sometimes even among their friends if they had any*", "*By the way, mixed race children were forbidden*", "*it was none of their business*", "*Nous pouvons voir comment il était dur d'être noir*").

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

- Syntaxe

- erreurs de syntaxe et des maladresses stylistiques ont affaibli la qualité de l'expression écrite dans un nombre important de copies ;
- absence de ponctuation ;
- maîtrise hasardeuse de l'ordre des mots dans les questions :
 - « *So how this notion of race appears in this collection?* »
 - « *What impact that can have on racial identity?* »
 - « *How this mixed relationship is seen by a polarised society?* »

- Grammaire : des erreurs étonnantes à ce niveau de concours :

- oubli du "s" à la 3ème personne du singulier au présent simple :
 - « *the mother use**, *the narrator convince* the reader* »
 - « *his mother want* a child* »
- confusion entre le « *past simple* » et le « *present perfect* »
- le pluriel : « *Blacks and Whites* », « *two parenthesis* », « *two hand* », « *two person* »
- les comparatifs : « *more close* »
- emploi des modaux : « *can creates* », « *we can supposed* », « *we can noticed* »
- utilisation erronée de l'article défini « *The* » : « *the apartheid, the racism, the fear, the document 1* »
- confusion entre « *they're* » et « *there are* »
- confusion entre les pronoms : « *Him and his wife managed to...* », « *him* » au lieu de « *he* »
- conjugaison des verbes au « *past simple* » : « *catched* », « *they falled in love ...* », « *was* » au lieu de « *were* »
- le cas possessif : « *the mother of Trevor Noah* »

- Lexique

Le registre de langue n'est pas toujours adapté à l'exercice attendu, avec des formulations parfois incorrectes ou des imprécisions lexicales qui nuisent à la crédibilité et à la qualité globale du propos dans certaines copies.

Des barbarismes sont à bannir des copies :

- *the problematic of racism*
- *dicted by*

- *reguled*
- *he was borned*
- *and forbided racism*
- *it's was still difficult*
- *the auther's mother needed to ly...*
- *consentment*
- *ressented*
- *it differs them*
- *eventhough,*
- *persecutated*
- *dramaticaly*
- *different situations*
- « *entertain* » utilisé pour « entretenir » à deux reprises dans la même copie
- « *be* » au lieu de « *by* »

On note un style parfois "francisé", traduit mot à mot, ou répétant très fréquemment les mêmes tournures et mots de liaisons.

Quelques exemples :

- Confusion entre *her/his/him*
- Confusion entre *flyer/poster*
- *at line*
- *a 22 years old gap*
- *point of vue*
- *To what extent these 3 documents express and illustrate the theme of interracial love?*

Orthographe

Des fautes récurrentes, voire fantaisistes, sont encore présentes, y compris dans des citations du texte.

- « *jumping of* » au lieu de « *jumping off* »
- *writen*
- *writting*
- *lonliness*
- *affraid*
- *interratial*
- *relaship,*
- *controlling*
- *intertiwned*
- *privilidged*

Des calques avec le français ont été relevés ainsi que des absences de traits d'union dans certaines expressions :

- *exemple*
- *developpement*
- *adress*
- *mirors*
- *familly*
- *evided*

- *apartheid*
- *forbiden*
- *different color skin*
- *inequal and unjust*
- *deshumanizing*
- *open minded*
- *mixed race*
- *well known*

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.

Il peut être également intéressant, dans le cadre de la bivalence et lorsque le dossier s'y prête, d'établir des liens avec les objets d'études du programme de l'autre langue.

Les copies ne présentant pas une 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 d'un document 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.

Des candidats ont su identifier des éléments facilitateurs et des freins potentiels pour les élèves, ce qui témoigne d'une réflexion sur la mise en œuvre pédagogique.

Il convient assurément de garder à l'esprit que l'approche actionnelle réside dans l'organisation de l'apprentissage par le biais d'un scénario réaliste menant au projet final.

Et, de fait, des candidats ont su se distinguer en présentant une démarche réfléchie accompagnée d'un véritable souci de progression amenant à une tâche finale claire dans laquelle le rôle de l'élève est identifié.

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, au cœur des enjeux de cette partie de l'épreuve, 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.

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'« îlots » 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'Éducation 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 appréciées.

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 »

“Everything had to be categorized” (doc.1, l. 37)

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 simplement à un exercice type : former des phrases sur le même modèle, niant ainsi un des principes clés de l'approche actionnelle visant à mettre l'outil linguistique au service de la réalisation de la tâche finale communicative.

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.

Dans certaines productions, les candidats ont proposé une étude fine du fait de langue et ont réussi à présenter une application pédagogique relativement judicieuse.

Certains candidats ont ainsi su identifier les différents constituants et ont été en mesure de les analyser dans le contexte : « have to » et la notion d'obligation / le passif et la notion de soumission.

Quelques copies ont abordé l'explication du fait de langue en le contextualisant dans le paragraphe et en en faisant ressortir le sens, ce qui a été apprécié par le jury : « obligation imposée par la loi » ; « modalité radicale », « obligation qui vient de l'extérieur. Ce n'est pas la personne qui parle qui décide, mais une règle, une loi, une contrainte imposée par une situation ou une autre personne.

Nombre de copies ont tenté une analyse grammaticale « traditionnelle » témoignant d'une méconnaissance de la grammaire énonciative (exemple : la terminaison en *-ed* correspond à la catégorie « nom commun » ; « cette forme est celle du *past perfect* » ; « *had to* exprime l'interdiction »).

Alors que dans l'ensemble le fait de langue a été traité - même de façon minimale - la proposition d'une application didactique (lorsqu'elle existe) a été fréquemment présentée de façon très succincte et rarement intégrée au projet de séquence. Certaines applications sont un peu rapides, voire simplistes : « l'expression du passif peut être l'occasion de réviser les participes, en particulier les verbes irréguliers ».

Éléments de corrigé

Dans l'extrait dont il était question, les lois de l'apartheid imposaient effectivement des règles implacables à l'encontre de la population noire : cette utilisation du modal au prétérit « *had to* » + forme passive tend à souligner le caractère implacable et inéluctable des lois raciales et racistes qui régnaient en Afrique du Sud pendant l'Apartheid.

Avec « have to », on peut suggérer que la possibilité d'une transgression n'entre pas directement en ligne de compte, d'où son absence de valeur déontique. On en appelle en effet bien moins à la responsabilité d'un agent potentiel pour la validation que l'on ne fait état, du moins *a minima*, d'une forme de nécessité, qui affecte ou contraint par ailleurs plus ou moins le ou les individu(s) sur le(s)quel(s) elle s'exerce.

Elle est de nature prescriptive et exerce des contraintes dont l'origine peut être institutionnelle, les droits et les devoirs, ou intersubjective dans un contexte particulier avec ses lois propres qui légitiment la contrainte.

Le recours à une forme dite « périphrastique » n'est pas modal : il ne présente pas l'obligation comme venant de l'énonciateur mais plutôt d'un facteur extérieur puissant, en l'occurrence l'autorité qui impose un ordre social. Il fallait respecter la loi et la faire respecter.

« *Had to* » exprime ici la rigidité idéologique de l'apartheid, où chaque individu devait être étiqueté selon une catégorie raciale. C'était un moyen de structurer la société sud-africaine en la divisant en diverses catégories et sous-catégories.

2.2 Épreuve écrite disciplinaire : ESPAGNOL

Rappel des modalités des épreuves.

Durée : 6 heures de préparation

Coefficient : 2

Il s'agit, dans un premier temps, de proposer une analyse critique **en espagnol** des différents documents proposés, tant sur le fond que sur la forme. Les candidats doivent expliquer le lien entre tous les supports et dégager une problématique du dossier. Une analyse d'un fait de langue est proposée et est à rattacher à son contexte.

Dans un second temps, en prenant appui sur tout ou partie du dossier, il conviendra de présenter une séquence pédagogique **en français** à destination d'une classe de terminale baccalauréat professionnel. Cette séquence devra intégrer des objectifs linguistiques, un fait de langue à expliciter dans son utilisation en contexte, un ordre des documents à justifier et un projet d'évaluation, qui est également à proposer et expliciter.

Le jury tient compte de la qualité de la langue. L'épreuve est notée sur 20 et une note égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

Analyse des documents en espagnol.

Les documents à analyser pour la session 2025 étaient les suivants :

- A. Guillermo MORDILLO (*Argentina*, 1933-2019)
- B. Maximilian NOWOTKA, *Vivienda colectiva del Amazonas, Venezuela* (2019)
- C. Dolores SOLER-ESPIAUBA (*España*), *Guantanamo* (2007)
- D. Pablo OLMEDO (*España*), *Mi casa* (2008)
- E. Antonio GAUDÍ (*España*), *La Casa Batlló* (1906)

Le jury a pu constater que les documents n'ont pas tous été traités par les candidats, tout comme la problématique et le fait de langue. Certains supports ont été écartés, d'autres seulement présentés à travers une citation de leurs sources (titre, auteur, date), ce qui n'apporte aucune information que le jury ne connaît déjà. Dans un exercice de ce type, le fond et la forme sont d'égale importance. Une présentation aérée facilite la lecture du jury contrairement à une présentation monolithique ou confuse qui peut démontrer un manque d'organisation dans le travail du candidat, de même qu'une analyse allant directement au sens et au message du document souligne un esprit analytique et synthétique.

Le jury a constaté que certains candidats ont confondu analyse avec résumé ou paraphrase. Le travail attendu demandait une présentation du document dans son contexte, des références culturelles et historiques. Il convenait de définir quelle était l'intention de l'auteur, et sous quelle forme elle était

présentée. Une exactitude dans les termes relatifs aux types de documents est également de mise. En effet, le terme générique de *autor* ne saurait s'appliquer à toute production. Il est donc important de préciser que pour un article de presse, on parle de *periodista* ; pour un roman, de *novelista*, *autor/autora*, *escritor/escritora* ; pour un dessin, *una o un dibujante*, etc.

Le jury a apprécié la qualité de la langue de certaines copies faisant usage d'un vocabulaire varié et approprié, démontrant une bonne maîtrise linguistique et apportant des nuances dans les propos. En revanche, certaines copies présentaient des fautes de langue non acceptables pour un concours de ce niveau : *verdura* pour *verdor*, **tambien*, **articulo*, *classicos que ilustran comicamente*, **respectosa*, **simbol*, etc.

Les références des candidats aux programmes de langues vivantes ont été appréciées du jury. Consulter à ce sujet : <https://eduscol.education.fr/1773/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-professionnelle>. Il est en effet nécessaire de connaître les programmes et modalités d'examen des disciplines évaluées dans le concours. Même si certains candidats ont parfois pu enseigner en collège ou en lycée général et technologique, ils doivent montrer qu'ils connaissent les caractéristiques de l'enseignement en lycée professionnel.

Il était attendu des candidats qu'ils dépassent la simple description des documents en démontrant leurs capacités d'analyse. Des contresens sur certains d'entre eux voire une incompréhension globale ont toutefois été relevés, révélant un manque de références culturelles chez les candidats, ce qui est dommageable quand on se destine à enseigner une langue et sa culture.

Le document A, est un dessin humoristique de Guillermo Mordillo (Argentine, 1933-2019). Ce dessinateur qui a fui la dictature argentine a trouvé dans ses dessins une forme d'expression et de liberté à travers des personnages et animaux aux formes rondes. Il dénonce, critique, attendrit avec ses illustrations. Le thème, ici, portait sur l'environnement et dénonçait la ville bétonnée. Le décor monochrome ainsi que les personnages tous blancs et similaires sont emprunts de monotonie et portent la marque d'un certain ennui. En opposition (bleu/blanc) à cette monotonie chromatique, un personnage aux vêtements de couleurs vives (rose et jaune) et accompagné de son chien, également coloré, arrose un arbuste vert devenu géant qui recouvre l'immeuble de son feuillage et amène la vie et couleur. Ce nouvel élément fait réagir et communiquer les habitants. Le message de Mordillo est ici porteur d'espoir.

Le **document B** est un article de Maximilian Nowotka, (architecte qui explore les limites entre architecture, design, politique et paysage) intitulé *Vivienda colectiva del Amazonas*, (2019). L'article met en avant la vie communautaire des Yanomamis dont l'habitat est en parfaite harmonie avec la nature. Les habitations (périssables et reconstructibles à partir des éléments naturels environnants) sont ici tout à fait en harmonie avec les habitudes de vie des Yanomamis. L'homme s'adapte à son environnement et il en est redevable et respectueux.

Le **document C**, est un extrait du roman de Dolores Soler-Espiauba (Espagne), *Guantanameras* (2007). L'auteure raconte l'histoire de sœurs jumelles dont la séparation des parents va rompre le lien si fort qui les unissait. Lisa est restée à Cuba avec son père et Priscilla est partie avec sa mère à Miami. La maison de chacune reflète le milieu social dans lequel elles évoluent. Priscilla n'ose avouer à sa jumelle le luxe dans lequel elle vit, en comparaison à la maison sommaire où résident son père et sa sœur Lisa. L'auteure montre ici la privation et la précarité dans lesquelles vivent les cubains (toilettes extérieures et partagées, pièce unique...), mais aussi le luxe et la frivolité de la vie d'une certaine catégorie de population à Miami.

Le **document D**, est un conte de Pablo Olmedo (Espagne), *Mi casa* (2008). Le narrateur enfant y décrit sa maison lors d'un travail demandé par la maîtresse, mais la description surprend tous les adultes qu'il

va rencontrer. Il déclare qu'on ne peut entrer chez lui qu'en ayant des ailes, l'entrée (une grande baie vitrée) étant située en hauteur. S'opposent ici une conception pragmatique et cartésienne du monde adulte qui éprouve de la difficulté à comprendre ce que décrit l'enfant, et le monde imaginaire et de grande liberté dans lequel l'enfant semble évoluer. La maison devient alors un espace poétique, marqué par des exigences impossibles (avoir des ailes pour entrer), illustrant la puissance de l'imaginaire de l'enfant et l'espace qui lui est laissé. Les ailes symbolisent la liberté et l'originalité et contrastent avec les normes éducatives et sociales que représentent les adultes. L'habitat devient ici un espace de création, d'évasion et de liberté.

Le **document E** est une photo de *La Casa Batlló* (1906) de A. Antonio Gaudí (Espagne), créée en 1904 et qui est inscrite au Patrimoine Mondial de l'Unesco. Les tuiles du toit semblent représenter les écailles d'un dragon (lié à la tradition médiévale catalane et à la légende de Sant Jordi), ou évoquent un monde marin composé d'éléments organiques, des os, des matériaux recyclés, des éléments floraux colorés. *La Casa Batlló* est aussi surnommée "Maison des Os" en raison de ses balcons en forme de bulbes, qui rappellent l'ossature humaine. La maison, ici, est le lieu de l'imaginaire où tout est possible.

Si les documents ont été convenablement présentés dans l'ensemble, ils ont pu donner lieu aussi à trop de paraphrase ou à des analyses très superficielles. Le jury attendait des candidats une présentation de chaque document sur le plan formel (article, dessin humoristique, etc.), mais aussi une mise en lumière des intentions de leur auteur (dénonciation, revendication, etc.). Le lien entre tous les supports permettait de dégager un fil conducteur pour mener à bien une séquence pédagogique dont le thème ici pouvait être la maison comme lien social ou conception de la vie individuelle ou collective.

Problématique et lien entre les supports :

La formulation des problématiques a parfois été trop longue ou confuse et a été exprimée par question unique souvent trop fermée. Rappelons qu'une problématique doit conduire les élèves à réfléchir et doit être suffisamment ouverte pour permettre l'émergence de plusieurs idées possibles. Le projet final apportera des réponses en lien avec la problématique posée. L'exploitation des supports proposés s'organise en conséquence : elle apporte les outils linguistiques nécessaires à l'expression personnelle, ainsi que les références culturelles indispensables. Le choix et l'ordre des supports doivent donc permettre de répondre à la problématique de départ et de construire le projet final, avec les outils contenus dans les supports (linguistiques, culturels...). Ce lien était parfois inexistant ou trop superficiel pour amener à développer de réelles compétences chez les élèves.

Certaines problématiques proposées ont révélé une incohérence dans l'analyse du dossier. En effet, un candidat ou une candidate a, par exemple, proposé la problématique suivante : "*¿De qué manera el hogar representa una imagen de dualidad presente en la naturaleza y la sociedad?*" et dont le projet final était "*Una familia esta buscando un arquitecto para diseñar su comedor. Presenta tu proyecto*". Le jury a relevé, au-delà des erreurs de langue, une incohérence entre ce qui est posé dans la problématique (dualité entre nature et société) et ce qui est attendu dans le projet final (présenter le projet d'un aménagement de salon), ce qui démontrait un manque de clarté dans le choix des objectifs ; ceux-ci n'ont pas été correctement ciblés ou identifiés et n'ont pas permis de créer un fil conducteur dans la séquence.

Ce fil rouge était ici le rôle de l'habitat, son impact sur l'être humain ou au contraire la question de l'adaptation de l'habitat aux besoins de l'individu. Il était important que les candidats le relèvent et en expriment les enjeux essentiels.

Proposition de séquence pédagogique :

Les propositions de séquences pédagogiques ont été de niveau inégal. Certaines étaient bien structurées même si certains outils ou objectifs n'étaient pas toujours adaptés. En revanche, d'autres séquences montraient une incohérence dans la structure, dans des outils, dans les propositions de travail, mettant les élèves en difficulté voire en les oubliant.

Les erreurs récurrentes sont souvent liées à des objectifs insuffisamment identifiés et ciblés par les candidats. Il est important de déterminer sur quoi l'on souhaite faire réfléchir les élèves (la problématique) et de prévoir la forme que prendront les réponses possibles à cette problématique (projet final). Quelles seront les activités langagières mises en jeu, quels supports seront nécessaires ; de quels outils, en particulier linguistiques, vont avoir besoin les élèves pour réaliser les activités demandées ? Il est essentiel de trouver le lien entre la problématique et le projet final avant de proposer la séquence.

Le nombre de séances est à annoncer et à respecter. Annoncer un seul document et une seule activité par séance n'est pas réaliste et démontre une difficulté à concevoir une progression efficace des apprentissages. Certaines séquences présentées se sont limitées à une liste de documents et d'activités déconnectées. D'autres supposaient un cours trop frontal et systématique dans sa forme (questions du professeur et réponses des élèves). Il convient de s'interroger sur les outils dont les apprenants vont avoir besoin pour construire et produire leurs réponses. Si ces points ne sont pas anticipés, il sera difficile de trouver une logique (et une progression) dans la séquence. On pensera également à réactiver des prérequis ou à les anticiper pour consolider les connaissances des élèves. Il revient à l'enseignant de proposer les outils pour l'entraînement à l'expression (écrite ou orale) ; par exemple, si les élèves doivent exprimer un souvenir, l'emploi des temps du passé sera pertinent. Il conviendra alors d'introduire le fait de langue dans le questionnement, dans la construction de la réponse attendue et de le faire pratiquer régulièrement.

L'ordre des documents est à annoncer car il donne une idée sur le fil conducteur retenu de la séquence. Chaque document contient les outils nécessaires facilitant le développement des compétences. On ne saurait donner une image en document d'ouverture sans avoir anticipé les outils nécessaires à l'expression. On ne peut demander aux élèves de décrire l'image s'ils n'ont pas une base lexicale suffisante.

Le lien entre problématique et projet final est essentiel, et l'activité langagière qui dominera dans le projet doit être soumise à entraînement au cours de la séquence, ce qui semble parfois méconnu des candidats. Il est donc important d'identifier un fait de langue qui sera inclus dans le projet final. Il est important d'anticiper les outils nécessaires à l'expression dont les élèves auront besoin.

Certaines séquences pédagogiques proposaient des travaux en groupe. Afin de limiter les « effets d'annonce », il est primordial de cibler les objectifs de cette modalité de travail. Les groupes sont-ils homogènes, hétérogènes et pourquoi ? Le temps de l'activité est également à indiquer et le rôle attendu des élèves est à préciser. La diversité des profils des élèves est à prendre en compte et à anticiper pour les activités en groupe.

Des évaluations étaient à présenter et certaines séquences en proposaient. Il est important d'identifier le type d'évaluation (diagnostique, formative, sommative), d'en cibler les critères cohérents en lien avec les objectifs et de les annoncer clairement. Les critères d'évaluation doivent répondre aux objectifs visés et correspondre de façon cohérente à un barème clair.

La qualité et la richesse de la langue française sont aussi prises en compte. [Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse](#) est à connaître. Il est important de se relire et d'organiser une bonne gestion du temps incluant un temps de relecture de sa copie.

Certains candidats ont également proposé d'ajouter d'autres supports pour compléter leur séquence. Rappelons que les programmes de langues préconisent l'usage de documents authentiques, issus du monde hispanophone. On appelle document authentique, un **document sonore, écrit, iconographique ou audiovisuel qui a été conçu pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle** et non créée artificiellement pour des intentions didactiques.

Le jury a apprécié les présentations claires et organisées qui respectaient les consignes, l'annonce du nombre de séances, des objectifs (culturels, linguistiques, pragmatiques, etc.), de la période de l'année prévue pour la séquence proposée, de la problématique et du projet final. Une présentation claire et structurée est souvent gage d'un travail organisé et réfléchi.

3. ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

Conçues pour évaluer différentes compétences attendues d'un futur enseignant, elles nécessitent de la part des candidats une préparation régulière et sérieuse pour se placer en situation favorable. Les attentes en termes de maîtrise des deux langues, outre le français, déjà évoquées pour les épreuves écrites, viennent se conjuguer à d'autres critères en matière de réflexion didactique et pédagogique, ainsi qu'en matière de posture professionnelle légitimement attendue d'un futur enseignant.

Le jury se félicite d'avoir reçu des candidats dont la prestation a été de bonne tenue, attestant visiblement d'une bonne préparation ainsi que d'une bonne aptitude à se projeter dans le métier d'enseignant et à en apprécier les enjeux. La réussite de ces trois épreuves, a été grandement fonction du sérieux apporté à la préparation, tant pour les deux épreuves de leçon que pour l'épreuve d'entretien professionnel.

3.1. Les épreuves de leçon

Dans ce cadre-là, le jury a été en mesure de distinguer des candidats de valeur. À l'inverse, une mauvaise compréhension de l'écrit et/ou de l'oral, un anglais ou un espagnol oral de qualité médiocre, une maîtrise insuffisante des référents littéraires et civilisationnels du monde anglophone ou hispanophone, une culture générale pauvre, ou une appréhension erronée des attentes du jury ont pu lourdement obérer les résultats.

Le jury a pu apprécier des prestations convaincantes qui répondaient aux exigences et attendus de l'épreuve dans le sens où elles étaient structurées, cohérentes, pertinentes et efficaces.

Les meilleurs candidats ont su ne pas perdre les documents de vue et aller au-delà dans l'analyse (dégager un « fil rouge »). Certains candidats ont oublié de présenter le document B sélectionné ou le document C lors de leur prestation. Il faut donc bien penser à présenter le document A et un document B, en justifiant son choix, ainsi que le document C, en les mettant en relation (points communs éventuels, différences, opposition, etc.).

Le jury souligne que l'épreuve ne se limite aucunement à la restitution du script du document pivot (document A), ni à sa paraphrase : le document A et le document C, tout comme le document B choisi, constituent des supports qui servent de base à la construction d'une analyse qui peut s'élaborer de manière diachronique ou synchronique, mais toujours transversale du point de vue historique, culturel, scientifique ou littéraire, selon la nature et le contenu des documents proposés. A ce propos, le jury insiste sur la nécessité d'exploiter la dimension culturelle (histoire, géographie, civilisation) des documents supports, en veillant parallèlement à s'appuyer sur ces documents pour définir des objectifs linguistiques (grammaticaux, lexicaux, phonologiques, pragmatiques, socioculturels). Il ne s'agit pas de faire l'étalage de ses connaissances culturelles autour de la thématique imposée, mais de préciser en quoi les documents proposés peuvent être connectés à tel ou tel aspect culturel.

Par ailleurs, si une excellente maîtrise de la langue anglaise, espagnole et française est exigée, elle ne suffit cependant pas à la réussite des épreuves du concours. En effet, il est attendu des candidats qu'ils démontrent leur aptitude à décrire, restituer, commenter et analyser de façon structurée les études de

documents qui leur sont proposés. Il est également important de problématiser le sujet. Rappelons également que l'objectif est de présenter une séance attribuée à une classe précise, qu'il est important de situer, même brièvement, dans une séquence dont la place durant l'année scolaire sera énoncée et justifiée. Les candidats veilleront à maîtriser ce qu'ils proposent, qu'il s'agisse notamment des points de grammaire et de phonologie, ou des concepts didactiques (notion de « différenciation pédagogique », par exemple). Enfin, des modalités d'évaluation claires, cohérentes et pertinentes, même énoncées succinctement, sont également les bienvenues.

Pour terminer, le jury propose ici quelques conseils qui s'appliquent aux deux sous-parties de cette épreuve.

Concernant la voix, il convient de veiller à ce que son volume permette l'écoute et l'échange. Les candidats ne doivent pas marmonner et il leur faut prendre le temps d'articuler. Le jury déplore trop de présentations monocordes, avec un volume de voix quasi inaudible pour certains candidats. De même, il convient de démontrer dans son propos suffisamment de conviction et d'enthousiasme. Enfin, la gestion du temps de préparation et surtout du temps de présentation reste capitale. Le jury a pénalisé des candidats qui parlaient trop vite et qui n'utilisaient que la moitié ou les deux tiers du temps imparti à l'exposé. Le jury conseille donc aux futurs candidats d'avoir une montre ou un chronomètre sous les yeux afin d'optimiser leur temps et, par ailleurs, de s'entraîner en amont.

Concernant la posture physique, certains candidats ont décidé de rester debout plutôt que de s'asseoir comme cela leur était proposé. Le jury laisse aux candidats la possibilité de rester debout, mais la lecture des notes peut devenir inconfortable. Par ailleurs, le jury conseille de numéroter les pages de notes, d'utiliser des codes (couleurs, soulignage, surlignage...) pour se repérer facilement dans l'exposé oral. Il est également important de regarder les membres du jury, tant lors de la phase d'exposé que d'entretien.

Le jury rappelle ici qu'il convient de répondre aux consignes données dans le sujet. Un temps de lecture scrupuleuse de ces consignes est indispensable au début du temps de préparation. Il est également incontournable de respecter la langue employée : l'anglais et l'espagnol pour la partie a) et le français pour la partie b). Les meilleurs candidats ont su ne pas perdre de vue les documents, tant pour l'analyse dans la partie a) que pour l'exploitation didactique dans la partie b).

3.1.1 Épreuve de leçon portant sur la langue vivante ANGLAIS

Rappel des consignes

Durée de l'épreuve : 1 heure maximum (première partie : 30 minutes maximum, seconde partie : 30 minutes maximum)

Durée de la préparation : 2 heures

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

L'épreuve comporte deux parties :

- une première partie en anglais pendant laquelle le candidat restitue, analyse et commente le document vidéo. Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury. La première partie dure 30 minutes maximum (exposé : 15 mn maximum, entretien : 15 mn maximum).

- une seconde partie durant laquelle le candidat présente en français une séance d'enseignement d'une heure, en lien avec la thématique du document support de la première partie et à partir de documents complémentaires proposés.

Il présente une brève analyse des documents. Il précise les différentes étapes de la séance envisagée. Il explique en quoi les différentes activités prévues consolideront les connaissances et les compétences des élèves. Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury. La seconde partie dure 30 minutes maximum (exposé : 15 minutes maximum, entretien : 15 minutes maximum).

La consultation libre d'un dictionnaire unilingue fourni est possible.

Le sujet 1 comportait quatre documents :

Document 1 : support vidéo, extrait de la série britannique *Years and Years*
Source : BBC (https://www.youtube.com/watch?v=jaIQj76l_00)

Document 2 : texte *11 ways Britain is becoming eerily like the plot from 'Years and Years'*
By Kate Plummer, October 6th, 2022
source : <https://www.indy100.com> (The Independent online)

Document 3 : texte *Degrowth Meaning: How Can I Make My Fashion Sustainable?*
May 9th 2025 - source : <https://slow-fashion-usa.squarespace.com>

Document 4 : document visuel : *How to spot greenwashing?*
january 23rd 2025 - source : <https://thesustainableagency.com>

Niveau visé : classe de terminale Baccalauréat professionnel (B1+ en LVA, A2+ en LVB)

Thème et problématiques possibles : être consommateur citoyen / production artistique et faits de société.

Contextes et pistes d'exploitation possibles :

Dans l'extrait vidéo de la série britannique *Years and Years* (épisode 6), Muriel Deacon (Anne Reid), la grand-mère, donne sa vision de l'évolution récente de la société à l'occasion d'un repas de famille.

La série suit, à partir de l'année 2019 et pendant les quinze années suivantes, les membres de la famille Lyons, de Manchester, dont la vie est bouleversée par le contexte politique et économique instable et les nouvelles technologies qui se développent. La série suit pendant cette même période l'ascension d'une nouvelle venue en politique, Vivienne Rook (Emma Thompson).

Years and Years a été diffusée sur BBC One à partir du 14 mai 2019 pour le Royaume-Uni et en juin 2019 sur HBO pour les USA. Elle a été créée par Russell T. Davies.

L'extrait proposé est une tirade (« *This is the world we built* ») de la grand-mère qui expose une vision critique réaliste et sans compromis de l'évolution de la société et de la responsabilité individuelle face à ses choix de consommateur.

Développements possibles :

- contexte : L'utilisation de la langue vivante dans les situations et les actes de la vie quotidienne, personnelle, sociale et citoyenne.

- thème d'étude (savoirs associés) : grandes problématiques d'actualité et leurs incidences dans le(s) pays de la langue étudiée (environnement, développement durable et transition écologique, innovation

scientifique, technique et technologique, mondialisation, respect des droits humains, droits de l'enfant, accès à l'éducation, conditions de travail, respect et égalité de tous, mouvements migratoires...)

A partir du contenu du message porté par le personnage :

- s'exprimer à l'écrit et à l'oral au sujet d'une problématique sociétale, éthique ou environnementale ;
- participer à un débat, à une table ronde, défendre et justifier sa position, réfuter celle de son interlocuteur, chercher à convaincre ;
- élaborer un propos à dominante argumentative, pour une présentation orale ou écrite ;
- rendre compte d'un travail de recherche d'informations et/ou d'une action citoyenne, individuelle ou collective.

Le second support proposé est un article de presse, publié sur <https://www.indy100.com> (site lié au journal The Independent), rédigé par Kate Plummer.

La série *Years and Years* a suscité bon nombre de réactions liées à sa vision très réaliste et parfois prophétique de l'évolution à très court terme de la société britannique. Cet article établit une liste de 11 phénomènes ou événements en attestant.

L'article permet de mettre en œuvre les stratégies d'entraînement à la compréhension de l'écrit, en exploitant la typologie propre à ce support. Il permet par ailleurs d'exploiter :

- lieux emblématiques du pouvoir, institutions et système politique, réformes institutionnelles en cours, partis politiques, syndicats, élections, etc.
- médias (presse, radio, télévision), réseaux sociaux et internet (pratiques et enjeux) ;
- grandes problématiques d'actualité et leurs incidences dans le(s) pays de la langue étudiée (environnement, développement durable et transition écologique, innovation scientifique, technique et technologique, mondialisation, respect des droits humains, droits de l'enfant, accès à l'éducation, conditions de travail, respect et égalité de tous, mouvements migratoires).

Les thèmes relèvent de la lecture de problématiques contemporaines britanniques et mondiales. Le professeur peut proposer un corpus de documents tirés de divers médias (vidéo, audio, images, titres) et contribuer à la construction d'une meilleure connaissance du monde actuel, dans la perspective du parcours citoyen mais aussi d'une poursuite d'études.

Le troisième support permet de viser les exploitations pédagogiques suivantes :

- lire et comprendre : faire repérer la genèse du concept de décroissance et sa définition ;
- repérer différents champs lexicaux (*economy, environment, working conditions*) ;
- s'exprimer à l'écrit et à l'oral au sujet d'une problématique sociétale, éthique ou environnementale ;
- participer à un débat, à une table ronde, défendre et justifier sa position, réfuter celle de son interlocuteur, chercher à convaincre.

Le quatrième support (infographie) permettait de suivre les pistes suivantes :

- identifier la typologie du support : analyse de l'iconographie (couleur verte, icônes, loupe, pinceau, ...) ;
- comprendre le concept de *greenwashing* ;
- repérer et comprendre la stratégie de communication envers le consommateur et les possibles manipulations de l'information donnée ;

- travail sur les mots composés et les suffixes (*IR- MIS- RE-*) ;

- s'exprimer à l'écrit et/ou à l'oral pour illustrer par des exemples concrets chacun des points de l'infographie (partir des exemples de l'affiche).

3.1.2. Épreuve de leçon portant sur la langue vivante ESPAGNOL

Rappel des consignes

Durée de l'épreuve : 1 heure maximum (première partie : 30 minutes maximum, seconde partie : 30 minutes maximum)

Durée de la préparation : 2 heures

Première partie : **Analyse et restitution en espagnol** (exposé : 15 minutes ; entretien : 15 minutes)

Deuxième partie : **Construction et présentation en français d'une séance** (exposé : 15 minutes, entretien : 15 minutes)

Le candidat présente en français une séance d'enseignement, en lien avec la thématique du document support de la première partie et à partir de documents complémentaires qu'il a librement sélectionnés pendant sa préparation. Il explique et justifie ses objectifs et ses choix, tant pédagogiques que didactiques. Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury.

Les attendus

Pour la première partie, une restitution complète et précise du document est nécessaire pour bien juger l'étendue de la compréhension orale des candidats. Mais rappelons également qu'une simple description littérale (plan par plan) de la vidéo ne peut suffire. Il s'agit bien d'aller au-delà et de proposer une analyse afin de rendre compte des enjeux du document. Une attention toute particulière est, bien évidemment, portée sur la qualité de la langue espagnole (syntaxe, lexique, phonologie). Les candidats ne sauraient séparer la forme du fond pour rendre compte du contenu du message inclus dans cet extrait de vidéo.

Pour la deuxième partie, une justification et une analyse brève (intérêt et enjeu) du ou des documents choisis sont nécessaires avant toute proposition d'exploitation. Cette dernière doit mettre en évidence les objectifs linguistiques et culturels de la séance ainsi que l'activité langagière dominante. Il est attendu des candidats qu'ils donnent des exemples concrets de mise en œuvre, mais également qu'ils sachent anticiper les difficultés inhérentes à certains supports et proposent des solutions sans oublier les élèves, leurs besoins, leur niveau de compétence. N'oublions pas qu'une bonne maîtrise du français est indispensable dans cette partie.

S'agissant d'un concours de recrutement des professeurs de lycée professionnel, les candidats doivent se projeter dans le contexte du lycée professionnel. Il est ainsi attendu des candidats une connaissance des programmes, des modalités d'examen, des niveaux attendus/visés et du public concerné. En effet, on ne peut confondre le niveau attendu en LVA (B1+) et en LVB (A2+).

Et enfin, les candidats doivent se montrer suffisamment à l'aise dans les échanges et disposer de bonnes capacités à communiquer. Il est essentiel de regarder tous les membres du jury et de s'emparer des questions formulées par ce dernier comme des pistes permettant un approfondissement ou une rectification des points annoncés. Les questions posées ne sont en aucun cas des pièges. Pouvoir revenir sur ses propos démontre une capacité à porter un regard critique sur son travail.

Première partie.

Restitution, analyse et commentaire d'un support audio ou vidéo (document A)

Les supports proposés ont été, de manière générale, bien compris par les candidats. Ceux-ci ont présenté des analyses assez complètes et pertinentes qui ont mis en évidence les principaux enjeux des extraits. Dans les prestations qui n'ont pas dépassé les 10/12 minutes, les candidats ont réalisé une analyse assez superficielle, exploitant le document d'une manière trop partielle. Pour une présentation aboutie du document, nous invitons à nouveau les futurs candidats à utiliser la totalité du temps dont ils disposent (15 minutes) ; ils pourront ainsi non seulement restituer les éléments factuels, mais également faire une analyse fine et distanciée. La présentation d'un candidat qui accède à l'implicite, qui a une vision critique sur le sujet ou qui sait reconnaître le contexte socio-économique, culturel et/ou historique du document est toujours valorisé.

En ce qui concerne tout particulièrement l'exemple du support vidéo ici présenté (interview à l'écrivain Arturo Pérez-Reverte dans l'émission *El Hormiguero*), tous les candidats ont su identifier le contexte de l'interview (les inondations destructrices dans la région de Valence en octobre 2024), mais à l'inverse, très peu ont reconnu l'écrivain et académicien Arturo Pérez-Reverte, pourtant très célèbre en Espagne aussi bien pour son œuvre littéraire, dont neuf de ses livres ont été adaptés au cinéma, que pour son franc-parler dans les médias. Ses opinions, exprimées chaque semaine depuis plus de trente ans dans une chronique de l'hebdomadaire *XL Semanal* ou au travers de son compte X, sont toujours très suivies et commentées dans le pays. Quant au *talk-show El Hormiguero*, il n'était connu que d'un candidat. Même si le jury n'attend évidemment pas que les candidats connaissent tous les programmes de la télévision espagnole, une lecture régulière de la presse aurait pu s'avérer utile pour reconnaître cette émission, la plus regardée en *prime time* depuis bientôt vingt ans et génératrice de nombreux articles dans la presse.

Maîtrise de la langue espagnole

Même si une majorité des candidats a fait preuve d'une bonne maîtrise linguistique, voire très bonne, dans quelques cas, des erreurs de langue parfois lourdes ont émaillé des prestations pourtant solides. En effet, à l'image de la session 2024, le jury ne peut que se montrer à nouveau inquiet quant à la maîtrise de la langue par certains candidats dont les erreurs sont difficilement acceptables (**cincocientos, *entorno, *se reunaban, *hay peligrosos, *jornalista, *protegerse, *la población, *picturas, *el clima, *los riesgos, *los militares, *una vida mejor, *para que llegaran, ...*). Rappelons également qu'en tant que futurs enseignants, ils doivent présenter un modèle phonologique fiable et stable. Pour cette raison, les erreurs de prononciation ou les accents peu authentiques sont peu compatibles avec la fonction du professeur de langue. Ainsi, si on peut comprendre les difficultés qu'une personne non hispanophone pourrait avoir pour bien prononcer le double [rr] (comme dans *perro*), ces difficultés sont moins compréhensibles s'agissant de la consonne fricative [x] (*ajo*) ou le simple [r] (*oro*).

En ce qui concerne les compétences de communication, presque tous les candidats ont montré de bonnes capacités, adoptant à tout moment une bonne gestuelle, parlant de manière claire et avec un débit convenable. Un exposé trop monotone, un débit trop lent ou un regard qui se fixe exagérément sur les notes plutôt que sur le jury sont à éviter, mais une gestuelle excessive, un sursaut du volume soudain ou une façon de s'asseoir et de bouger peu professionnelle le sont également.

Exemple :

Pistes d'exploitation du document A : *Entrevista a Arturo Pérez-Reverte, escritor español. Duración: 2'35''*

Se trata de un fragmento de una entrevista realizada por Pablo Motos al escritor español Arturo Pérez-Reverte en el programa de Antena 3 El Hormiguero. La entrevista tuvo lugar unos días después del episodio de la DANA (fenómeno meteorológico que provocó unas inundaciones mortíferas en la Comunidad Valenciana el 29 de octubre de 2024). Al principio de la entrevista el presentador comenta cómo los jóvenes han ayudado en esa crisis y hace alusión a la virilización de una intervención de Pérez-Reverte en el mismo programa en otra ocasión. En efecto, existe un contraste entre la reacción ejemplar de la juventud durante las inundaciones y aquella otra intervención del autor en la que sostenía que “no habíamos preparado a los jóvenes para afrontar bien el futuro”. Pérez-Reverte, tras señalar la descontextualización de sus palabras, comenta que a los jóvenes los hemos estafado, en el sentido en que les hemos vendido un mundo perfecto, sin problemas, “una Disneylandia”, según sus palabras, para luego tener que afrontar un mundo completamente diferente, donde encontrar vivienda o trabajo, por ejemplo, es harto complicado. Sin embargo, continúa, la reacción reciente de los jóvenes le ha demostrado que tienen en su interior generosidad, solidaridad y valentía que han sabido sacar en esos momentos difíciles. Tras unos segundos en los que el público aplaude sus palabras, el escritor señala el puente lleno de gente que aparece en la pantalla situada justo detrás de él (que se ha convertido en un símbolo de la reacción espontánea de solidaridad de la población valenciana) insistiendo en que nadie les ha enseñado a ser así, valientes y solidarios. Al final del documento, Pérez-Reverte nos recuerda que las crisis, a pesar de su lado negativo, hacen que a veces aflore lo mejor del ser humano.

El interés principal de este documento radica en el contraste entre la visión a menudo estereotipada que tenemos de la juventud y la reacción, tan inesperada como modélica, de estos mismos jóvenes en unos momentos críticos en los que los habitantes de las zonas afectadas, ante la ineficacia de las autoridades tanto regionales como estatales, tuvieron que valerse por sí mismos. En efecto, el episodio de la DANA ha supuesto un trauma en la región no sólo por las pérdidas humanas y los gigantescos daños materiales, sino también por el sentimiento de haber sido abandonados por unas autoridades que tardaron en reaccionar. Las imágenes que desfilan por la pantalla situada detrás del escritor ilustran esa movilización ciudadana espontánea, en la que una escoba o una pala se convierten en las armas de un ejército de solidaridad y compromiso que se encamina hacia el frente de batalla que son las calles inundadas de lodo. La otra imagen del puente con miles de ciudadanos caminando todos en la misma dirección para ayudar en las tareas de limpieza se ha convertido en el símbolo de la fuerza del pueblo que, sin esperar la ayuda de las autoridades, es capaz de organizarse y reaccionar, erigiendo la juventud en estandarte de esta ola de solidaridad y cooperación.

Otros temas que se pueden evocar:

-La ausencia del estado en el episodio de la DANA y las reacciones, a veces violentas, de la población (ejemplo de las agresiones verbales y físicas sufridas por el rey Felipe y la reina Letizia durante su visita a las zonas afectadas).

-Los límites de la España de las autonomías (ejemplo del debate sobre quién debe asumir la responsabilidad de la catástrofe, el gobierno central o el gobierno regional, o sobre las competencias de cada uno).

-Las cada vez más frecuentes catástrofes naturales relacionadas con el cambio climático que tienen lugar en España.

-Los problemas relacionados con la vivienda o el empleo que enfrentan actualmente los jóvenes españoles.

-La visión negativa que muchos tienen sobre la juventud española (ni-nis, enganchados a las redes sociales o al móvil, todo el día de fiesta, sin interés en la política, etc.).

-Pérez-Reverte, escritor reconocido y miembro de la Real Academia, pero también muy presente en redes sociales, donde sus reacciones y comentarios no dejan casi nunca a nadie indiferente.

Deuxième partie

Construction et présentation en français d'une séance

La présentation d'une séance d'enseignement constitue la seconde partie de l'épreuve de leçon portant sur la langue vivante. Cette partie de l'épreuve se déroule en français et dure trente minutes : l'exposé du candidat dure quinze minutes, suivi de quinze minutes d'entretien avec le jury.

Le jury attend des candidats la présentation d'une séance d'enseignement, comme le stipule clairement la consigne, et non d'une séquence entière. En effet, le temps de préparation ainsi que le temps d'exposé ne permettent pas aux candidats d'élaborer une séquence complète ou même de la présenter. Ainsi, les candidats qui se sont aventurés dans l'exposition exhaustive du contenu d'une séquence ont manqué de temps par la suite pour réaliser la tâche demandée : présenter une séance. La séance a donc été bâclée et il manquait des précisions importantes pour la bonne compréhension du travail mené par le candidat. Le jury ne peut que conseiller aux candidats de prendre le temps de lire attentivement la consigne (comme ils le feraient avec leurs élèves) et d'y répondre scrupuleusement afin de ne pas amputer leur prestation d'une partie essentielle.

Ensuite, il convient de rappeler que la séance d'enseignement doit être en lien avec la thématique du support vidéo de la première partie de l'épreuve de leçon portant sur la langue vivante. Dans le dossier dont dispose le candidat, plusieurs supports unis par une thématique commune sont proposés afin de pouvoir élaborer une séquence et une séance de cours. Le candidat s'appuiera donc sur un ou plusieurs documents du dossier qu'il aura choisi afin de construire sa séance d'enseignement. Il lui est demandé d'expliquer et de justifier ses objectifs et ses choix pédagogiques et didactiques. Dans cette perspective, il ne suffira pas de lister des propositions, mais bien d'explicitier les éléments énoncés.

Par ailleurs, le jury tient à attirer l'attention des candidats : bien qu'il ne soit pas demandé de présenter une séquence complète, il est indispensable de contextualiser la séance proposée. Ainsi, le jury attendait que les candidats présentent au minimum le titre de la séquence, la thématique abordée, la problématique, les objectifs assignés et le projet final envisagé. Toutefois, il ne faut pas oublier que le jury attend avant tout une séance détaillée. Il semble judicieux que les candidats donnent l'ordre d'étude des documents et situent la place de la séance au sein de la séquence. Par exemple, un candidat a pu dire au jury que la séance présentée était la première de la séquence car l'étude du document iconographique permettait d'introduire le thème en apportant les premiers éléments lexicaux et en posant la problématique de la séquence. Ce candidat a ainsi pu démontrer sa capacité à concevoir une séquence cohérente. Il est également nécessaire de décrire les activités langagières abordées en les reliant dans la mesure du possible avec le projet final énoncé. Il ne saurait être question d'enchaîner des tâches sans lien les unes avec les autres. Ainsi, un travail approfondi sur les temps du passé ne paraît pas pertinent lorsqu'il n'est mené qu'une fois sans être réutilisé dans la suite de la séquence ou lors du projet final. Il est nécessaire d'avoir une vision globale de la séquence pour présenter la séance. De la même manière, certains candidats ont proposé des activités telles que des exercices de grammaire

totallement déconnectés des faits de langue nécessaires à la bonne réalisation du projet. Il est indispensable de mener une véritable réflexion autour des objectifs linguistiques choisis. Il n'est pas attendu des candidats qu'ils relèvent tous les faits de langue présents dans les documents pour les étudier avec la classe. Au contraire, il est souhaitable que des candidats choisissent des points de grammaire ou de conjugaison en fonction des tâches que les élèves auront à réaliser. Il est donc indispensable de procéder à des choix. « L'effet catalogue » ne sert en rien la prestation du candidat. Il faut penser que les objectifs linguistiques doivent être répétés et intégrés dans une approche spiralaire afin que l'élève soit en mesure d'apprendre et pas seulement « voir » un point de langue. Expliquer la formation d'un temps verbal ne permet pas à l'élève d'en maîtriser l'usage. En revanche, le fait de le découvrir et d'en comprendre la construction, de le réutiliser plusieurs fois permettra aux apprenants de réellement dominer son emploi. Mieux vaut donc assigner à la séquence un nombre d'objectifs raisonnable qui permettra véritablement un travail sur la langue et une bonne acquisition de ses mécanismes par les élèves. Les candidats doivent également veiller à la faisabilité de leurs propositions.

La plupart des candidats ont présenté une séquence plutôt qu'une séance détaillée. Une explication des différentes activités réalisées est indispensable. Les documents textuels ont trop souvent été survolés. En revanche, un candidat a su prendre le temps d'analyser les différents documents et de constater la dimension d'espoir qui s'en dégageait, montrant ainsi qu'il avait procédé à une lecture attentive des supports. Toute proposition est recevable tant qu'elle est cohérente et qu'elle entraîne efficacement les élèves à progresser. La séquence devra proposer des activités langagières variées en mettant l'accent sur celle qui sera évaluée lors du projet final (sans oublier de penser aux critères d'évaluation), des objectifs en quantité raisonnable, une problématique qui offre aux élèves différentes pistes de réflexion. Les documents ont été choisis pour être travaillés ensemble. Il y a donc une unité thématique entre eux. Les candidats devront choisir entre le document B1 ou B2 (documents écrits) qu'ils associeront au document A (support audiovisuel) et au document C (support iconographique). Ils veilleront à proposer des activités progressives et en lien.

Pour conclure, le jury invite les candidats à s'entraîner régulièrement à cet exercice afin de proposer une séance cohérente qui s'inscrira dans un cadre de séquence élaboré. Il faut veiller à bien gérer son temps entre l'étude de la vidéo et l'élaboration d'une séance pendant le temps de préparation. Une lecture attentive préalable des documents est essentielle pour une bonne exploitation pédagogique.

Brève analyse des documents

Exemple : sujet 2

Ce sujet portait sur la solidarité spontanée des jeunes valenciens lors de la catastrophe de la DANA le 29 octobre 2024.

B1. Miguel Hernández (español), *Viento del pueblo*, (1937)

B2. Albano de Alonso Paz y Carlos Magro Mazo, *elpais.com* (17/12/2024)

C. Miles de voluntarios llegan a Valencia para ayudar a los afectados por la DANA, [rtve.es](https://www.rtve.es) (02/11/2024)

Pistes d'exploitation du document B1

Le document B1 est un poème de Miguel Hernández. Dans ce document, écrit en pleine guerre civile espagnole, le poète exhorte la jeunesse espagnole à rejoindre le combat. En les érigeant comme des sauveurs, les jeunes deviennent presque surhumains, porteurs d'une force qui peut faire changer le

cours de la guerre. Lié au document vidéo par la même thématique (la jeunesse comme porteuse d'espoir), ce poème de Miguel Hernández pouvait faire l'objet d'un repérage lexical afin d'aider les élèves à mieux appréhender ce contexte de guerre. On aurait pu envisager également de décrire les qualités physiques et morales que le poète attribue aux jeunes. Activités langagières possibles : ajouter une strophe au poème ou rédiger un message adressé aux jeunes actuels (EE), imaginer une conversation entre le poète et les jeunes (EOI), enregistrer un message radio dans lequel on fait un appel aux jeunes pour défendre la liberté (EOC)...

Pistes d'exploitation du document B2

Le document B2 est un article de presse publié dans le quotidien *El País*. Dans cet article, les auteurs analysent la vision négative que la société porte sur la jeunesse ou sur l'éducation de nos jours. En total désaccord avec cette vision, les auteurs insistent sur le fait que cette image peu glorieuse a toujours existé et qu'elle répond principalement à des clichés sans un réel fondement. Ils défendent l'énergie positive et l'engagement de beaucoup de nos jeunes d'aujourd'hui ainsi que le rôle fondamental de l'éducation dans leur construction. On aurait pu découper le texte par unité thématique : clichés sur la jeunesse / rôle de l'éducation / espoir (CE) et demander aux élèves de rendre compte de leur partie puis, suite à la mise en commun, de présenter le regard global porté sur cette jeunesse, par exemple. À partir du texte, demander aux élèves de présenter à l'oral (deux groupes différents) une vision "passéiste et pessimiste" de la jeunesse et une autre vision qui présentera une jeunesse plus engagée, plus responsable en appui sur l'éducation reçue, les valeurs partagées, par exemple.

Pistes d'exploitation du document C

Le document C est une photo parue dans la presse et dont le titre ne laisse aucun doute sur le contexte dans lequel elle a été prise. Nous pouvons y voir de jeunes bénévoles qui se sont rendus auprès des victimes des inondations à Valencia. Ils disposent de matériel afin d'aider les sinistrés à nettoyer les dégâts laissés par les eaux et la boue. Ils semblent faire une pause dans leur travail. Leurs vêtements sont souillés par la terre et la boue. La spontanéité de l'engagement des jeunes Espagnols est ici mise en exergue : le photographe donne à voir l'extraordinaire solidarité dont ont fait preuve la population et particulièrement les jeunes lors de ces événements dramatiques. En s'appuyant sur l'image, on aurait pu demander aux élèves d'imaginer un dialogue entre les jeunes sur ce qu'ils vivent, et pourquoi ils sont là (en appui sur les documents précédents) soit à l'écrit (post sur réseaux sociaux, blog) soit à l'oral en interaction, par exemple. Imaginer une interview était une autre possibilité.

3.2 ÉPREUVE D'ENTRETIEN AVEC LE JURY

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

L'entretien comporte une première partie d'une durée de quinze minutes débutant par une présentation d'une durée maximale de cinq minutes, par le candidat des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury.

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

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

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

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

3.2.1. Première partie : exposé et échange

Il est attendu du candidat qu'il montre la cohérence et le sens de son parcours professionnel.

La présentation doit démontrer la prise d'initiatives du candidat, fruit de la traduction de ses choix. Il doit également expliquer ses éventuelles réorientations professionnelles.

Une présentation thématique est préférable à une présentation chronologique puisqu'elle permet de mettre davantage en valeur l'expérience du candidat et de démontrer sa capacité d'analyse et de synthèse.

Exposé : il doit être clair, bien organisé et facile à suivre. Il convient de lier habilement parcours de formation, expériences professionnelles diverses ainsi que compétences et connaissances acquises pertinentes pour le métier de professeur d'anglais et/ou d'espagnol en lycée professionnel. Le candidat montre ce qui motive son souhait de devenir enseignant. Il doit être capable de se projeter dans le métier, même si son expérience sur le terrain est, le jury le sait, souvent limitée. Le candidat se doit d'anticiper les attendus et s'être toutefois suffisamment familiarisé avec le cadre institutionnel, même de manière théorique.

Échange : il est important de bien écouter les questions, quitte à faire répéter les membres du jury ou demander une clarification, afin d'apporter une réponse étoffée, cohérente et claire. Pour le candidat, cet échange ne vise pas à se répéter, mais plutôt à expliciter des expériences concrètes (par exemple, en revenant sur ses pratiques en stage, ses travaux de recherche ou ses séjours à l'étranger) afin de mettre l'accent sur les compétences et connaissances acquises à cette occasion et qui pourront être réinvesties dans le métier d'enseignant.

Quelques constats à l'issue de cette première session :

Les candidats ont, en général, utilisé le temps imparti de façon pertinente en s'appuyant sur une analyse réflexive de leur parcours et en suscitant l'intérêt du jury. Ils ont utilisé sans difficulté les cinq minutes imparties et se sont exprimés dans un discours fluide et construit.

L'annonce du plan est présente dans la majorité des présentations, souvent thématique : formation, parcours professionnel, motivations.

Les meilleurs candidats ont démontré de l'aisance dans leur expression orale et ont établi un lien pertinent entre la présentation de leur parcours et leur candidature au concours.

En ce qui concerne l'échange, il a permis aux candidats de démontrer leur détermination à s'engager dans la fonction d'enseignant.

La plupart des candidats ont adopté une posture ouverte, à l'écoute des questions du jury et ont été réactifs dans leurs réponses. Certains n'ont pas hésité à demander des reformulations au jury. Ils ont souvent pris le temps de réfléchir avant de répondre. Ces échanges ont parfois révélé des contradictions ou des fragilités dans la cohérence du parcours du candidat. L'échange a aussi permis de clarifier, d'approfondir ou d'éclairer un ou plusieurs éléments du parcours.

3.2.2. Deuxième partie : mise en situation professionnelle

Le candidat doit démontrer qu'il possède les qualités relationnelles requises pour l'exercice du métier d'enseignant. Il doit proposer des solutions cohérentes à court et moyen terme. Le jury est sensible à des propositions innovantes.

Les situations professionnelles soumises à la sagacité des candidats sont volontairement « délicates » et « complexes », et n'attendent pas de réponses systématiques ou uniques. Les candidats doivent veiller à ne pas les paraphraser, mais bien à les analyser en prenant en compte tous les termes essentiels : le niveau de classe, les acteurs concernés, leur nombre, le lieu ou tout autre élément qui pourrait les éclairer. Il s'agit de dégager les enjeux relatifs à cette situation. Enfin, le candidat devra aussi s'interroger sur l'implicite de la situation.

Par exemple :

- Les droits et obligations des fonctionnaires, dont la neutralité ;
- Les exigences du service public de l'éducation, notamment la nécessité de « faire acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité et de favoriser la coopération entre les élèves » ;
- Les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité, l'indivisibilité, la laïcité, la démocratie, la justice sociale, le respect de toutes les croyances ;
- Le fonctionnement des établissements scolaires ainsi que le rôle de chacun des membres de la communauté éducative.

Le candidat aura pris le soin d'identifier le ou les valeurs en jeu en s'appuyant sur au moins un texte de référence et saura démontrer comment, en futur fonctionnaire de l'État, il les incarne, les transmet et les fait vivre. Il est donc indispensable de connaître les grands textes de référence tels que le préambule de la Constitution de 1946, le Code de l'Éducation, la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École de la République, le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (BO du 25 juillet 2013), la charte de la laïcité, les programmes scolaires, etc. Le jury n'attend toutefois pas un exposé de connaissances plaquées, mais une maîtrise de l'esprit de ces textes par les candidats qui les utilisent à propos pour nourrir leur exposé. Une analyse juste et de bon sens sera préférée à une érudition des textes de loi mal employée.

Évoquer un concept sans connaître la philosophie qui le sous-tend n'éclaire en rien la prestation (notamment, pour le concept de laïcité). Le candidat connaîtra la distinction entre « opinion » et « croyance », « neutralité de l'enseignant » et « liberté d'expression encadrée pour les élèves », ainsi que la différence entre l'obligation d'instruction et l'obligation de formation.

Le candidat est ensuite invité à mobiliser sa réflexion et ses connaissances afin de formuler des pistes d'action de nature à répondre au problème qu'il a identifié. Le jury a entendu de très bonnes prestations qui combinent une réelle connaissance des textes de référence et des dispositifs, ainsi qu'une analyse fondée sur le bon sens et les valeurs de la République. Les meilleurs candidats ont fait preuve de tact et

de discernement en envisageant les implications éventuelles des actions, en évitant les affirmations péremptoires et en hiérarchisant les priorités.

Il est attendu des candidats qu'ils présentent des solutions à court et à long terme (par exemple, dans un souci de prévention et d'éducation à la citoyenneté ou à la santé). Afin de fournir une réponse adéquate à la question posée, le candidat se devra aussi de connaître la différence entre une « punition » et une « sanction », une « faute » et une « erreur », le « harcèlement » et la « moquerie », un « PAP » et un « PPS », etc. Sans se soustraire à ses responsabilités, le candidat -futur enseignant- n'agit pas seul mais se projette dans un collectif, travaillant avec les différents acteurs de l'établissement, les partenaires extérieurs et les familles. Certains candidats énumèrent les interlocuteurs sans réellement connaître leur mission, et ne choisissent pas toujours pertinemment le ou les acteurs adaptés à la situation. Le jury conseille donc aux candidats d'approfondir leurs connaissances du fonctionnement d'un établissement scolaire : le rôle de la direction, des services de la vie scolaire, des personnels de santé et d'action sociale ou des diverses instances (CA, CESCE, CVC/L, etc.) qui peuvent constituer des leviers pour les différents parcours éducatifs. Le jury invite tout particulièrement les candidats qui bénéficient de stages d'observation et de pratique accompagnée ou d'un stage en responsabilité dans le cadre du MEEF à ne pas se limiter aux situations d'enseignement, mais à s'intéresser au projet d'établissement, au règlement intérieur, aux dispositifs particuliers et à participer aux instances en tant qu'observateurs afin de développer leur culture professionnelle.

Afin de parfaire leur connaissance du fonctionnement de l'institution et des enjeux éducatifs, il est recommandé aux candidats de s'approprier les outils mis à leur disposition tels que le coffret *Le Guide républicain* contenant le vademécum « La laïcité à l'école », ainsi que les volumes « L'idée républicaine » et « La République à l'école », ou encore le vademécum « Agir contre le racisme et l'antisémitisme », qui ont été remis aux établissements à la rentrée 2021.

Le jury attend également que le candidat fasse preuve d'engagement et expose le sens donné à son action au service des élèves et au sein d'un collectif de travail. La présentation du cadre de travail en classe, les différentes modalités de travail collaboratif et l'aptitude à associer et à fédérer les partenaires et/ou acteurs du territoire sont des moyens que le candidat peut mobiliser pour exprimer pleinement sa détermination à intégrer l'éducation nationale et le lycée professionnel.

Il importe que la présentation du candidat permette au jury d'évaluer globalement sa valeur professionnelle potentielle et sa réponse aux obligations de fonctionnaire : loyauté, exemplarité, neutralité, probité, solidarité...

Il est recommandé au candidat de réaliser des temps d'immersion en établissement en amont du passage de l'épreuve orale afin de s'acculturer au monde du lycée professionnel. L'identification de ses missions, de ses spécificités et des grands enjeux auxquels il doit répondre sont des éléments qui placent le candidat en situation de réussite.

Enfin, en ce qui concerne le positionnement et le niveau de langue, il est attendu du candidat une posture professionnelle adaptée au cadre formel de cette épreuve et inhérente à sa future mission. Il devra aussi s'exprimer à l'aide d'un vocabulaire précis dans un registre soutenu. En effet, les candidats doivent faire montre de leur maîtrise du français en situation professionnelle en évitant un niveau de langue relâché (exemple : « le prof » pour « le professeur », « virer » pour « exclure », l'utilisation fautive de « malgré » suivi de « que ») ou la répétition des expressions telles que « de base », « du coup », « voilà », et en utilisant les termes adéquats.

Il doit, par ailleurs, essayer de maintenir le contact visuel avec tous les membres du jury et produire un discours dynamique.

Quelques constats à l'issue de cette deuxième session

Les meilleurs candidats incarnent les valeurs de l'école, se sont appropriés les valeurs de la République avec simplicité, bon sens, dans l'intérêt général. Ils analysent la situation et la problématisent avec pertinence et nuance, en lien avec les enjeux éducatifs et en s'appuyant sur des apports théoriques solides. Aux prises de position péremptoires ou dogmatiques, le jury a préféré des réponses nuancées et argumentées.

Enfin, outre la maîtrise de termes et concepts fondamentaux (culturel/cultuel), une solide connaissance des repères culturels des langues enseignées est indispensable également dans le cadre de cette deuxième épreuve. À titre d'illustration, on peut regretter que la culture britannique fasse parfois défaut, par exemple dans le cadre des traditions de Noël, qui font partie intégrante de la culture britannique, indépendamment de toute connotation religieuse.

Quelques recommandations pour les mises en situation :

1. Travailler sur une méthodologie de l'épreuve

- Identifier les éléments remarquables de la situation
- Repérer les valeurs et les principes réglementaires constitutifs de la situation
- Apporter une réponse à court terme (parfois la seule réponse immédiate est d'en informer sa hiérarchie), puis à moyen terme (résolution de la situation avec les protagonistes, les familles) et enfin à long terme (prévention et anticipation des risques, constitution d'une équipe d'intervention, formation des élèves, actions de prévention, les partenaires...)
- Penser à mobiliser les instances de l'établissement
- Ne jamais oublier sa hiérarchie

2. Le candidat doit rester naturel et ne pas chercher ni à théâtraliser l'épreuve, ni à jouer le rôle que l'on aurait demandé de tenir. Il doit être vigilant à la tentation du formatage, à une application trop stricte et sans prise de recul des recommandations issues de la formation ou de sa propre représentation du système scolaire.

3. Le candidat doit s'appuyer sur des connaissances maîtrisées :

- Avoir une bonne connaissance du référentiel métier et du fonctionnement de l'EPL et de ses instances.
- Connaître les priorités de l'École et être au fait de l'actualité éducative (ex : programmes, référentiels, etc.).

Tous ces éléments doivent être pensés en contexte, dans le cadre des spécificités du lycée professionnel.

Exemples de mises en situations proposées aux candidats, et pistes de réflexions :

Situation 1 (renvoyant à un contexte de classe)

Mise en situation d'enseignement

Vous travaillez sur le thème de la découverte de l'Amérique avec vos classes. Vous évoquez les guerres entre les Espagnols et les Amérindiens. Les élèves s'insurgent et parlent de racisme. Le ton monte entre les élèves et une polémique naît dans la classe.

Vous analyserez la situation.

Vous indiquerez les valeurs et principes de la République et, le cas échéant, les principes juridiques régissant le service public d'éducation ou l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires, qui sont en jeu.

Vous proposerez des pistes de solutions.

L'enjeu de la situation concerne le racisme et les contenus des programmes scolaires. Les pistes de solution à envisager sont personnelles et collectives, et il convient d'envisager des réponses à court, moyen et plus long terme. Une bonne maîtrise des programmes par l'enseignant permet d'anticiper les difficultés éventuelles pouvant être rencontrées lors de l'étude de tel ou tel point du programme. En tout état de cause, il faut réaffirmer la différence entre l'Histoire et l'opinion. Il convient également de replacer les faits dans leur époque afin de ne pas les interpréter avec le regard d'un citoyen de notre époque. Il est utile de rappeler que la puissance des nations a, dans l'Histoire, pu passer par la conquête de territoires et l'étendu des possessions. Ainsi l'Espagne, comme de nombreuses autres nations, a cherché à coloniser de nouvelles terres, avec toutes les guerres et les violences associées.

Il est indispensable de ramener le calme au sein de la classe afin d'entamer un dialogue avec les élèves dans un climat apaisé. Il convient également de rappeler que l'étude de l'histoire des civilisations et des aires géographiques s'inscrit pleinement dans le cadre des programmes scolaires. De plus, on pourra débattre dans le calme avec les élèves en leur rappelant qu'on ne peut que difficilement juger un fait historique. Enfin, on pourrait envisager de consolider les connaissances et d'expliquer les nuances en travaillant en lien avec le professeur d'histoire-géographie.

Situation 2 (renvoyant à un contexte en dehors de la classe)

Mise en situation relative à la vie scolaire

Vous avez la charge d'un programme de mobilités à l'étranger. Vous recevez un appel du responsable d'une entreprise située au Royaume-Uni. Il vous informe que le stagiaire placé chez lui a volé des produits et a été pris sur le fait.

Vous analyserez la situation.

Vous indiquerez les valeurs et principes de la République et, le cas échéant, les principes juridiques régissant le service public d'éducation ou l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires qui sont en jeu.

Vous proposerez des pistes de solutions.

Enjeux de la situation

- Il s'agit d'un manquement aux règles de discipline de l'entreprise d'accueil du stagiaire et au règlement intérieur de l'établissement.
- Il peut s'agir également d'une infraction définie dans l'article 331-1 du Code pénal.

Cadre réglementaire / Textes de référence

- Articles L124-1 à L124-20 du Chapitre IV du Code de l'éducation qui régissent les stages et périodes de formation en milieu professionnel.
- Articles R511-12 à R511-19 du Code de l'éducation qui régissent les sanctions applicables aux élèves des établissements d'enseignement du second degré.
- Articles R511-1 à R511-75 qui régissent les droits et obligations des élèves.

Pistes de solutions

- Signaler les faits au chef d'établissement et contacter immédiatement l'élève pour avoir sa version des faits.
- Contacter les parents de l'élève.
- Contacter à nouveau le responsable de l'entreprise afin de dissiper tout doute quant à l'implication certaine de l'élève dans les faits qu'on lui reproche, mais également pour l'accompagner dans les démarches à suivre. Les élèves en stage, qui, rappelons-nous, restent sous la responsabilité du chef d'établissement, véhiculent l'image de l'établissement. Par conséquent, un comportement peu professionnel lors de ces stages peut avoir des conséquences néfastes pour la recherche de futurs lieux de stages, souvent difficiles à trouver. C'est la raison pour laquelle, dans la mesure du possible, toute personne en charge des mobilités étrangères doit essayer de garder de bons rapports avec les responsables des entreprises et/ou les tuteurs de stage.
- Se référer, si nécessaire, aux conditions prévues dans la convention de stage pour mettre fin au stage.
- Selon les différents cas (des excuses du stagiaire et réintégration accordée, résiliation de la convention de stage, rapatriement de l'élève, changement du lieu de stage...), rappeler le règlement intérieur et les conditions de la convention, accompagner l'élève dans la recherche d'un autre lieu de stage ou organiser son rapatriement (frais à la charge de la famille ou de l'établissement, selon les conditions établies avant le départ en mobilité).
- Une fois de retour, le chef d'établissement pourra convoquer l'élève et ses parents et décider des sanctions ou d'autres mesures éducatives.
- Rappeler aux futurs stagiaires leurs droits et devoirs lorsqu'ils sont en stage et les conséquences de leurs actes aussi bien pour eux que pour l'établissement. Intervention d'un professeur d'éco-droit si nécessaire.
- Rappeler aux futurs stagiaires les sanctions pénales prévues pour le vol.

ANNEXES

- EPREUVES ECRITES

Anglais

Le sujet d'écrit, qui est commun au CAPLP externe anglais-lettres, peut être consulté et téléchargé sur le site www.devenirenseignant.gouv.fr

Espagnol

Le sujet d'écrit peut être consulté et téléchargé sur le site www.devenirenseignant.gouv.fr

- EPREUVES ORALES

Anglais

Sujet : Consumerism

Document A

Extrait de la série *Years and Years* (épisode 6).

https://www.youtube.com/watch?v=jaIQj76l_00

Document B 1

11 ways Britain is becoming eerily like the plot from 'Years and Years', by Kate Plummer

Article de presse, publié sur <https://www.indy100.com>

11 ways Britain is becoming eerily like the plot from 'Years and Years'

You could say it is trite to gaze out at Britain, note its societal ills and say it is akin to some sort of dystopia. But consider Russell T Davies' 2019 drama *Years and Years*, and the comparison sounds like less of a cliché and more terrifyingly accurate.

The drama observes a family living from 2019 to 2034 and throughout the years (and years) they come up against a range of issues from economic to a refugee crisis. And some of these issues ring eerily similar to the current state of affairs in the UK.

Don't believe us? Here are 11 ways Britain is looking increasingly like the set of the dystopian drama

1. Pandemic

The show hints at a widespread illness called 'monkey flu' that wreaks havoc in 2029. Back in reality, we didn't have to wait all that time for a global pandemic and in 2020 the coronavirus pandemic spread around the world, causing numerous lockdowns, thousands of deaths and economic chaos.

2. The rise of Liz Truss

The drama features a right-wing politician played by Emma Thompson called Vivienne Rook who rises to power over the series. Screenshots of Rook's character look creepily like real-life right-wing Tory leadership candidate, and the new prime minister, Liz Truss, who has even taken to wearing the same dresses as Rook.

3. Economic crisis

In the series, a banking crash causes a huge economic crisis. And in the real world, we have record levels of inflation, and a cost of living crisis that is so bad, that it is expected that 54 per cent of households will be in fuel poverty by October.

4. Supply chain crisis

In *Years and Years*, the characters mention that it is not possible to get bananas anymore. Chocolate also disappears in episode two (heaven forbid) and the pharmaceutical industry collapses, causing vital medicines to run out.

Could you imagine such a thing happening in real life? Well in 2021 there was a supply-chain crisis caused by a number of factors including Brexit and Covid. This led to barren supermarket shelves and popular food chains like Nando's temporarily closing some of their stores.

5. Climate change

The spectre of climate change looms over day to day life in the drama. The characters experience 80 days of continuous rain, for instance. Meanwhile, last year the UK experienced extreme rain which led to dramatic floods and this year we've had so many heat-waves that there are hosepipe bans in parts of the country.

6. Russia's invasion of Ukraine

Davies' drama sees the Ukrainian army taking control of the Ukrainian government and Russia moving in to "maintain stability", leading to Ukrainian refugees coming to the UK.

In February, Vladimir Putin invaded Ukraine and claimed the war was just a military operation. This has led to Ukrainians becoming displaced and coming to countries in Europe as well as the UK, through the Homes for Ukraine scheme.

7. The US overturning Roe v Wade

In what was perhaps the most prescient plotline in the show, *Years and Years* predicted that abortion would be overturned by overturning the 1973 Roe v Wade case.

In June this year, the Supreme Court did just that. In the 6-3 majority [opinion](#), Justice Samuel Alito wrote, "Abortion presents a profound moral issue on which Americans hold sharply conflicting views" and placed the decision over whether to permit abortions to individual states.

8. The rise of deep fake videos in politics

Years and Years shows politicians falling victim to deep fakes - when a person's image and voice are digitally manipulated to make it look like they've said something controversial.

In 2019, a fake video that appeared to show House Speaker Nancy Pelosi drunkenly slurring her words circulated on social media in an attempt to discredit her. While it was eventually debunked, it seemed people fell for the hoax.

9. The energy crisis

In the world of *Years and Years*, the country is submerged in random blackouts when the energy suppliers crash.

We are currently facing an energy crisis with spiraling prices and with concerns about supplies running out, it has been reported that businesses and even some consumers could face blackouts in January, under the government's latest "reasonable worst case scenario", which isn't concerning at all.

10. Immigrants and refugees sent to internment camps in the UK

While the government would likely do a spit-take at the suggestion they are making internment camps for refugees, you could argue that their controversial Rwanda scheme to send immigrants to the country has at least some parallels to the plot in Davies' drama.

11. Small boats crisis

Two characters in the dystopian drama sail in an overcrowded boat from France in an attempt to reach the UK. But the boat sinks, drowning most of the passengers.

If this sounds familiar it is because in November 2021, 27 people died by drowning after a small boat capsized in the Channel on the way to Britain, triggering debates about the UK's strict immigration system and the role of people smugglers who facilitate the dangerous crossings.

Document B 2

Degrowth Meaning: How Can I Make My Fashion Sustainable?

May 9th 2025 - source : <https://slow-fashion-usa.squarespace.com>

Degrowth Meaning: How Can I Make My Fashion Sustainable?

With the rapid growth of fast fashion sales over the years, both workers and our planet have suffered the consequences. According to the Business Research Company, sales from fast fashion companies are predicted to grow from \$122.98 billion to \$142.06 billion in 2024, with a compound annual growth rate of 15.5%. As a result of these proliferating companies, each year the fashion industry makes up 4% of the world's waste, with approximately 92 million tons of waste created from garments.

The fashion and textile industries are also responsible for an excessive amount of water being utilized. The Ellen MacArthur Foundation states that fabric dyeing contributes to 20% of the worldwide wastewater and about 93 million cubic meters of water is used. According to Vanessa Turk, writer of The GW Law Environmental and Energy Law Blog, it takes about 700 gallons of water to construct a single cotton shirt— to put that in perspective, that is enough to fill an entire hot tub.

It isn't just our planet that's paying the price of affordable clothing. The workers— some as young as five years old— are also exploited in the industry. Granted salaries as low as 10 to 20 cents an hour and working up to 16 hours every day, these workers are expected to work in unsafe conditions, often exposed to poor ventilation and crowded environments, as well as forced to endure physical and verbal abuse. Many of these sweatshops are located in these sweatshops are located overseas and exploit the lower classes in countries including China, India, and Bangladesh.

What is Degrowth?

In the wake of these disturbing numbers, the idea of "degrowth" has gained recognition. Originating in 1972, the French philosopher André Gorz created the phrase after deciphering the correlation between the production growth of materials and a capitalist system.

In the world of fast fashion industries, the meaning of degrowth promotes sustainability by decelerating the speed and abundance of clothes being made within these companies. These actions will assist in circumventing further harm to workers and the earth and obstruct the rapid growth of the fast fashion industry.

For example, if a company has a decrease in demand for a product, workers will be required to work for fewer hours. In addition, the amount of garment waste will decrease, aiding the planet's health. The companies will still remain afloat, but will pay their workers a reasonable salary with a healthy work schedule.

Arguments Against Degrowth

Arguments against the movement stem from a concern for job loss, as a result of the decrease in consumption and consumer demand the degrowth meaning promotes. Blake Alcott researcher at University of Leeds, School of Earth and Environment, said in 2011, "Economic shrinkage in richer

countries is accompanied by increased unemployment, [which is] a bad enough problem in itself but also a barrier to voters' acceptance of the degrowth path." Alcott continues to explain the importance of maintaining jobs around the world and how employment should be prioritized: "To make a smaller economy more socially sustainable, as well as to make the degrowth project more attractive to voters, the problem of potentially large-scale joblessness therefore deserves attention."

While these problems do deserve attention, the degrowth movement is fighting for sustainable changes for exploited workers. The movement encourages dramatic changes to how sweatshop workers are treated— not promoting job loss, but providing a drastic change in working conditions.

How are companies adhering to the degrowth movement?

A service called Heuritech, created in 2013, uses AI technology to predict upcoming fashion trends to reduce overstock from clothing websites. Collaborating with popular fashion companies such as Prada, Dior, Adidas, Louis Vuitton, and New Balance, the modern technology can detect what fashion is popular in the media, looking at patterns, colors, shape, etc in order to create high-demand items and reduce items that would otherwise end up in wastes. [...]

How can I contribute to the degrowth movement?

According to Vogue Business, degrowth's meaning is to heal the relationship between fashion and the planet. It starts with action from consumers. When looking at how much money fast fashion companies currently make from their current policies, the chances that they'll adopt this movement are slim to none. Don't worry though, it's quite easy to help the degrowth movement flourish and promote sustainability.

Instead of supporting unethical fast fashion brands, try researching smaller businesses or other brands that are making efforts to improve the sustainability of their products. [...]

Document C

Infographie : *How to spot greenwashing?*

Source : <https://thesustainableagency.com> – January 23rd 2025

How to Spot green washing

There are a few common tricks that you can watch out for to make it easy to spot greenwashing and dubious sustainability claims:

VAGUE 'GREEN-SOUNDING' LANGUAGE:

Look out for words that sound good at first but have no concrete meaning legally, like 'farm fresh' or 'conscious'.

IRRELEVANT CLAIMS:

Making a big noise about one tiny green attribute on an otherwise totally anti-green product.

BADLY THOUGHT-OUT BIG GESTURES:

A classic one when an idea has come from a marketing team instead of experts.



MISLEADING NUMBERS AND PERCENTAGES

REBRANDING TO INCLUDE 'natural' PACKAGING

Products that change their look to apply the veneer of sustainability, but without actually changing anything.



MAKING THE PRODUCT PACKAGING GREEN

At its core, greenwashing is all about misdirection.

SO WHAT SHOULD WE BE LOOKING OUT FOR TO KNOW IF A BRAND IS FOR REAL



Accountability

Ironically, truly sustainable brands are transparent about how they're affecting the environment.



Clear labeling

Sustainable products should include simple language labels about exactly what's in a product.

Accreditation

Don't just take brands' words for it. Look for companies that are audited or accredited by third parties.



Traceability

Some forward-thinking brands have been helping buyers track their products' sustainability using helpful tech.

Espagnol

Document A :

Entrevista a Arturo PEREZ REVERTE (escritor español) en el programa *El Hormiguero* (Antena 3), 11/2024. Duración: 2'35.

Document B1

Los quince y los dieciocho,
los dieciocho y los veinte...

Me voy a cumplir los años
al fuego que me requiere,
y si resuena mi hora
antes de los doce meses,
los cumpliré bajo tierra.

Yo trato que de mí queden
una memoria de sol
y un sonido de valiente.

Si cada boca de España,
de su juventud, pusiese
estas palabras, mordiéndolas,
en lo mejor de sus dientes:
si la juventud de España,
de un impulso solo y verde,
alzara su gallardía,
sus músculos extendiese
contra los desenfrenados
que apropiarse España quieren,

sería el mar arrojando
a la arena muda siempre
varios caballos de estiércol
de sus pueblos transparentes,
con un brazo inacabable
de perpetua espuma fuerte.

[...]

Juventud solar de España:
que pase el tiempo y se quede
con un murmullo de huesos
heroicos en su corriente.
Echa tus huesos al campo,
echa las fuerzas que tienes
a las cordilleras foscas
y al olivo del aceite.
Reluce por los collados,
y apaga la mala gente,
y atrévete con el plomo,
y el hombro y la pierna extiende.

Sangre que no se desborda,
juventud que no se atreve,
ni es sangre, ni es juventud,
ni relucen, ni florecen.

Cuerpos que nacen vencidos,
vencidos y grises mueren:
vienen con la edad de un siglo,
y son viejos cuando vienen.

La juventud siempre empuja,
la juventud siempre vence,
y la salvación de España
de su juventud depende.

La muerte junto al fusil,
antes que se nos destierre,
antes que se nos escupa,
antes que se nos afrente
y antes que entre las cenizas
que de nuestro pueblo queden,
arrastrados sin remedio
griremos amargamente:
“¡Ay España de mi vida,
ay España de mi muerte!”.

Miguel HERNÁNDEZ (España), *Viento del pueblo* (1937)

Lo educativo como espacio de posibilidades: mirar de otra manera a la juventud

La idea de que la educación de hoy es peor que la de ayer, que el nivel baja, que los jóvenes están mal preparados y que cuando salen de su recorrido académico carecen de destrezas para seguir estudiando o incorporarse al mundo laboral es vieja, tanto como la propia escuela.

La tendencia histórica a referirnos con carga peyorativa a la juventud se repite de forma cíclica. Lo podríamos llamar el efecto “hoy en día...” y se expresaría con la fórmula: “los jóvenes de hoy en día...”. [...]

En un flujo permanente de retrospectiva idílica hacia un pasado en el que, al parecer, nosotros sobrevivimos con más esfuerzo y sacrificio, es complicado mirar de otra manera a la juventud actual. Lo observamos si recorremos el discurso sensacionalista de determinadas voces educativas. [...]

La mirada dominante nos empuja más a mirar hacia los jóvenes enrabiados por sentirse expulsados del sistema desde pronto. O hacia otros muchos contagiados por la desazón que transmiten los populismos; apenas se habla, en cambio, de aquellos que mantienen su capacidad de trabajo y compromiso, como por ejemplo demostraron cientos con su solidaridad durante la Dana valenciana. El principio fundamental de la enseñanza es confiar siempre en las posibilidades del sujeto. La educación nos invita a proyectarnos, imaginar mundos posibles. [...]

La educación tiene la capacidad para darnos a cada uno, independientemente de nuestros antecedentes, aptitudes o talentos, tiempos y espacios para alzarnos sobre nosotros mismos y para renovar el mundo. Es un espacio en el que aprendemos a vivir esperanzados, por lo que su campo semántico estará formado por palabras como utopía, esperanza, posibilidad, confianza, lucha y transformación.

Por eso desde la escuela resulta extraña y contradictoria la imagen que leemos y escuchamos en boca de adultos y medios de una juventud egoísta, insolidaria, incapaz, influenciable, atrofiada, errática, impotente ante la tecnología, capturada por pantallas y adicta. Una juventud carente de criterio y capacidad de decisión que necesita de los mayores para todo. La mirada educativa sobre la juventud debe oponerse a esa caracterización de la juventud que parece más una reproducción de nuestros temores y frustraciones.

Aunque haya quien prefiera vivir en sus recuerdos, existe otra cara de lo educativo como espacio de posibilidades. Basta recorrer el velo de nuestros prejuicios para descubrirlo. Así, vemos en nuestros entornos asociaciones de estudiantes que se constituyen año tras año, con el fin de construir una democracia participativa desde sus bases. Observamos también a alumnado que forma parte de consejos escolares para aportar soluciones; nos percatamos de que, tras su supuesta “generación perdida”, hay jóvenes más respetuosos con la diversidad que los de antaño, aunque con mucho camino aún por recorrer ante el avance de los discursos de odio. [...]

La confianza, el efecto y la esperanza son el sustrato de la educación. La mirada educativa es confiada, afectuosa y posibilista, y parte del reconocimiento del otro como un sujeto lleno de potencia y capacidad. En tiempos de complejidad e incertidumbre como los actuales, el futuro

dependerá de nuestra fuerza para proyectar esta imagen sobre nuestros jóvenes. No les defraudemos.

Albano de Alonso Paz y Carlos Magro Mazo (España), *elpais.com* (17/12/2024)

Document C



Miles de voluntarios llegan a Valencia para ayudar a los afectados por la DANA, rtve.es, 02/11/2024