



**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 : langues vivantes - lettres

Option : anglais-lettres

Rapport de jury présenté par :

Florence Moreau Louapre
Inspectrice de l'Éducation nationale
Présidente du jury

SOMMAIRE

Avant-propos	3
A. Épreuves écrites d'admissibilité	
A.1 Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de langue vivante ANGLAIS.....	4
A.2 Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de LETTRES.....	17
B. Épreuves orales d'admission	
B.1 Épreuve de leçon dans la valence langues vivantes ANGLAIS.....	30
B.2 Épreuve de leçon dans la valence LETTRES.....	40
B.3 Épreuve d'entretien.....	52

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

Avant-Propos

414 candidats se sont inscrits aux concours du CAPLP externe public (336) et du CAFEP-CAPLP privé (78) de langues vivantes-lettres, option anglais-lettres de la session 2025. Ce nombre est en diminution (467 l'an passé) et le jury regrette de ne pas avoir été en mesure cette année encore de pourvoir à l'ensemble des postes et contrats proposés par le Ministère.

Le jury a évalué 152 candidats présents aux épreuves d'admissibilité. 41 ont été éliminés après avoir obtenu une note inférieure ou égale à 05/20 dans l'une des deux épreuves ou faute d'avoir composé dans les deux valences. Le jury a donc déclaré 106 admissibles (86 pour le public avec une barre d'admissibilité fixée à 06.10/20 et 20 pour le privé avec une barre d'admissibilité fixée à 07.29/20). Les moyennes des admissibles restent constantes : 09.66/20 pour le public et 09.11/20 pour le privé.

Lors de la phase d'admission 91 candidats ont été interrogés et une seule personne a été éliminée par l'application d'une note éliminatoire à l'une des trois épreuves. Le jury se félicite de l'équilibre des résultats obtenus dans chacune des épreuves disciplinaires pour ce concours bivalent et note que la grande majorité des candidats a pris en compte les éléments figurant dans les rapports des années précédentes. Il souligne également la qualité des échanges dans le cadre de l'épreuve d'entretien : les candidats ont su motiver leur intérêt pour le métier d'enseignant et pour les élèves de la voie professionnelle, faisant montre de propos et d'une posture compatibles avec l'éthique professionnelle attendue.

À la fin de la session, le jury a déclaré 57 candidats admis pour 70 postes offerts (enseignement public) et 15 admis pour 16 contrats offerts (enseignement privé).

En tant que présidente de ce jury, je tiens à saluer et à remercier très chaleureusement les différentes personnes qui ont contribué au bon déroulement des épreuves de la session 2025, que ce soit l'équipe de direction et l'ensemble des personnels du lycée Louis Pergaud de Besançon, la Division des Examens et Concours de l'académie de Besançon ainsi que la Direction Générale des Ressources Humaines du Ministère. Grâce à leur accompagnement et à leur précieuse collaboration, le directoire et le jury ont pu accomplir leurs missions dans d'excellentes conditions.

Je remercie également mon prédécesseur pour son soutien, sa disponibilité et ses encouragements, les vice-présidents et les secrétaires généraux pour leur investissement et leur professionnalisme. Mes remerciements s'adressent enfin aux quarante-trois membres du jury qui ont mis leurs compétences au service de ce concours et qui se sont acquittés de leur mission avec rigueur et bienveillance.

J'encourage les futurs candidats à prendre connaissance de ce rapport. Une lecture attentive les aidera à se saisir des enjeux du concours et à mieux appréhender les attentes institutionnelles.

Florence Moreau Louapre
Présidente du jury

A. Épreuves d'admissibilité

Les sujets de l'épreuve 2025 ainsi que les définitions des épreuves d'admissibilité et d'admission peuvent être consultés et téléchargés sur le site www.devenirenseignant.gouv.fr

A.1 Épreuve écrite disciplinaire et de discipline appliquée de langue vivante - anglais

PARTIE 1 : compréhension du dossier, analyse critique des documents et construction d'une problématique (en anglais)

Remarques préliminaires

De manière générale, les documents du sujet proposé ont été compris : la majorité des candidats a pris en compte les conseils méthodologiques, les attentes et recommandations du jury formulées dans les rapports antérieurs.

À l'instar des années précédentes, les copies les plus abouties, démontrant une analyse structurée des trois documents, une mise en commun rigoureuse, étayée de références littéraires, historiques et culturelles habilement maîtrisées, ont été valorisées par le jury. Ces dernières proposent une réflexion contextualisée, approfondie et nuancée sur le dossier, dans une langue riche, authentique et idiomatique. Ces compositions sont lisibles tant dans la forme que dans le fond. Elles démontrent une réelle capacité à problématiser le corpus en mettant en perspective les thèmes, points communs, divergences, tensions et figures de style à la lumière d'un fil conducteur clairement formulé.

Les copies les moins valorisées ne présentent qu'une lecture descriptive des documents, sans croisement ni mise en relief des intérêts et finalités du corpus. Les documents y sont souvent paraphrasés et l'analyse demeure superficielle, sans véritable réflexion transversale. Le document iconographique ne fait pas l'objet d'une exploration approfondie, les éléments de contexte les plus factuels sont simplement évoqués. Les correcteurs ont pénalisé le traitement inégal des différents documents, sans phrases de transition entre les différentes parties, sans appui textuel ni cohérence dans le propos.

Le jury relève aussi des propositions de plan carencées : absence d'introduction, de problématique, de développement et de conclusion. Il regrette également que certains candidats, ayant souffert d'une mauvaise gestion de temps, présentent un travail lacunaire avec peu de soin porté à la présentation formelle de la copie. Ratures, éléments et paragraphes entiers barrés, graphie illisible ou absence de ponctuation ont terni l'ensemble du travail proposé.

La réussite de l'analyse critique de documents exige une veille intellectuelle active sur l'actualité du monde anglophone, de solides compétences rédactionnelles et un équilibre structurel dans l'organisation du contenu qui doit prenant appui sur le corpus.

Composition en langue étrangère portant sur l'étude des documents

Concernant cette session, le corpus 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 réglementaire de 1927 interdit les rapports sexuels entre Blancs et Noirs. Il 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 traite de différents crimes sexuels. L'interdiction des rapports sexuels interraciaux fut levée en 1985.

Le premier document du corpus 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 Arrest Under the Immorality Act* mise en ligne en 2020. Le troisième document est un extrait de l'article de presse *Opposites attract... trouble* rédigé par Bhekisisa Mncube en 2018.

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 ou l'histoire en mêlant humour, intelligence et ironie. Quelques candidats ont été en mesure de donner des informations additionnelles sur la carrière de l'auteur ou sa notoriété sur les réseaux sociaux, qui peut renforcer l'intérêt du texte pour un public de lycéens.

Fruit d'une relation entre un père blanc et d'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 en fonction de la couleur de peau. Peu de candidats ont interrogé le titre *Born a Crime*, clé d'entrée dans le texte, qui renvoie au thème universel de l'identité. Concernant le narrateur, sa conception et sa naissance sont illégales en vertu des lois de l'apartheid et finalement c'est son existence même qui est présentée 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. Le thème de la transgression de l'ordre racial et moral apparaît dès les premières lignes. Les éléments d'une rencontre illicite sont posés (l. 1 à 5) : une femme noire et un homme blanc ; une différence d'âge (22 ans) ; des caractères opposés ; des loisirs communs, clandestins et prohibés par la loi. Ces éléments de contraste entre les amants sont mis en valeur par un effet de juxtaposition et soulignés par des phrases courtes qui amplifient l'effet de différence (*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* et *wild* et *free* caractérisent la personnalité du couple transgressif qui unit deux profils contrastés, celui d'un homme plus sage, plus traditionnel, plus conventionnel et une femme plus jeune, plus moderne, plus affranchie des normes.

Dès lors, le spectre d'un acte subversif se dessine clairement (l. 5 : *Something clicked*) et atteint son apogée à la ligne 28 : *I was born a crime* ; cette phrase est suivie d'une césure, qui semble accentuer le résultat irrémédiable de cette transgression. 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 réglementaire de signaler (l. 35-37). Certains candidats ont eu une lecture fine du texte 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 mère en raison de la similarité sonore entre Swaziland et Switzerland.

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, notamment de la ligne 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 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 cet homme (répétition du verbe *want* par la mère), le défi que pose la femme aux croyances de son amant (forme de tension dans la conversation) et la question de la religion (*I'm Catholic. We don't do such things.* l. 13).

L'évocation de cette question religieuse pose une barrière morale et culturelle qui s'ajoute aux barrières légales et personnelles (la participation du père est arrachée par une forme de chantage) : la conception du narrateur est une transgression sur plusieurs plans. 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.

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, des sorties interdites, le délit d'une relation sentimentale avec un homme blanc, son désir d'enfant, sa capacité à se prendre en charge, puis à assumer un accouchement seule et enfin par la charge de l'éducation d'un enfant métis (l. 24 à 28, l. 41 à 42). Elle peut représenter une figure féministe avant-gardiste, n'appartenant qu'à elle-même, mentant pour se protéger et protéger son fils (l. 33 à 36).

« *I was born a crime* » (l. 28) : c'est donc la naissance d'un homme biracial dont les parents, en pleine conscience, ont bravé les codes juridiques, moraux et sociaux en vigueur à l'époque en Afrique du Sud. Cette naissance défie les lois anti-métissage appliquées 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 ?

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 notamment pour décrire l'accouchement (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.

Document 2 : document iconographique *Statements After an Arrest Under the Immorality Act*

Il s'agit d'une affiche publicitaire faisant la promotion de la pièce de théâtre *Statements After an Arrest Under the Immorality Act* créée par Athol Fugard. La pièce est jouée pour la première fois en 1972 à Cape Town en Afrique du Sud. C'est le récit 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, et une femme blanche, bibliothécaire. Après une arrestation en vertu de l'*Immorality Act* l'homme et la femme

débattent de leur amour pendant une heure, pour ensuite être interrogés. La pièce est une histoire d'amour dans laquelle les amoureux partagent leurs aspirations les plus profondes et les confrontent à la liberté personnelle et émotionnelle. 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 en vigueur en Afrique du Sud. C'est un acte de désobéissance aux lois racistes.

Peu de candidats ont fait une description minutieuse de l'affiche publicitaire alors même qu'elle offrait une lecture éclairée des intentions du dramaturge par le biais d'éléments visuels probants. En effet, 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, la 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, symbole de colère mais aussi de force, de vitalité et de vie. Le fond noir à l'arrière-plan représente l'oppression du régime de l'apartheid mais aussi une ambiance globale de clandestinité quant aux mains qui s'allient en dépit de tous les obstacles ; il s'agit de capturer l'intensité de la tragédie. Un candidat a présenté une analyse pertinente du document 2 : *"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.

L'art et le théâtre sont des armes de désobéissance civile sous l'apartheid, dont le dramaturge dénonce frontalement le système. La pièce ainsi que l'affiche représentent une brisure des frontières ethniques et un défi aux tabous raciaux. Face au sujet d'un système oppressif et injuste, l'auteur de l'affiche et le dramaturge opposent une autre forme de violence par le canal d'une image choc et d'une pièce mettant l'interdit en spectacle. C'est une affiche délibérément provocante qui témoigne d'une forme de militantisme. Elle met à nu ce qui est illicite et illégal en Afrique du Sud, un passage interdit entre deux mondes.

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 généralement été comprise par les candidats.

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.

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.

Bhekisisa Mncube vit à Pretoria, en Afrique du Sud et est directeur de la rédaction des discours du Ministre de l'Éducation. Le 17 décembre 2018, il témoigne dans cet article de son propre mariage interracial après l'abolition des lois contre les relations et le mariage entre Blancs et Noirs en Afrique du

Sud. 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 deux communautés subsiste quant aux 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. 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.

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'interracialité, 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. 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 leur communauté respective que ce chemin est possible.

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* ». Ces différences 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 à 36), selon un effet également déployé dans le document 1. 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.

Quelques copies ont fait référence à des figures de style comme : « *repetitions* » (« *alone* », « *let us* »), « *comparisons and similes* » (« *champagne & roses* »), « *alliteration in-I-* » (« *let us love and let us live* »). Cependant, un élément 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 leur fille métisse totalement affranchie des conséquences de la discrimination raciale post-apartheid. Elle accepte ses origines zouloues tout en évoluant sans malaise aucun dans un environnement suburbain « *Dad, I am a suburban Zulu girl.* » (l. 37 à 45). La note d'espoir de leur fille à la fin de l'article quant à son identité personnelle au sein de la société post-apartheid montre qu'une nouvelle génération veut d'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 toute situation 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 compris. Le contexte politique et sociétal dans lequel évoluent les trois couples a bien été perçu par les candidats. Ainsi, ont été identifiées 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 convaincantes 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 des Blancs 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 d'une part, dont la forme de narration, personnelle, introspective et subjective, met l'accent sur l'exploration de son passé en adoptant un ton humoristique et incisif, et le témoignage de Bhekisisa Mncube d'autre part à travers un article plus informatif et factuel. 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 convaincantes 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 a des conséquences directes sur 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. Des productions ont effectué des parallèles entre ces deux documents - points communs ou différences soulignés - et apporté des justifications en citant précisément des extraits témoignant du 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 documents 2 et 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 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.

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 two hands merging together and becoming one* » et Miss N. dans le document 3 qui dépasse le système social fondé 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 précises sur 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 : au film *Invictus*, l'ANC, Pieter Botha, Frederick de Klerk, Desmond Tutu, The Rainbow Nation, Nadine Gordimer, Johnny Clegg, Peter Abrahams ainsi qu'à la langue afrikaans et l'origine du mot « apartheid ». Mais la connaissance géopolitique est souvent superficielle ou erronée et les références culturelles trop peu intégrées.

Certains candidats font des associations hors sujet, notamment avec des références américaines (*Civil Rights Movement*, George Floyd). Il y a aussi des erreurs factuelles et des confusions avec la ségrégation aux États-Unis : Rosa Parks, Martin Luther King, ou Obama sont présentés comme des sauveurs de l'Afrique du Sud et une copie mentionne : « *the apartheid : a movement of racial discrimination in South Africa during the 50s* ».

A *contrario*, un candidat a su relier de manière pertinente la mise à l'écart des identités noires aux États-Unis aujourd'hui, montrant une bonne capacité à mettre en perspective les textes, et parfois des parallèles avec le contexte de la ségrégation aux États-Unis. 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* ». Un candidat a su appuyer ses propos en faisant aussi une analyse de la ponctuation (« *semicolon creating a rupture* »).

Cependant, la paraphrase est quasi-systématique, ce qui limite l'analyse croisée et approfondie des documents. Beaucoup 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 réflexion transversale. Parfois les longues phrases perdent le correcteur et trahissent la pauvreté des propos et du lexique.

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 éclairage pour la compréhension de chaque document.

Qualité de la langue et expression écrite

Les correcteurs ont reconnu la grande qualité de certaines copies dont la langue riche, précise et nuancée a permis d'exprimer un propos de façon claire et convaincante. Néanmoins, plusieurs copies témoignent d'une maîtrise linguistique insuffisante pour des candidats se destinant à l'enseignement.

Voici des exemples d'écueils trouvés dans les copies et qu'il convient d'éviter :

Syntaxe

- Absence de ponctuation ;
- Mauvaise construction des questions : **So how this notion of race appears in this collection? / What impact that can have on racial identity? / How this mixed relationship seen by a polarised society? / Does love has to go...? ;*
- Emploi de verbes avec oubli du complément : **The documents enable to take a look at... / It reminds of another novel.*

Grammaire

- 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* ;
- Erreurs sur le pluriel : **two parenthesis / two hand / two person ;*
- Erreur sur le comparatif : **more close ;*
- Mauvaise construction des énoncés avec des modaux : **can creates / we can supposed / we can noticed ;*
- Utilisation erronée de l'article 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... ;*
- Conjugaison des verbes au *past simple* : *catched / they falled in love / was pour were ;*
- Le cas possessif : *the mother of Trevor Noah.*

Lexique

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

- **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*
- **differents situations*
- « *be* » au lieu de « *by* »

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*

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*
- « *entertain* » utilisé pour « *entretenir* »
- **at line*
- **a 22 years old gap*
- **point of vue*

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

- **exemple*
- **developpement*
- **adress*
- **mirors*
- **family*
- **evided*
- **apartheid*
- **forbiden*
- **different color skin*
- **inequal and injust*
- **deshumanizing*
- **open minded*
- **mixed race*
- **well known*

Le jury rappelle que les noms de pays et de nationalité (substantifs et adjectifs) prennent une majuscule. L'orthographe des noms propres doit être respectée.

Conclusion

Les membres du jury félicitent les candidats qui ont su privilégier une analyse et une mise en relation approfondies, structurées et contextualisées des documents du corpus. Grâce à une bonne maîtrise des enjeux civilisationnels et littéraires et une question centrale bien posée, ils ont mobilisé leurs savoirs et savoir-faire didactiques et méthodologiques pour livrer des productions de grande qualité.

Certains candidats ont eu tendance à sortir du cadre littéraire pour aborder des analyses davantage sociologiques ou philosophiques, sans lien direct avec les textes. Pour éviter le hors-sujet, la paraphrase ou une production écrite sans substance, la construction d'un plan guidé par une problématique est essentielle, agrémenté d'une sélection minutieuse des procédés littéraires qui vont étayer le propos. Afin de bien articuler les documents entre eux, une analyse des effets de style, des choix de vocabulaire et des stratégies argumentatives est fondamentale.

Les futurs candidats sont invités à lire et à relire les conseils et recommandations figurant dans les rapports de jury. Il s'agit aussi de maintenir une veille intellectuelle relative aux évolutions du monde anglophone en vue de cultiver, d'enrichir et d'entretenir ses compétences en langue, culture et civilisation du monde anglophone. Enfin, la réussite de l'épreuve dépend aussi de la bonne gestion du temps : par conséquent, le jury recommande aux futurs candidats de s'entraîner régulièrement à partir d'anciens sujets.

PARTIE 2 : exploitation pédagogique (en français)

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.

Remarques préliminaires

Le jury souligne le fait que les compositions témoignent en général du souci de proposer un projet pédagogique clair et correctement organisé. Les meilleures propositions reposent sur une analyse prenant appui sur une problématique définie. Si la majeure partie des productions présentent un aspect conforme aux attentes, certaines copies sont parfois peu soignées (graphie brouillonne, éléments ou même paragraphes entiers raturés...). Dans certains cas la production attendue ne semble pas avoir fait l'objet de la rédaction préalable d'un brouillon : répétitions de passages entiers, pages blanches au milieu de la composition etc. Enfin, il reste essentiel que les termes didactiques et le lexique institutionnel soient maîtrisés, afin de pouvoir proposer une séquence équilibrée définissant objectifs et stratégies.

Cohérence et démarche

Les propositions de séquence pédagogique ont été d'une qualité et d'une pertinence très variées. Certains candidats ont formulé une problématique intéressante et proposé des séquences pédagogiques abouties prenant appui sur les trois documents.

La démarche actionnelle est parfois bien intégrée, avec une proposition d'enchaînement de plusieurs séances mobilisant diverses activités langagières et des compétences (exemples : découverte/rebrassage du lexique thématique, interaction orale, prononciation et phonétique, compréhension et expression écrite, compréhension orale). 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. 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. D'autres 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.

Parmi les séquences proposées, quelques-unes démontrent une capacité avérée de réflexion pédagogique qu'il convient de valoriser : les attentes sont cernées, les tâches à réaliser concrètes et les scénarios proposés proches du réel : « *Vous êtes un guide dans un musée sur l'Afrique du Sud et son histoire. Vous devez présenter une figure emblématique ayant eu un impact en Afrique du Sud durant l'apartheid à un groupe de touristes* ». Autre exemple de tâche finale pertinente : « *You are an English travel vlogger and you focus on the history of English-speaking countries. Make a video talking about the impact of apartheid on interracial relationships in South Africa* ». Une copie propose des ajouts de documents pertinents au regard de la thématique abordée : un document iconographique où N.

Mandela et F. De Klerk se serrent la main, amenant à la réflexion suivante « Peut-on établir un parallèle entre cette photo et le document n°2 ? ».

Exemple d'une autre proposition tout à fait adéquate : la création d'une « *timeline* » avec les élèves, permettant de situer les événements « *before and after apartheid* », et de renforcer la compréhension globale du dossier.

À l'inverse, certains scénarios imaginés sont irréalistes et peu adaptés à des élèves de lycée professionnel : « *Par groupes de deux ou trois élèves, vous écrirez une pièce de théâtre et vous l'interprétez* », ou ont proposé des débats incompatibles avec les valeurs de la République : « *Pour ou contre l'apartheid ?* », « *Pour ou contre les mariages mixtes ?* ». On s'étonnera également de phrases comme « *Mandela étant mort, on vérifiera que les élèves comprennent l'usage du passé* » ou encore « *Après avoir désigné un volontaire* ».

Certaines copies ne proposent pas (ou très peu) de phase d'anticipation, d'autres ne présentent aucune mise en œuvre concrète des activités envisagées : on ne sait pas comment les élèves travaillent, ni comment les apprentissages sont construits.

Les activités gagnent à être organisées de façon pertinente et constructive, et non simplement juxtaposées. Certaines tâches intermédiaires sont lancées sans en préciser le destinataire, l'objectif ou le cadre (dans le cas d'une activité d'expression écrite : écrire à qui ? dans quel but ? selon quel format ?). Or, la contextualisation des activités reste indispensable.

Le jury a pu également constater des incohérences flagrantes dans les choix pédagogiques : activités finales déconnectées du thème ou choix de supports non pertinents (exemple : projection d'un film comique français *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu ?*).

Pour finir, certaines propositions de tâche finale sont délicates à traiter en classe, comme « *parler de son identité en tant que métis* », car ils peuvent mettre les élèves en difficulté ou les diviser dans leur engagement. Il est à noter que la suggestion d'une réflexion en transversalité avec d'autres disciplines (EMC, lettres, histoire-géographie) serait tout à fait justifiée, surtout dans le cadre d'un thème aussi riche. À ce titre, il est particulièrement intéressant d'envisager un recours à la bivalence. Par exemple : un candidat suggère un travail sur l'autobiographie réalisé en français et anglais. L'objectif est de souligner l'intérêt de l'autobiographie qui permet la mise en exergue de certains enjeux de société.

Prise en compte des besoins des élèves

Il convient de prendre en compte les besoins des élèves, et par conséquent d'adapter une séquence à leur niveau et leurs attentes, en proposant des activités lors desquelles ils seront envisagés comme acteurs de leur apprentissage.

Plusieurs copies font montre d'une bonne connaissance du cadrage institutionnel avec mention et prise en compte appropriées du CECRL. D'autres copies intègrent démarche actionnelle, différenciation et numérique éducatif, ce qui traduit une maîtrise de la démarche didactique (stratégie de compensation, participation active des élèves : *escape game, ball game, mindmapping, brainstorming...*). Certains candidats proposent de procéder à un découpage des documents afin de les adapter au niveau des élèves ; proposent des activités de remédiation et de différenciation alors même qu'ils ont bien identifié les objectifs linguistiques à atteindre pour pouvoir réaliser la tâche finale.

Des erreurs ont parfois été constatées en ce qui concerne le CECRL : attribuer un niveau B2 à une classe de première de baccalauréat professionnel, par exemple, traduit une méconnaissance du public cible. Il est quelquefois fait référence à des axes thématiques qui ne figurent pas dans le programme, ce qui souligne l'importance de la connaissance préalable des contenus et attendus de l'enseignement en lycée professionnel.

Enfin, il est important de signaler que prendre en compte l'interdisciplinarité, le contrôle en cours de formation, la bivalence anglais/lettres et les périodes de formation en milieu professionnel participe également de la qualité de la démarche d'un enseignant dans sa prise en compte des besoins des élèves.

Langue

La majeure partie des copies se caractérise par un niveau de langue conforme aux attentes et démontre la capacité des candidats à exploiter avec efficacité leurs connaissances relatives au métalangage didactique, notamment. Les écrits sont parfois moins soutenus sur la fin du projet pédagogique.

Quelques copies sont cependant rédigées dans une langue maladroite, et comportent des fautes :

- D'orthographe : « des ammoreux », « chaqu'un », « un résumer », « tous le monde », « des modals », « auxilière », « oppinion », « syntèse », « à fin de » ...
- De grammaire : « qui ce sont fait attraper », « un planisphere sera afficher », « les hypothèses emisent », « j'utilisera », « les élèves qui on besoin », « les mentalités n'ont pas évoluées », « le temps qui nous ai imparti »... Ces copies présentent bien trop d'erreurs pour un futur professeur.

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

La consigne donnée était la suivante :

À partir du segment souligné, vous analyserez le fait de langue identifié et présenterez son application didactique dans le cadre de la séquence pédagogique présentée.

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

Remarques générales

Dans certaines copies, les candidats ont proposé une étude fine du fait de langue et ont réussi à présenter une application pédagogique relativement judicieuse. Ils 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. D'autres ont correctement mis en parallèle « **have to** » et « **must** », en indiquant l'impossibilité de mettre « must » au passé.

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 ». Quelquefois la notion d'obligation a été repérée, mais malheureusement sans pour autant préciser qu'il s'agissait d'une obligation dans le passé.

Nombre de candidats ont tenté une analyse grammaticale témoignant d'une méconnaissance de la grammaire énonciative. Exemples : « la terminaison en -ed correspond à la catégorie 'nom commun' » ; « cette forme est celle du past perfect » ; « had to exprime l'interdiction ». Enfin, tous les candidats n'ont pas mentionné le passif, cette forme passive est même confondue dans une copie avec une « structure attributive ».

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 ». Quelques candidats ont néanmoins proposé de véritables exploitations pédagogiques (« démarche déductive : repérer des structures identiques dans un texte annexe », « reformuler les obligations auxquelles la population noire était astreinte » en utilisant la structure du segment présenté).

Éléments de corrigé

L'extrait fait référence aux lois de l'apartheid qui imposaient des règles implacables à l'encontre de la population noire : l'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. (source : <https://journals.openedition.org/anglophonia/4528>).

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 légitime 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 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. La forme passive « **to be categorized** » permet d'insister sur l'aspect subi de la ségrégation et l'absurdité des classifications raciales et arbitraires condamnée par le narrateur lui-même.

Rapport présenté par Astrid Désirée et Dominique Ribot-Degonnon avec la contribution du jury

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

Remarques et conseils

Il faut avant tout rappeler aux candidats qu'une très bonne maîtrise de l'expression française est attendue chez des futurs professeurs qui s'appêtent à communiquer en français dans une communauté éducative diverse (direction, collègues, parents), à enseigner en français à des élèves et à enseigner la langue française en cours. Un bon niveau de langue est requis de même qu'une maîtrise experte de celle-ci. Des fautes d'expression trop nombreuses dans les copies qui traduisent un manque de vocabulaire précis (y compris littéraire et stylistique), une syntaxe incorrecte ou une orthographe mal assurée sont de nature à discréditer le candidat d'aujourd'hui et le professeur de demain.

Présentation du dossier

Comme souvent dit dans les rapports des sessions antérieures, il convient de rappeler que la présentation du dossier doit être synthétique. On n'attend pas une analyse ou un résumé des différents éléments constituant le dossier, mais la mise en évidence d'une problématique cohérente reliant les différents documents, la focalisation sur des rapprochements ou des différences. Ni liste descriptive des documents, ni catalogue, ce travail de présentation d'une unité doit rendre compte de la cohérence du dossier en mettant en relation les différents éléments qui le composent, en les comparant ou en les opposant. C'est une démarche de confrontation tout en nuances qu'on attend.

Les candidats qui font preuve de précision et de pertinence dans cette présentation sont évidemment valorisés. On ne peut se contenter de désigner chaque support par le terme « document » sans cesse répété, mais il convient d'en préciser le genre et de parler d'œuvre et d'écriture autobiographique, d'en repérer les projets littéraires liés à ce genre au XX^{ème} siècle, de comparer avec les enjeux de l'autoportrait en peinture, d'évoquer le souvenir, le processus de réminiscence, l'expérience de la lecture ou de l'écriture dans l'expression de la vocation d'écrivain, de peintre, d'élève se destinant à un métier. Cette étape de présentation est indispensable, mais on ne doit pas lui consacrer trop de temps au détriment de l'analyse du texte.

Il ne faut pas omettre l'importance du document didactique qui clôt le dossier : il propose une tâche d'écriture autour du thème de la naissance d'une vocation et le désir d'exercer un métier, et il comporte un travail d'élève rédigé et illustré. La présentation du dossier doit être immédiatement rattachée à l'objet d'étude, « Devenir soi : écritures autobiographiques » pour la session, sans qu'il soit nécessaire d'empiéter sur ce que sera la séquence pédagogique.

Pistes d'analyse et d'interprétation d'un texte littéraire du sujet de la session 2025

Même si un commentaire composé n'est pas souhaitable, le candidat se doit d'organiser et de structurer son propos avec une ouverture, un développement composé et une conclusion. Une analyse linéaire est tout à fait recevable pourvu qu'une analyse et des axes de lecture soient proposés.

Ainsi, le texte de Sartre doit-il être contextualisé : l'extrait proposé (*Les mots*) est un récit autobiographique dans lequel l'auteur relate ses premiers contacts avec la bibliothèque de son grand-père et la relation qu'il a construite avec les livres dès son enfance. Une problématique sera énoncée (par exemple « Comment l'écrivain use-t-il de la magie des mots pour parer ce souvenir d'enfance et en faire l'origine de sa vocation d'écrivain ? »). Les axes d'analyse seront précisés, comme dans les pistes rédigées ci-dessous.

Axe 1 : La bibliothèque du grand-père, un lieu sacré

- Un temple protecteur

Dès les premières lignes, l'auteur met en place une atmosphère mystique et religieuse autour des livres. Ceux-ci sont perçus comme des constructions architecturales solides qui ont traversé les âges et sont appelés à durer indéfiniment, contrairement à l'homme. Nous retrouvons cette idée dès la première ligne « *J'ai commencé ma vie comme je la finirai sans doute...* » et à la ligne 8 « *...qui m'avaient vu naître, qui me verraient mourir* ». Ainsi, ce lieu est pour lui garant de protection et de stabilité, aspect qui est mis en exergue par cette comparaison à des « *pierres levées* » ou « *des allées de menhirs* », dont la résistance au temps confère un caractère intemporel veillant sur la famille.

- Les livres, des objets sacrés

Métaphores « *pierres levées* », des « *monuments* », des « *menhirs* » et champ lexical du sacré « *révérais* », « *sanctuaire* », « *honorer* », « *cérémonies* », ...

Les livres sont perçus par l'enfant comme sacrés et essentiels à la stabilité de sa famille (« *dont la permanence me garantissait un avenir aussi calme que le passé* », « *Je sentais que la prospérité de notre famille en dépendait* »). L'interdiction de les toucher, si ce n'est de les épousseter une fois par an, souligne cette idée de sacralité et renforce le geste de l'enfant se voyant honoré par leur poussière au bout du doigt (ligne 9).

- La figure du grand-père sacralisée

Le grand-père lui-même est décrit comme une figure sacrée procédant à un rituel quotidien (« *j'assistais chaque jour à des cérémonies dont le sens m'échappait* »). Sartre observait quotidiennement son grand-père tandis qu'il manipulait les livres avec un « *air absent* » et une « *dextérité d'officiant* ». Ce rapport du grand-père aux livres est d'autant plus mis en exergue que ce n'est qu'à leur contact qu'il semble doté de « *dextérité* », comme le met en avant l'incise « *si maladroit, d'habitude* » dans les gestes du quotidien « *que ma mère lui boutonnait ses gants* ».

Cette comparaison du grand-père à un officiant renvoie à l'idée d'une transmission sacrée du savoir qui se réalise par l'observation de l'enfant partagé entre fascination et incompréhension. La grande connivence qu'entretient le grand-père avec les livres paraît presque magique lorsqu'elle est dépeinte à travers les yeux de l'enfant : « *Je l'ai vu mille fois se lever d'un air absent (...), prendre un volume sans hésiter, sans se donner le temps de choisir, (...) puis, à peine assis, l'ouvrir d'un coup sec « à la bonne page »* ».

Les livres peuvent également être perçus comme des moyens d'accéder à ce grand-père qui est la seule figure paternelle de l'auteur. Une figure à laquelle il semble difficile d'accéder comme le souligne la mise en avant en début de phrase de l'adverbe « *quelquefois je m'approchais* ». Il semblerait que cette relation ait besoin d'une médiation, celle du livre.

Ainsi cette vénération partagée inscrit le jeune Sartre dans sa lignée familiale.

Axe 2 : Des livres vecteurs d'une expérience sensorielle forte pour le jeune enfant

- Des créatures presque vivantes

Le livre est également présenté comme un objet doté d'une vie intérieure et secrète : « *Quelquefois je m'approchais pour observer ces boîtes qui se fendaient comme des huîtres...* ». On passe ainsi d'une boîte inanimée à un être vivant par l'utilisation de comparaisons et de termes imagés.

La description des pages, « *feuilles blêmes et moisies, légèrement boursouflées, couvertes de veinules noires* », les assimile à un organisme vivant doté d'une circulation sanguine. Organisme qui aurait une vie souterraine, ce à quoi renvoient les termes de « *moisies* » et « *champignon* » et la personnification « *qui buvaient l'encre et sentaient le champignon* ». Une vie confirmée par l'emploi des verbes « *se fendaient* », « *buvaient* », par des participes et formes adjectivales du verbe (« *boursouflées* », « *couvertes* »).

- Des livres qui convoquent les sens de l'auteur

L'auteur évoque les nombreuses sensations ressenties : le toucher (« *je les touchais en cachette pour honorer mes mains de leur poussière* »), l'ouïe (« *il l'ouvrait d'un coup sec en le faisant craquer comme un soulier* ») et l'odorat (« *qui buvaient l'encre et sentaient le champignon* »).

Ne sachant pas encore lire, le jeune enfant qu'il était alors, portait attention aux moindres détails qui ornaient les livres, son imagination était sollicitée. La fréquentation des livres devient ainsi une expérience sensorielle totale.

Axe 3 : Mise en scène d'un souvenir d'enfance

S'il s'agit d'un récit autobiographique, le souvenir dont il est question dans cet extrait a quelque chose de théâtralisé par l'adulte qui le raconte. Son objectif est, sans doute, bien d'ancrer sa vocation dans le souvenir d'enfance quitte à le parer tant que nécessaire pour en faire l'écrin de la naissance de l'écrivain.

- Un pacte autobiographique

Le pacte autobiographique garantit l'ancrage de la scène dans l'insouciance de l'enfance. Il impose à l'auteur d'être le plus sincère possible quand il relate des événements de son passé. Dans cet extrait, l'auteur se livre à une description imagée de la bibliothèque, des livres ainsi que de son grand-père. Les mots et champs lexicaux employés renvoient à la vision d'un enfant comblant par l'imagination ce qui lui est inconnu. L'auteur recrée un univers enfantin fait de monuments mystérieux et solennels et d'objets inanimés qui prendraient vie. Les choix d'expression soulignent l'ignorance de son jeune âge : « *Je ne savais pas trop qu'en faire...* », « *cérémonies dont le sens m'échappait* », « *Je ne savais pas encore lire* », « *je sentais que* ».

- Le récit autobiographique, écriture de l'enfance à l'âge adulte

Si le pacte autobiographique repose sur un rapport de confiance mutuelle entre auteur/lecteur, souvent par un engagement de l'auteur à être au plus près des événements vécus, la difficulté de mener cet exercice réside dans le fait que la mémoire peut être défaillante et qu'elle est d'abord affaire de perception. Le processus qui s'engage peut-être un choix de reconsidérer, réécrire le passé pour dire quelque chose du présent. Ici, c'est identifiable à l'imbrication des propositions permettant une mise en exergue des livres comme traits d'union entre l'enfance et l'âge adulte. En effet, les subordonnées portent le commentaire de l'adulte : « *que, déjà, je les révérais* », « *qui me verraient mourir et dont la permanence me garantissait un avenir aussi calme que le passé* », « *dont le sens m'échappait* ».

On retrouve des allers-retours entre passé et présent au début du texte. L'auteur établit une correspondance entre sa situation d'écrivain et la relation qu'il dit entretenir dès le plus jeune âge avec les livres (« *J'ai commencé ma vie comme je la finirai sans doute* »). L'emploi du futur et du conditionnel à valeur de potentiel renvoie à l'idée d'une prophétie auto-réalisatrice (« *comme je la finirai sans doute* », « *qui me verraient mourir...* »), prophétie confirmée par l'affirmation « *me garantissait un avenir aussi calme que le passé* ». Cette fascination pour les livres serait le signe annonciateur d'une vocation marquant la destinée de l'auteur dans le monde des livres.

- La mise en scène de la naissance d'une vocation

Dans cet extrait, l'auteur se livre à une mise en scène de la naissance de sa vocation. Cette mise en scène est posée dès le début de l'extrait « *J'ai commencé ma vie comme je la finirai sans doute : au milieu des livres* » : passé composé et futur se font miroirs.

Ce récit est davantage une recreation, une reconstitution d'un événement qui se veut fondateur de sa carrière. Cette reconstitution du souvenir fondateur est perceptible au travers des références sollicitées, qui ne sont pas celles d'un jeune enfant (par exemple pour la métaphore filée « *ces pierres levées* », « *en allées de menhirs* », « *monuments trapus, antiques* »). Mais aussi par le poids symbolique qui lui est attribué *a posteriori* à travers le choix du lexique « *la prospérité de notre famille* », « *honorer mes mains de leur poussière* ». On y retrouve l'aspect sacré, ainsi que l'idée d'un sanctuaire protecteur et stable permettant l'inscription dans une filiation ; autant d'éléments qui ont joué un rôle clé dans la formation de cette destinée.

Conclusion

Dans cet extrait, Sartre met en scène la naissance de sa vocation en dépeignant la relation presque mystique qu'il entretenait dans son enfance avec les livres, perçus à la fois comme objets sacrés et êtres vivants. Ainsi il vouait une véritable fascination aux livres, gages de son inscription dans la lignée familiale, de prospérité et de stabilité. C'est cette fascination pour ces objets, qu'il se figurait presque vivants, qui l'a mené vers l'univers des « *mots* » écrits, permettant à l'écrivain qu'il devint de dresser un récit saisissant de ce souvenir fondateur.

Quelques erreurs et quelques réussites relevées par le jury

La présentation du dossier a trop peu souvent répondu aux attentes. Certains candidats se limitent à citer les sources et présenter le thème des textes et documents. Peu d'entre eux proposent une véritable

présentation en établissant des liens entre les différentes thématiques abordées et en mettant en évidence la pertinence de chaque texte par rapport à la problématique retenue. La compréhension globale de l'intérêt du corpus leur échappe ; ils se contentent souvent d'énumérer séparément l'intérêt de chaque texte et document.

Pour l'analyse et l'interprétation du texte littéraire sélectionné, trop rares sont les candidats qui problématisent correctement l'analyse. La problématique est pourtant déterminante pour mener par la suite une analyse pertinente.

La paraphrase reste le piège principal dans lequel tombent les candidats. Le jury attire l'attention sur l'importance de maîtriser les différents constituants de l'analyse littéraire (système énonciatif, lexicale, figures de style...)

La connaissance des courants et des genres littéraires est indispensable. Attention donc aux tournures de phrases maladroites et aux explications trop simplistes qui révèlent les lacunes du candidat : « *Il semblerait que ce texte soit une autobiographie car il est écrit à la première personne.* ».

A l'inverse il est appréciable de constater que des candidats nombreux se situent assez bien dans l'histoire littéraire et ne sont pas en difficulté avec le genre autobiographique, parfois décliné dans ses variantes. Une copie mentionne par exemple les selfies et des versions plus actuelles et éclatées de l'autoportrait. Le jury a apprécié particulièrement les copies qui proposent de véritables projets de lecture autour du texte littéraire. Une introduction par une citation littéraire ou une comparaison artistique valorise le candidat qui témoigne de ses connaissances culturelles.

Voici les enjeux majeurs traités de manière plus ou moins détaillée, qui ont été repérés :

- Le caractère sacré, l'aspect religieux des livres ;
- Le témoignage intime de la vie familiale avec l'omniprésence des livres ;
- L'éveil des sens et les sensations procurées par les livres qui prennent vie ;
- La fragilité des livres.

PARTIE 2 : question de langue

Remarques et conseils

Le jury attire l'attention sur le poids de cette question dans l'épreuve ; en effet elle vaut pour six points : elle nécessite donc des candidats une attention toute particulière. Une préparation sérieuse de cette partie non seulement est essentielle pour des enseignants qui devront traiter avec leurs élèves les questions de langue, mais peut aussi se révéler tout à fait rentable en vue de la réussite à l'examen.

Les questions de langue peuvent porter sur :

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

Si cette question a davantage été traitée cette année, les réponses manquent souvent de rigueur et de méthode. En effet, les connaissances grammaticales ainsi que la terminologie employée ont souvent été approximatives et trop peu de candidats ont proposé une définition précise en amont du relevé des occurrences du texte.

Ainsi nous conseillons la fréquentation régulière d'ouvrages comme :

- *La grammaire du français* sur Eduscol¹ ;
- *Le Greivisse de l'enseignant* de Jean-Christophe PELLAT et Stéphanie FONVIELLE, Éd. Magnard ;
- *Mieux enseigner la grammaire – Pistes didactiques et activités pour la classe*, sous la dir. de Suzanne G. CHARTRAND, Éd. PEARSON, 2016.

¹ <https://eduscol.education.fr/document/1872/download?attachment>

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

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

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

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

Pistes de correction du sujet de la session 2025

La consigne était la suivante :

Dans le texte n° 2 (Depuis « *Dans le bureau de mon grand-père* » jusqu'à « *avec une dextérité d'officiant.* », lignes 1 à 13), vous analyserez les propositions subordonnées.

Définition de la notion

Une proposition subordonnée se définit comme une proposition incluse dans une autre proposition, dite « principale » et dépendant de celle-ci. En français, la subordination requiert généralement la présence d'un mot subordonnant (conjonction de subordination ou pronom relatif).

Quatre grands types de propositions subordonnées peuvent être distingués :

- Les propositions subordonnées complétives ;
- Les propositions subordonnées circonstancielles ;
- Les propositions subordonnées relatives ;
- Les propositions subordonnées sans conjonction de subordination : infinitives, participiales (non représentées dans le passage).

Relevé et analyse des sept propositions subordonnées présentes dans l'extrait

Dans le bureau de mon grand-père, il y en avait partout ; défense était faite de les épousseter sauf une fois l'an, avant la rentrée d'octobre. Je ne savais pas encore lire [que, déjà, je les révérais, ces pierres levées] ; droites ou penchées, serrées comme des briques sur les rayons de la bibliothèque ou noblement espacées en allées de menhirs, je sentais [que la prospérité de notre famille en dépendait]. Elles se ressemblaient toutes, je m'ébattais dans un minuscule sanctuaire, entouré de monuments trapus, antiques [qui m'avaient vu naître], [qui me verraient mourir et dont la permanence me garantissait un avenir aussi calme que le passé]. Je les touchais en cachette pour honorer mes mains de leur poussière mais je ne savais trop qu'en faire et j'assistais chaque jour à des cérémonies [dont le sens m'échappait] : mon grand-père – si maladroit, d'habitude, [que ma mère lui boutonnait ses gants] – maniait ces objets culturels avec une dextérité d'officiant.

Le passage proposé comportait sept propositions subordonnées :

- Quatre propositions subordonnées relatives
- Deux propositions subordonnées circonstancielles
- Une proposition subordonnée complétive

Les propositions subordonnées construisent par touches successives l'importance centrale des livres dans la vie de l'enfant en ce qu'ils constituent un héritage familial prégnant, un objet de fascination, de vénération. L'imbrication des propositions permet aussi la mise en exergue des livres comme traits d'union entre l'enfance et l'âge adulte, les subordonnées portant le regard de l'adulte.

Relevé des occurrences

Relevé des occurrences	Nature de la proposition	Fonction de la proposition
que, déjà, je les révérais, ces pierres levées ²	Proposition subordonnée circonstancielle de concession (corrélative : l'adverbe de négation « ne...pas...encore » annonce la subordonnée)	Complément circonstanciel de concession
que la prospérité de notre famille en dépendait	Proposition subordonnée complétive conjonctive introduite par la conjonction de subordination « que »	COD du verbe <i>sentir</i>
qui m'avaient vu naître	Proposition subordonnée relative adjective introduite par le pronom relatif « qui »	Épithète du nom « monuments »
qui me verraient mourir	Proposition subordonnée relative adjective introduite par le pronom relatif « qui »	Épithète du nom « monuments »
dont la permanence me garantissait un avenir aussi calme que le passé	Proposition subordonnée relative adjective introduite par le pronom relatif « dont »	Épithète du nom « monuments »
dont le sens m'échappait	Proposition subordonnée relative adjective	Épithète du nom « cérémonies »
si... que ma mère lui boutonnait ses gants	Proposition subordonnée circonstancielle consécutive (corrélative : l'adverbe « si » annonce la subordonnée)	Complément circonstanciel de conséquence

On attendait des candidats :

- Qu'ils opèrent la distinction entre :
 - Les propositions subordonnées et les propositions coordonnées ou juxtaposées ;
 - Les trois types de propositions subordonnées présentes dans le passage ;
- Qu'ils maîtrisent la notion de mot subordonnant, ainsi que la distinction entre conjonctions de subordination et pronoms relatifs ;
- Qu'ils identifient la fonction des propositions subordonnées (complément circonstanciel, COD ou épithète) ;
- Qu'ils classent les occurrences en fonction des types de subordonnées.

Des erreurs ont cependant été constatées :

- La notion de proposition « toujours formée d'un groupe sujet et d'un groupe verbal - voire également d'un complément circonstanciel - » n'a pas toujours été maîtrisée, conduisant de nombreux candidats à considérer des groupes nominaux prépositionnels comme des propositions subordonnées circonstanciennes ;
- La distinction entre la juxtaposition, la coordination et la subordination et, plus spécifiquement, la différence entre proposition indépendante (dans le cas de la juxtaposition et de la coordination) et proposition subordonnée (c'est-à-dire dépendante d'une proposition principale, dans le cas de la subordination) n'a pas toujours été perçue. L'analyse des subordonnants confirme cette confusion,

² Comprendre : "Bien que je ne sache pas encore lire, je les révérais déjà, ces pierres levées".

- à l'image du pronom relatif « dont » qui a pu être analysé comme une conjonction de coordination ;
- Les fonctions des propositions subordonnées n'ont été que trop rarement précisées. De même, de nombreux candidats ont précisé la fonction du pronom relatif dans la proposition subordonnée relative alors que c'était la fonction de la proposition subordonnée, dans la phrase, qui était attendue ;
- Certaines réponses se limitent à des commentaires d'ordre stylistique sans véritable analyse grammaticale ;
- Le jury attire l'attention sur l'importance de la rédaction et de la présentation de la réponse : de nombreux candidats ont proposé un relevé au fil du texte dont les nombreux surlignages et annotations ont pu nuire à la lisibilité et à la clarté de la réponse.

Certains points ont à l'inverse été valorisés :

- L'identification précise des quatre fonctions représentées (épithète, COD, CC de conséquence, CC de concession) ;
- L'explicitation d'une distinction entre conjonction de subordination, outil grammatical de subordination, et pronom relatif, également outil grammatical de subordination mais également pronom doté d'un antécédent et d'une fonction ;
- Les remarques sur certaines constructions comme le système corrélatif (présent à deux reprises). En effet, « certaines propositions introduites par « que » sont « annoncées » dans la principale par un terme dont elles dépendent. Bien qu'il appartienne à la principale, ce terme annonciateur est indispensable à la subordonnée, sans laquelle la principale serait incomplète. C'est le cas de la dernière subordonnée du passage « *Mon grand-père – si maladroit, d'habitude, que sa mère lui boutonnait les gants* ». Dans cet exemple, la suppression de l'adverbe « si » est impossible. De même, la construction particulière de « *je ne savais pas encore lire que déjà...* » - qui dépend de l'adverbe « encore » et de la négation « ne ... pas » - demande une reformulation si l'on veut déplacer le CC (« *Bien que je ne sache pas encore lire* »), montrant ainsi sa valeur sémantique (concession) ;
- Certains candidats ont su replacer la notion de subordonnée dans le cadre de l'analyse syntaxique, rappelant d'abord la différence entre une phrase simple et une phrase complexe puis en précisant les différents liens possibles entre les propositions dans la phrase complexe (juxtaposition, coordination et subordination). Les notions de propositions et de subordination étant posées, les différents types de propositions subordonnées ont pu être détaillés. Certains candidats ont d'ailleurs pris appui sur cette définition pour justifier le classement proposé. Pour exemple : « *La phrase peut être simple ou complexe. Une phrase simple contient un verbe conjugué. Dès lors que nous avons plus de deux verbes, nous parlons de phrase complexe. Les propositions peuvent donc s'articuler entre elles par juxtaposition, coordination et subordination. Les propositions subordonnées peuvent être relatives, complétives, circonstancielle, infinitive ou participiale. Nous établirons un classement par nature de subordonnées* ».
- Le relevé demandé nécessitait une analyse grammaticale que certains candidats ont réussi à mener en rédigeant une réponse claire comme : « Tout d'abord, nous avons la proposition subordonnée relative « *qui m'avait vu naître* » qui est introduite par le pronom relatif « qui » et qui a pour fonction d'être complément de l'antécédent « *monuments* » ».

PARTIE 3 : séquence pédagogique

Remarques et conseils

La troisième et dernière partie de l'épreuve de lettres consiste à concevoir, à partir d'un dossier, une séquence pédagogique inscrite de façon pertinente dans l'objet d'étude mentionné dans le libellé du sujet. Cette année, le dossier proposé à l'étude articule des documents divers centrés sur le « devenir soi », la naissance d'une vocation. Il se compose de quatre textes autobiographiques : le premier est extrait de l'œuvre de Paul Veyne, *Et dans l'éternité je ne m'ennuierai pas – Souvenirs*, les deux suivants sont issus du roman de Jean-Paul Sartre, *Les Mots*, tandis que le quatrième texte provient du récit *Enfance* écrit par Nathalie Sarraute ; un tableau de Jean-Auguste-Dominique Ingres, *Autoportrait à l'âge de vingt-quatre ans*, accompagne ces textes. Le dossier se clôt avec des documents didactiques (consigne d'un

atelier d'écriture, barème et extrait d'une production d'élève). Le candidat doit alors mobiliser ses connaissances des programmes de français en vigueur en lycée professionnel et celles de la didactique du français pour proposer une séquence pédagogique cohérente, en tenant compte de la place de l'élève, et justifier ses choix.

Cette partie de l'épreuve semble être bien connue des candidats et particulièrement travaillée lors de la préparation du concours. En effet, les programmes sont évoqués, même si parfois de manière superficielle, des références pédagogiques et didactiques sont citées, les scénarios sont souvent rédigés et quelques modalités pédagogiques sont précisées. La lecture des précédents rapports de jury a manifestement éclairé les candidats. Malgré tout, certaines faiblesses perdurent :

- Une mauvaise gestion du temps. La dernière partie de l'épreuve est alors vaguement rédigée, les erreurs orthographiques et syntaxiques se multiplient, le propos est parfois difficile à suivre ;
- La méconnaissance de la didactique des lettres. Trop souvent, les candidats appliquent la didactique des langues vivantes qui ne correspond pourtant pas aux enjeux et aux attentes de l'enseignement des lettres en lycée professionnel ;
- L'absence d'un véritable projet pédagogique. Le candidat se contente alors de juxtaposer des activités sans cohérence d'ensemble et sans tenir compte de la nécessaire progression des apprentissages.

Présenter le CAPLP anglais-lettres exige donc des candidats qu'ils connaissent les programmes et la didactique des lettres mais aussi qu'ils aient acquis une culture littéraire mobilisable en situation d'enseignement. Les copies les plus abouties sont rédigées par des candidats qui se sont préparés à enseigner en lycée professionnel et ont su développer une réflexion didactique en lien avec l'objet d'étude « Devenir soi : écritures autobiographiques » de la classe de seconde professionnelle.

S'emparer du corpus

Pour cette partie de l'épreuve visant l'élaboration d'une séquence pédagogique, il convient de s'interroger sur les logiques qui sous-tendent la composition du dossier, car elles guident les entrées didactiques. Le dossier répond aux finalités et aux enjeux de l'objet d'étude de la classe de seconde professionnelle intitulé « Devenir soi : écritures autobiographiques », qui visent à permettre aux élèves de se connaître, d'explorer leur personnalité, de prendre confiance en eux et d'exprimer leurs émotions et leurs idées. La construction de soi est ainsi envisagée comme un projet, une exploration personnelle, qui se réalise progressivement au contact des autres et de la vie. Le dossier interroge en particulier l'image de soi avec la construction de l'identité, les projets (de vie et professionnels), les aspirations ou la recherche d'idéaux. Il permet aussi de distinguer ce que chacun veut présenter de soi et ce qu'il choisit de garder pour la sphère privée.

Dans le premier texte du dossier, Paul Veyne présente les événements marquants qui sont à l'origine de sa carrière professionnelle. Le second texte est un extrait du récit *Les mots*, dans lequel Jean-Paul Sartre explique comment la bibliothèque de son grand-père a été déterminante dans son désir de devenir écrivain. Le troisième texte du dossier, de Sartre également, et le quatrième de Nathalie Sarraute développent les sentiments des auteurs lors de leurs premières expériences d'écriture. Le document iconographique (document n°5) interroge la mise en scène de soi et les différentes interprétations qui en découlent. Enfin, les documents didactiques (document n°6) invitent les élèves, dans un travail d'expression écrite, à réinvestir leurs acquis sur les écritures autobiographiques et à mener une réflexion sur leur orientation professionnelle. Dès lors, la séquence construite par le candidat pouvait facilement avoir pour axe de réflexion le récit autobiographique et la naissance d'une vocation.

Un effort louable est généralement constaté pour exploiter l'ensemble des documents composant le dossier. Certains candidats ont même su enrichir leur proposition en intégrant judicieusement des documents supplémentaires et complémentaires : des autoportraits de Van Gogh, Frida Kahlo ou Man Ray, des extraits de récits autobiographiques comme *À la ligne* de Joseph Pontus, *La Place* d'Annie

Ernaux. Le document iconographique a très souvent servi de point de départ à plusieurs candidats. Les documents didactiques ont souvent été utilisés dans le cadre d'une tâche finale. Un candidat en a fait une lecture particulièrement intéressante et a su prendre un peu de hauteur en rappelant notamment qu'un des principaux enjeux de l'écriture est d'apprendre à prendre du recul : « *La copie de Cynthia est assez révélatrice de cela : chaque étape de sa vie et chaque décision est justement argumentée. C'est donc cette capacité à faire des choix, les justifier, et éventuellement les modifier, qui est attendue d'un élève* ».

Le jury ne peut que conseiller aux candidats de prendre le temps de bien lire le dossier et de l'analyser au regard des programmes. Ils seront ainsi mieux à même de façonner une séquence pédagogique cohérente et riche, témoignant de leur appropriation du cadre dans lequel s'inscrit le dossier et d'imaginer des activités pertinentes pour engager les élèves dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Façonner un projet cohérent

Afin de construire ce projet, il est nécessaire d'être attentif à la problématisation. Véritable pierre angulaire de la séquence, elle permet de fédérer les activités et de conduire les élèves vers le projet final ou l'évaluation. Tout doit s'articuler autour de cette dernière, toutes les activités conduisent à prendre en charge une partie de cette problématique. Afin de la construire, on articule utilement les préconisations du programme avec la singularité du dossier. Ici, la naissance d'une vocation affirmée dans une écriture autobiographique permet d'imaginer plusieurs problématiques possibles :

De quelle manière une vocation prend-elle naissance et comment retranscrire ce moment déterminant ? En quoi le récit de la naissance d'une vocation éclaire-t-il le rapport de l'auteur à son passé et à son identité ? Le récit autobiographique offre-t-il un témoignage ou une réinterprétation subjective de la naissance d'une vocation ? En quoi le récit autobiographique permet-il à l'auteur de donner du sens à son parcours et de se construire une identité à travers l'écriture ?

Le jury a apprécié des problématiques particulièrement pertinentes :

- « *Comment se connaître soi-même pour mieux trouver sa voie ?* » ;
- « *En quoi les œuvres autobiographiques nous permettent-elles d'exprimer notre choix de vocation ?* » ;
- « *Comment les arts servent-ils à la création d'une identité professionnelle ?* » ;
- « *Comment les artistes tentent-ils de partager, d'expliquer leur vocation artistique personnelle ?* ».

A contrario, voici quelques exemples de problématiques trop généralistes, fausses ou mal orientées par rapport aux enjeux du corpus :

- « *Comment s'approprier son parcours de vie pour en faire un tremplin artistique ?* » ;
- « *Comment votre récit de vie participe-t-il à votre vocation ?* » ;
- « *Comment le travail permet-il de se découvrir par rapport aux autres et à soi-même ?* ».

Un candidat introduit, avec quelques maladresses, sa proposition pédagogique en faisant la liste d'éléments assez généraux qui ne sont pas incarnés et ne rendent pas compte de son projet : il précise l'objet d'étude de la classe de seconde professionnelle « Devenir soi : écritures autobiographiques », ses objectifs généraux (« découvrir les écritures autobiographiques, se repérer dans une œuvre littéraire, raconter une expérience de l'enfance »), ses « objectifs linguistiques » (« procédés littéraires ») et « grammaticaux » (en réalité la connaissance et la maîtrise de la langue : « les pronoms personnels et possessifs, les adjectifs, le passé composé et l'imparfait ») et enfin les compétences travaillées (« maîtriser l'échange écrit », « devenir un lecteur compétent et critique » et « confronter des connaissances et des expériences pour se construire »).

Donner un titre à une séquence facilite l'identification de ses principaux enjeux. Une séquence s'intitule « Ma vocation, ma passion et moi » et le candidat précise : « *Nous avons d'ores et déjà étudié cet objet d'étude lors d'une séquence portant sur l'étude d'une œuvre autobiographique en œuvre intégrale. Les élèves ont ainsi lu et travaillé sur Les Confessions de Jean-Jacques Rousseau. Dans notre nouvelle séquence,*

nous proposons aux élèves d'étudier un groupement de textes [...] La problématique de cette séquence serait « Comment l'écriture de soi permet-elle de raconter la genèse de sa vocation ? » ».

Les finalités et les enjeux de la séquence sont souvent très généraux (« *la perspective d'étude pour ce niveau sera décrire, écrire et lire un texte* ») ou se limitent au développement d'attitudes (« *développer un esprit critique, développer le goût de la lecture, approfondir l'orientation professionnelle* »).

Certains objectifs proposés n'en sont pas, car les candidats ne maîtrisent pas toujours la terminologie de l'enseignement des lettres et font référence à celle des langues vivantes, convoquant alors les « objectifs linguistiques, pragmatiques et civilisationnels », les « tâches intermédiaire et finale », « la méthode actionnelle », « la pratique raisonnée de la langue », « la dictée » ...

Certains objectifs de séquence sont parfois irréalisables comme « rédiger son autobiographie », « lire *Les Mots* de Sartre en lecture cursive » la veille pour le lendemain.

Une fois les objectifs et compétences énoncés, il convient de réfléchir en termes d'apprentissages et de progressivité des activités, eux-mêmes étayés par des étapes successives, des moyens et des stratégies précis et concrets. La séquence doit se construire comme une succession de séances liées les unes aux autres permettant aux élèves de progresser dans leur apprentissage et de répondre petit à petit à la problématique.

Les activités mises en place doivent être explicites sur le sens que cela peut apporter aux élèves et doivent contribuer à la préparation de l'évaluation finale élaborée afin de répondre aux objectifs précédemment définis. Certains candidats comprennent bien comment les séances peuvent s'articuler entre elles pour permettre à l'élève de manipuler des notions apprises précédemment et être de plus en plus autonome dans l'analyse de texte : « Réutiliser les analyses précédentes afin de faire une analyse complète de ce texte », « Travail en autonomie après lecture à voix haute du professeur », « chacun à son rythme » ...

Certains candidats proposent une ouverture bienvenue en dehors de la classe avec une activité co-animée par le professeur-documentaliste au CDI, une pédagogie de projet ou une sortie culturelle. Les élèves à besoins particuliers sont souvent pris en compte. Et les propositions sont parfois enrichies de lectures didactiques.

Attention, néanmoins, à une tendance à vouloir faire entrer artificiellement dans la proposition pédagogique des mots-clés (différenciation, élèves à besoins éducatifs particuliers, co-intervention, compétences psycho-sociales...) sans que cela soit pertinent et en cohérence avec le travail présenté.

À éviter également les activités très variées mais non réfléchies, qui donnent l'impression d'une proposition de type catalogue où le candidat s'efforce de montrer toutes les possibilités pédagogiques qu'il connaît : kahoot, brainstorming, débat, discussion, travail par groupes, en binôme, lecture à voix haute, travail d'écriture... Là encore, les activités proposées aux élèves doivent être expliquées et justifiées et apporter une plus-value aux apprentissages.

Des séquences entières écartent les textes du dossier et s'appuient sur d'autres supports, et trop de candidats disent exploiter les textes du dossier mais ne proposent aucune activité réellement littéraire, aucune lecture analytique des textes.

La place et le type de l'évaluation sont essentiels dans la construction de la séquence. Le jury apprécie les copies qui cherchent à varier les types d'évaluations (diagnostique, formative, formatrice et sommative) et s'intéressent à tous les élèves, en choisissant explicitement des dispositifs propres à l'inclusion ou des activités différenciées. L'évaluation proposée dans le document didactique est souvent reprise telle quelle, sans que le candidat ne justifie et ne fasse le lien avec les apprentissages de la séquence. Là encore, l'évaluation doit être pensée dès la définition de la problématique de la séquence, des objectifs à atteindre et des compétences à maîtriser.

Certains candidats se sont interrogés sur la place de la séquence dans l'année. L'un d'eux propose de la placer entre deux expériences professionnelles « *afin que les élèves aient de la matière pour alimenter leur réflexion* » et il convoque le Psy-EN pour faire « *le pont entre vie personnelle et parcours* »

professionnel. ». Dans une autre copie, la séquence ouvre l'année, elle est suivie d'une séquence sur la lecture d'une œuvre intégrale : *J'ai dix-sept ans* de Colombe Schneck afin d'approfondir la notion du « devenir soi ».

Le dernier point important sur l'organisation globale de la séquence est l'ordre dans lequel les documents sont abordés. Une réflexion s'impose sur la démarche adoptée. Une séquence nécessite une ouverture qui permet aux élèves de s'engager dans la tâche et de construire la problématique. De nombreuses séquences commencent par le document iconographique souvent exploité judicieusement pour capter l'intérêt des élèves et lancer le travail. Ce que le jury attend, c'est une séquence réaliste et réalisable, qui s'appuie sur tous les documents du dossier et qui justifie éventuellement des choix complémentaires, globalement cohérente et qui n'oublie pas les élèves, sollicite leur culture, développe des compétences de lecture et d'interprétation.

À l'échelle de la séance

Le déroulé des séances met en lumière deux écueils majeurs :

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

La présentation de chaque séance doit faire l'objet d'une attention particulière. Il est nécessaire de présenter un objectif pour chacune d'elles. Il y a encore trop de copies dans lesquelles on ne trouve aucune mention des élèves ou de la volonté de les engager dans les apprentissages. Les tâches qui leur sont données relèvent parfois de l'occupation formelle et ne présentent aucun intérêt.

La formulation des consignes permet de saisir les enjeux de la séance et il faut souligner que les dispositifs, aussi variés soient-ils, ne remplacent pas un questionnement pertinent. Certains candidats commencent la séance par une lecture magistrale du texte et demandent ensuite aux élèves de réagir spontanément afin de préciser leurs ressentis. C'est effectivement une approche tout à fait nécessaire et utile. Toutefois, faire émerger la réception d'un texte n'est pas une fin en soi mais une manière d'engager les élèves dans la lecture et dans la compréhension sensible et fine des textes. On n'attend pas une liste de questions fermées qui n'autorisent pas les apprenants à réfléchir, à se questionner, mais des questions suffisamment ouvertes qui facilitent l'engagement dans la lecture et la réponse à la problématique de la séance.

Souvent les textes du dossier sont prétextes à un travail sur les figures de style, sans intention ni finalité véritable, sinon de constituer un exercice purement formaliste et techniciste. On note aussi que certains candidats reprennent d'une séance à l'autre un modèle pédagogique unique, le même type d'exercices, en ne rendant pas justice à la singularité de chacun des textes et documents présents dans le dossier.

Globalement, la présentation des séances manque de rigueur : on en méconnaît l'objectif, on n'en perçoit pas les phases, on ne comprend pas leur articulation, on ignore les supports utilisés.

Si on prend l'exemple d'une séance de langue, celle-ci peut être construite autour de quatre grandes étapes : ouverture problématisation / exploration-tâtonnement / institutionnalisation / systématisation, qui doivent être manifestes dans l'écrit du candidat.

À juste titre, un candidat cite Jean-Pierre Cuq « *qui valorise la démarche inductive, car les apprenants sont actifs et s'approprient le fonctionnement de la langue plus facilement lorsqu'ils découvrent par eux-mêmes la règle grammaticale basée sur des régularités morphologiques et linguistiques des mots et syntagmes*. ». Les activités de découverte et d'exploration peuvent introduire la séance avant d'institutionnaliser la notion ou de réaliser des exercices de systématisation. À partir d'un court extrait du texte n°2, de la ligne 1 à la ligne 9, le candidat découpe la séance en plusieurs étapes : Observation de l'extrait, relevé des expansions, puis classement. « *Les élèves devront ensuite manipuler les phrases afin de parvenir à une règle qu'ils déduisent eux-mêmes. La dernière étape consiste à s'assurer que les élèves ont mémorisé la notion*. ». Or, la plupart des séances de langue proposées s'ouvrent sur la leçon magistrale suivie d'une série

d'exercices, reproduisant ainsi un modèle descendant peu à même de permettre aux élèves de véritablement construire leur apprentissage. Par ailleurs, beaucoup de candidats se limitent à réutiliser la question de langue proposée dans la consigne de l'épreuve (les propositions subordonnées). C'est tout à fait possible à condition que la réflexion porte sur le sens de ce choix, sur les enjeux de la notion en matière de gain de sens pour l'élève. L'étude de la langue prend tout son sens lorsqu'elle est bien articulée à la séquence et au projet final, par exemple l'écriture longue.

À chaque étape de la séance, on attend du candidat qu'il justifie ses choix quant aux modalités pédagogiques envisagées : différenciation, travail en binôme, en îlots, utilisation du numérique, classe puzzle... En effet, le propos risque de paraître artificiel si aucune justification n'est apportée. Alors que certaines réponses manquent d'étayages, d'autres apportent beaucoup trop de détails pragmatiques, perdant ainsi les objectifs de la séance et des activités des élèves.

En revanche, certains candidats maîtrisent bien les textes officiels, mobilisent des références du BO et proposent des lectures de l'œuvre complète, des groupements de documents, des sorties culturelles au musée, des rencontres avec un acteur du monde culturel. Il est donc conseillé d'investir des méthodes pédagogiques variées mais justifiées, même succinctement, par les objectifs d'apprentissage.

De multiples activités d'écriture, souvent présentées en évaluation finale, ont été proposées. Beaucoup de candidats ont plébiscité l'atelier d'écriture inclus dans le dossier mais sa prise en compte a donné des résultats inégaux : des travaux étaient parfois déconnectés de ce qui avait été annoncé lors de la première séance, ou, au contraire, le jury a pu lire de belles propositions, pertinentes et consistantes. D'autres ont imaginé des consignes d'écriture singulières, par exemple « *trouver dans son enfance les premières traces de sa vocation* » : la démarche est louable mais le candidat, très souvent, n'envisage pas d'alternatives au cas où l'élève est dans une impasse et n'aurait pas de réponse à apporter : comment remédier à cela ?

Certaines tâches proposées partent d'une bonne intention mais peuvent créer un malaise ou un blocage. Par exemple, « *réaliser un selfie* » n'est pas aussi évident que cela, car si ce geste est aisé et fréquent chez les élèves dans le domaine personnel, privé, il peut en être autrement dans le cadre scolaire. Que faire si l'élève refuse ? De plus, l'aspect juridique et la dimension de liberté individuelle peuvent contrecarrer cet exercice qui se veut facilitant.

Certaines tâches finales sont déconnectées des enjeux du corpus : par exemple, « *Racontez votre première journée de stage : quelles difficultés rencontrées ? Quels sentiments éprouvés ?* ». On remarque aussi, assez souvent, que l'intérêt pédagogique des consignes données pour une activité n'est pas explicité : par exemple joindre une photographie à un texte rédigé par l'élève sans exiger de justification ou d'argumentation quant au choix opéré.

En revanche, de bonnes copies ont su prendre en compte le processus d'écriture et de réécriture (écriture longue) et mettre en place des outils pertinents, comme le carnet de bord / de lecture, pour écrire au fil de la séquence. Un candidat a justement fait référence au sujet lecteur pour montrer l'intérêt d'une lecture engagée et subjective des élèves.

Pour conclure, il faut rappeler que cette troisième partie de l'épreuve n'est pas déconnectée des deux précédentes. Les candidats auraient tout à gagner à construire cette partie en parallèle des deux premières.

En effet, l'analyse du dossier préconisée ici pour la troisième partie permet d'en faire la présentation dans la première partie et de le problématiser. L'analyse de la consigne de l'atelier d'écriture présent dans le dossier (documents didactiques) met l'accent sur l'enfance et la narration d'un élément déclencheur d'une vocation. Elle permet donc d'une part d'engager facilement l'analyse et l'interprétation du texte n°2 (premier extrait *Des Mots*) en donnant des axes d'étude et, d'autre part, d'aider à la problématisation de la troisième partie. Ce travail, lui-même, permet de faire émerger les enjeux majeurs de la séquence pédagogique.

En somme, en préparant les trois parties de l'épreuve dans un mouvement de va-et-vient constant, le

candidat ira plus sûrement au bout d'une analyse cohérente et d'une proposition complète dans cette troisième partie.

Rapport présenté par Peggy Laclau, Jean-Daniel Noël et François Roussel avec la contribution du jury

B. Épreuves d'admission

B.1. Épreuve de leçon dans la valence langue vivante - ANGLAIS

Remarques générales

Gestion du temps

La gestion du temps de préparation a été globalement satisfaisante. La majorité des candidats a su organiser efficacement cette phase pour structurer le propos et aborder sereinement l'épreuve.

S'agissant du temps d'interrogation, rares sont les candidats ayant exploité la totalité des quinze minutes prévues pour chacune des parties constituant l'épreuve. Les exposés ont souvent été plus courts, parfois de manière excessive. Ainsi, force est de constater que de nombreuses prestations se sont arrêtées au bout de 5 à 8 minutes, ce qui limite non seulement la profondeur de l'analyse mais aussi la qualité des échanges avec le jury.

À l'inverse, certains candidats ont su tirer parti de l'intégralité du temps imparti, en s'appuyant notamment sur une montre pour se chronométrer. Ces prestations équilibrées témoignent d'une préparation rigoureuse et d'une bonne connaissance des attendus du concours.

Structuration des prestations et qualité de l'analyse

Les candidats ont le plus souvent proposé une restitution fidèle du support suivi d'un commentaire structuré. Toutefois, un déséquilibre récurrent a été observé entre ces deux volets. La restitution, parfois trop longue (jusqu'à huit minutes), empiétait sur le temps consacré à l'analyse, qui devenait alors trop brève ou superficielle.

La majorité des candidats a su exploiter méthodologiquement les documents vidéo proposés, en prenant en compte non seulement les éléments de contenu mais aussi les spécificités du support : images, bruitages, ambiance sonore, composition de l'image, mouvements de caméra. Des candidats, cependant, ont omis ces aspects ou se sont contentés de les énumérer sans les intégrer à une véritable analyse, se limitant à une description linéaire du document, sans mise en perspective ni problématique explicite. D'autres ont produit un discours confus, sans plan apparent, ou ont présenté un propos très descriptif sans angle critique. Par exemple, un candidat a finalisé sa présentation en seulement 1 minute 30, se contentant d'énumérer les éléments visuels du document sans développer d'analyse ni proposer d'axe de lecture.

Les meilleures prestations ont su construire un propos clair, articulé et problématisé. Ces candidats ont souvent annoncé explicitement leur plan, posé une problématique cohérente, et proposé une conclusion ouvrant sur une réflexion plus large. Une candidate s'est notamment distinguée par une présentation fluide, structurée et rapide, sans notes, démontrant une parfaite maîtrise de son propos.

Expression et niveau de langue

En anglais, le niveau de langue a été très variable. Certains candidats ont su proposer un discours fluide, authentique et lexicalement riche. D'autres, en revanche, ont fait montre d'un lexique pauvre et d'erreurs grammaticales récurrentes. Des formulations telles que « *I haven't got a clue* », prononcées en pleine prestation, interrogent sur la maîtrise des registres et des attendus linguistiques du métier. Plusieurs candidats ont par ailleurs eu recours à des expressions françaises traduites littéralement, nuisant à la clarté du propos.

L'expression orale en français (deuxième partie de l'épreuve) a été globalement de bonne qualité. De nombreux candidats ont su s'exprimer dans un registre adapté, avec clarté et précision. Toutefois, certains écarts de registre ont été relevés, probablement liés au stress. Parmi les exemples notables :

- Utilisation excessive de termes familiers : « ouais », « genre », « truc » ;
- Expressions inappropriées en contexte formel : « j'ai réussi à tout faire ! » ;
- Maladresses de prononciation : « troz abstrait » au lieu de « trop abstrait » ;
- Propos sans filtre : « je n'ai pas eu le temps de tout faire, donc ça va être très rapide ».

Le jury rappelle l'importance de maintenir un registre soutenu, cohérent avec le cadre d'un concours de recrutement.

Communication et réactivité

Les qualités de communication ont été globalement bonnes. Nombreux sont les candidats qui ont su faire preuve de réactivité et de réflexion dans l'échange. Les meilleurs ont su argumenter avec clarté, articuler leur discours autour d'un fil conducteur et maintenir une interaction dynamique avec le jury. Plusieurs prestations ont été marquées par une vraie aisance orale, une voix bien posée, un rythme maîtrisé.

D'autres, en revanche, ont eu un discours peu articulé, confus ou trop rapide, parfois mal projeté, nuisant à la compréhension. Le stress a parfois conduit à des propos hésitants, voire à une perte de cohérence dans l'argumentation.

Attitude, posture et savoir-être

La posture des candidats a été, dans la grande majorité des cas, satisfaisante. Les candidats sont entrés dans la salle avec un comportement adapté, ont salué le jury, et ont su établir un contact visuel. Plusieurs candidats ont su convaincre par leur posture assurée, leur calme, leur clarté d'élocution et leur engagement dans la présentation. Néanmoins, certains comportements ont été surprenants :

- Des candidats ont demandé au jury de gérer leur temps de parole ;
- Une candidate a répondu jambes et bras croisés, avec un ton monocorde et des propos monosyllabiques ;
- Un candidat a intégralement lu son brouillon, rendant l'échange quasi inexistant ;
- Une candidate a levé les yeux au ciel en pleine question, manifestant un agacement visible face à une difficulté ;
- Des tenues vestimentaires très décontractées ont pu surprendre les commissions.

Le jury insiste sur l'importance du savoir-être : écoute, honnêteté, capacité à rebondir (sans se justifier, ni contester) sont des qualités professionnelles indispensables dans ce type d'épreuve.

Recommandations

Le jury recommande vivement aux futurs candidats de :

- S'entraîner à respecter les temps impartis pour chaque partie de l'épreuve, afin de garantir un équilibre entre restitution et commentaire, analyse du document et proposition pédagogique ;
- Structurer clairement leur intervention (introduction, problématique, plan, conclusion) ;
- Éviter la paraphrase et privilégier une analyse construite, personnelle et contextualisée ;
- Soigner l'expression en français et en anglais, en adoptant un registre soutenu et un lexique précis ;
- Développer leur culture générale et professionnelle dans l'aire anglophone, en s'appuyant sur des sources d'information fiables et variées ;
- Simuler des entretiens oraux pour améliorer leur posture, gérer leur stress, et renforcer leur réactivité face aux questions.

Une prestation réussie repose sur l'articulation entre rigueur méthodologique, maîtrise linguistique, savoir-être professionnel et capacité à engager un échange réfléchi avec le jury. Ces éléments conjoints sont la clef d'une performance convaincante et attendue dans le cadre d'un concours de recrutement.

PARTIE 1 : restitution, analyse et commentaire d'un support audio ou vidéo (en anglais)

Compréhension et traitement du document

Les commentaires proposent un réinvestissement souvent pertinent des contenus du support. La plupart des candidats exploitent, en effet, les éléments significatifs d'une manière plus ou moins exhaustive, dans le cadre d'une présentation structurée autour d'une problématique. La stratégie d'analyse retenue s'attelle, par conséquent, à implémenter une démonstration comportant introduction, corps du développement en une ou plusieurs parties et une conclusion. Les exposés démontrent une appréhension acceptable – et parfois fine – des éléments porteurs de sens.

Les meilleures productions ont montré un bon esprit de synthèse en présentant le document d'une manière structurée et organisée, mettant en exergue les axes majeurs du support selon une problématique clairement explicitée.

Les meilleurs candidats ont graduellement restitué et analysé le document selon la méthodologie suivante : présentation (titre, nature, date, source, genre, contexte de diffusion, annonce de la thématique principale), phase de transition introduisant l'analyse, puis analyse du document : résumé actualisé et factuel avec mise en évidence des axes principaux, mise en exergue et exploitation des enjeux et des problématiques afférentes, analyse des effets visuels et proposition d'ouverture vers un développement du sujet.

Est à noter la capacité de certains candidats à nuancer le propos au regard du sujet à traiter. Ceux-ci ont su appréhender le contenu avec un esprit critique tout en mettant en évidence son caractère pluriel. Celle de reformuler, voire de modifier certains axes précédemment évoqués dans le cadre de l'échange avec le jury a pu constituer, le cas échéant, un vecteur de valorisation de la prestation puisqu'elle démontre une bonne connaissance et une mobilisation pertinentes de références culturelles actuelles.

Exemple 1 : Quelques candidats ont étayé leurs analyses de connaissances civilisationnelles pertinentes : Constitution Américaine, Mouvement des droits civiques (avec dates - *Civil Rights Act* 1964 – et faits marquants), impérialisme américain.

Exemple 2 : Une candidate commente judicieusement les parallèles entre les activistes des *Civil Rights Movements* et ceux impliqués dans le *ACLU*.

Exemple 3 : Une candidate établit des parallèles entre le discours de Phyllis Schlafly dans la série *Mrs. America* et des propos de J.D. Vance sur la candidate démocrate Kamala Harris lors de la campagne électorale de 2024.

Exemple 4 : Des candidats ont démontré leur capacité à contextualiser en proposant un commentaire thématique organisé de la vidéo sur le « *Stop Woke Act* ». Le jury en a apprécié l'analyse complète et les références civilisationnelles qui ont agrémenté les productions.

La plupart des candidats ont su dégager les principaux enjeux du document en s'appuyant sur des notes bien organisées et clairement rédigées, dont le jury a pu constater qu'elles étaient le fruit de leur propre travail. Toutefois, lorsqu'un document aborde des éléments civilisationnels importants — comme le « mouvement » WOKE par exemple — il est essentiel de se renseigner au préalable à l'aide de sources fiables, notamment en consultant des ressources en ligne.

L'accès à internet pendant l'épreuve offre aux candidats la possibilité d'effectuer des recherches pour contextualiser le document étudié. Bien que de nombreux candidats aient utilisé cette ressource de manière judicieuse, il est crucial de rester vigilant quant aux points suivants :

- Les détails concernant l'origine du document ne sont nécessaires que s'ils apportent un éclairage pertinent à son analyse (contexte, source, point de vue) ;
- La présentation des recherches ne doit pas se substituer à l'analyse du document. Certaines données peuvent aider à resituer le document dans son contexte historique et géographique, mais il est important de ne pas s'égarer dans une énumération de dates, de noms ou d'événements sans lien direct avec le contenu du document. Il est également important de noter qu'une mauvaise utilisation des intelligences artificielles génératives peut dégrader la présentation du candidat : par

exemple lorsqu'elles sont sollicitées pour des éléments d'explication liés à la thématique du document sans fournir l'analyse attendue ;

- Lors de l'entretien, il n'est pas attendu que les réponses aux questions posées se trouvent dans les notes et recherches préalables. Cet échange doit permettre d'apprécier les connaissances et la réflexion spontanée des candidats.

Le traitement du support s'est, parfois, limité à décrire la vidéo d'une manière redondante, à défaut d'en restituer la forme et le fond. D'autres commentaires ont résidé en une simple restitution d'éléments factuels et n'ont, par conséquent, pas répondu efficacement à la demande. Le jury a déploré, en ces circonstances, l'absence d'apports personnels susceptibles d'étayer davantage les pistes d'analyse et souligne que la contextualisation s'avère un élément indispensable dans le cadre d'un traitement pertinent.

Il est essentiel de rappeler que la paraphrase excessive d'un document déjà connu du jury n'est pertinente qu'en introduction. Une telle approche ne permet pas d'évaluer pleinement la compréhension des enjeux du document ni les pistes d'interprétation et d'ouverture des problématiques qu'il contient.

Il a été aussi jugé peu pertinent de solliciter les ressources disponibles en ligne dans la perspective d'exploiter un plan pré-établi. Il convient de mettre à profit le temps de préparation pour trouver et affiner les informations potentiellement exploitables : personnes ou personnages, images, propos et autres contenus susceptibles de servir la démonstration d'une manière judicieuse et efficiente.

Bien qu'il ne soit pas nécessaire d'être exhaustif, le niveau de culture générale attendu chez de futurs enseignants devrait permettre de répondre à des questions portant sur la composition du Royaume-Uni et de la Grande-Bretagne, la situation de l'Irlande, la mention de langues minoritaires dans les pays anglophones, notamment.

Il a été remarqué une confusion entre la date de diffusion d'un support – une série, en l'occurrence – et l'époque dans laquelle son action se situe, ou encore une confusion entre le président Hoover et le chef du FBI.

Il est, aussi, fréquent de constater des insuffisances en termes de contextualisation historique et les connaissances de nature civilisationnelle apparaissent, parfois, peu assurées ; ceci, participant de l'illustration d'une appréhension peu démontrée de considérations essentielles relevant du monde anglophone, dans sa globalité.

Exemple 1 : Une candidate affirme que le Canada dépend militairement de la Grande Bretagne – puisque dans le Commonwealth.

Exemple 2 : Un candidat situe l'entrée du Royaume-Uni dans l'Europe au début des années 2000. Il a des difficultés pour nommer des premiers ministres anglais (dont Mme Thatcher).

Exemple 3 : Une candidate n'a pas connaissance des vellétés exprimées par D. Trump d'annexer le Canada en tant que 51^e état des USA.

Exemple 4 : Une autre candidate n'est pas en mesure d'expliquer ce qu'est le mouvement WOKE, elle ne parvient pas à expliquer la signification du mot. Elle dit que D. Trump est en faveur de ce mouvement.

Exemple 5 : Un candidat a, par ailleurs, mentionné les Aztèques et les Aborigènes quand il lui a été demandé de nommer quelques noms de tribus indiennes.

Exemple 6 : Deux candidats ont été dans l'incapacité de mentionner la Constitution Américaine lorsqu'il s'est agi de citer le document qui garantissait les droits individuels.

De graves contresens concernant les vidéos ont pu être relevés, ceux-ci étant davantage liés à un déficit de repères culturels évidents plutôt qu'à une mauvaise compréhension linguistique. Par exemple, un candidat n'avait pas la moindre idée de qui pouvait être Nigel Farage (et son positionnement pour ou contre le Brexit), ou ignorait le nom du Premier Ministre britannique actuel. Un autre – exploitant de manière erronée des contenus vraisemblablement fournis par une Intelligence artificielle – a répété trois fois concernant l'extrait de la série *Mrs America* que Phyllis Schlafly défendait des valeurs

« victoriennes ». Un candidat en particulier ne semble pas avoir compris le sens du document *Mrs America*. Il a éludé le contenu de la vidéo pour présenter un début de réflexion sur une thématique généraliste : les liens entre fiction et réalité.

Cette première partie de l'épreuve doit également permettre aux candidats de faire des rapprochements thématiques et de proposer des pistes d'ouverture du sujet présenté. Par exemple, des références culturelles et/ou artistiques, ou tout autre élément permettant d'approfondir le propos au-delà du contenu des documents. Il est regrettable que les questions invitant les candidats à mobiliser des connaissances personnelles restent parfois sans réponse, alors que de nombreux sujets se prêtent à des comparaisons ou oppositions : les langues vivantes, la lutte contre les inégalités, les situations politiques et économiques des pays anglophones, les différentes communautés, etc.

Langue et expression orale en anglais

Sur un plan global, les prestations se caractérisent par un niveau d'anglais acceptable, proche des attentes. Certaines imprécisions ont été, toutefois, relevées, mais n'ont pas constitué d'entrave à l'intelligibilité de l'ensemble.

Certains candidats démontrent une bonne maîtrise de la langue anglaise. Les énoncés sont globalement bien structurés, temps verbaux et connecteurs sont utilisés à bon escient et l'on a pu, à l'occasion, apprécier le recours à des expressions idiomatiques pertinentes ainsi que d'un lexique riche et varié.

Grammaire / syntaxe

Le développement des exposés met en évidence des savoir-faire universitaires dans le domaine de la structuration du propos qui permettent de tendre vers une efficacité opérationnelle de bon niveau. Les connecteurs ainsi que les outils de transition sont utilisés à bon escient et contribuent, dans une large mesure, à la recevabilité de l'ensemble.

Même si quelques imperfections, voire des fautes ou des confusions surprenantes à ce niveau, entachent quelques productions, le niveau syntaxique est globalement acceptable. Les candidats mobilisent des moyens linguistiques pour produire d'une manière fluide et authentique dans le contexte de l'épreuve.

Parmi les erreurs relevées :

- Syntaxe des questions: **To what extent the trade war has shown cracks in the relationship between the USA and Canada?* ;
- Confusion *many / much* : **many time left* ;
- Confusion *less / fewer* : **less and less people* ;
- Conjugaison du présent simple : **He don't want* ;
- Calque du français et verbes pronominaux : **They want them to adapt themselves* ;
- Comparatif : **More darker* ;
- Article : **the 9/11* ;
- Choix du relative : *Phyllis Schlafly *which is a political activist* ;
- Double negation : **He didn't say nothing* ;
- Calque français : **Can you explain me why ...* ;
- Absence d'auxiliaire dans les structures interrogatives ou négatives ;
- Absence de -S à la troisième personne du singulier du présent simple ;
- Absence du -ED à la forme régulière du prétérit

Lexique

Abstraction faite de quelques tentatives lexicales hasardeuses, répétitions et emploi de faux-amis, on constate une adéquation entre les besoins linguistiques afférents à l'exercice et les choix effectivement opérés par les candidats. Certains se sont distingués par l'emploi d'un vocabulaire riche, varié et idiomatique.

Exemples d'erreurs relevées :

- Confusion : *close / closed* ;
- Collocations / prépositions / postpositions mal maîtrisées : *dependent *of, *despite of, *in the one hand* ;
- Confusion adjectif / adverbe : *in an *extremely way* ;
- Emploi de *publish* pour *release*
- Utilisation d'un langage familier : *stuff, I don't have a clue*

Prononciation

Le modèle linguistique proposé s'avère généralement recevable, voire proche de l'authenticité pour un grand nombre de candidats. Même si l'on note quelques difficultés relatives à l'intelligibilité de certains propos, l'ensemble des productions démontre une capacité avérée des candidats à tendre vers un niveau d'expression conforme aux attentes, illustrant un degré satisfaisant de pratique de la langue anglaise. Quelques candidats se sont exprimés avec un haut degré de maîtrise des traits phonologiques de l'anglais : accentuation, rythme et intonation.

On note cependant chez certains des déplacements d'accent (Ex : **Event; *DEvelop*), et une influence du français dans l'accentuation de mots ou de phrases. Le jury déplore la francisation de certaines formulations ainsi que la présence de gallicismes, comme des tentatives phonologiques hasardeuses ou erronées : « S » prononcé comme « TH », diphtongues et triphongues inintelligibles ou le phonème /i/ mal identifié, entre autres exemples.

Quelques conseils pour réussir la première partie de l'épreuve

Il serait pertinent de n'exploiter des connaissances sur la thématique traitée par le support que dans le cadre d'une démonstration servant une exploitation étayée des contenus. Une exposition trop développée de considérations annexes ne saurait, en effet, participer d'une analyse susceptible de répondre aux attentes, en termes d'appréhension caractérisée du sujet.

Il conviendrait, en ce sens, de chercher à prouver une capacité de mise en perspective, plutôt que de tenter de convaincre le jury d'un bagage de connaissances peu pertinent eu égard à l'objectif d'analyse inhérent à l'exercice ; cela, afin de démontrer des aptitudes de distanciation et de synthèse.

Il peut s'avérer utile de s'entraîner en travaillant une variété de documents d'une durée équivalente, dans la perspective d'atteindre la maîtrise opérationnelle adéquate. Il est, pour ce faire, envisageable de visionner plusieurs fois le support afin d'être capable d'en analyser les effets visuels, au-delà des contenus. Il est recommandé également de mettre en œuvre une méthodologie consistant à repérer la source du support vidéo, la date, la nature du document, le contexte culturel et historique, les différents éléments de contenu, les points de vue exprimés ainsi que les enjeux afférents à la thématique. Tout comme il semble tout aussi important de faire en sorte d'éviter la paraphrase en structurant le propos dans le cadre d'une démonstration cohérente et personnelle suivant une démarche explicite.

Pour l'étude d'un extrait d'une série, développer une analyse incluant un traitement des effets cinématographiques de la scène, évoquant, notamment les choix du réalisateur, a constitué un axe d'analyse apprécié par le jury. Proposer une piste de travail relative au ton du document vidéo peut participer efficacement d'une étude du document qui se voudrait la plus exhaustive.

Il est, par ailleurs, souhaitable d'acquérir une culture générale solide du monde anglophone susceptible de favoriser une appréhension juste et exhaustive des contenus des supports à l'étude et d'être, ainsi, en mesure de construire du sens dans le cadre d'une restitution qualitative. Une attention particulière aux axes civilisationnels majeurs est fondamentale dans la mesure où cela permet d'éviter les anachronismes et incohérences parfois relevés dans certaines présentations.

Se tenir informé de l'actualité – notamment inhérente au monde anglophone – peut, aussi, favoriser l'expression d'un point de vue nuancé et ainsi éviter l'écueil d'un traitement manichéen et réducteur des sujets et thématiques évoqués par les supports. Le fait d'être capable de contextualiser le document

peut, dans cette perspective, constituer un atout indéniable susceptible de favoriser l'exposition de différents angles d'approche de la thématique ainsi que des différents points de vue, le cas échéant.

Il est conseillé de faire un usage raisonné des ressources disponibles en ligne, notamment les intelligences artificielles génératives qui ne semblent pas toujours être exploitées d'une manière pertinente. Les candidats se doivent, à cet égard, d'utiliser cet outil comme un complément à une démarche intellectuelle personnelle induisant une stratégie de développement définie en fonction de critères choisis et non suggérés. Il en est de même dans le cadre d'apport de supports additionnels destinés à servir la démonstration. Sur un plan plus global, il est vivement conseillé de procéder à une vérification systématique des diverses sources mobilisées au prisme d'un jugement éclairé. À titre d'illustration, un candidat a développé sa présentation autour de l'historique du commerce des esclaves et du concept de race sans réussir à faire le lien avec le document proposé sur l'ACLU.

Afin de pallier cet écueil, une révision de la méthodologie d'analyse et de mise en perspective des sujets permettrait aux candidats de dépasser le stade de la simple description en exploitant des ressources adaptées et pertinentes.

- Pour la partie restitution, établir une synthèse du document en mettant en exergue les éléments clés. Les candidats devraient veiller à bien répartir le temps entre la restitution et l'analyse du document. Il est conseillé d'éviter de consacrer trop de temps à la restitution au détriment de l'analyse. La paraphrase du document doit être limitée. Il est important de se concentrer sur la compréhension et l'interprétation des enjeux du document plutôt que de le résumer longuement.
- Présenter un commentaire structuré avec problématique et plan. Il doit être contextualisé (géographie, histoire, culture) et comporter une analyse à partir de l'explicite pour faire ensuite ressortir l'implicite.
- Ne pas hésiter à vérifier les références historiques ou culturelles sur internet lors de la phase de préparation (Exemple : à propos d'un document sur les tarifs douaniers au Canada, il y a eu confusion entre *confederation* dans le contexte des USA et celui du Canada) ou pour contextualiser le document, en s'assurant que les informations trouvées sont pertinentes et enrichissent l'analyse. Il est recommandé d'éviter de se perdre dans des détails superflus.
- Se constituer une connaissance assurée de la culture des pays du monde anglophone par des recherches, lectures afin de proposer un nombre raisonnable de références qui viendraient éclairer et illustrer le propos.
- Étayer son propos par une analyse des images ou techniques filmiques lorsque cela est judicieux. Dans la phase descriptive, ne pas négliger la forme du document qui peut être porteuse de sens et indicative de l'expression d'un point de vue ; ceci peut comprendre la bande-son, les plans, le montage : l'alternance de témoignages et d'images d'archives par exemple.

Les candidats devraient, par ailleurs, être prêts à répondre spontanément aux questions du jury. L'entretien offre l'occasion de démontrer leur réflexion et leurs connaissances. Ils doivent être prêts à discuter de sujets variés liés au monde anglophone selon une perspective chronologique évolutive. Il est donc attendu de futurs enseignants d'anglais-lettres qu'ils puissent citer des lectures ou des œuvres cinématographiques.

Pour finir, le jour de l'épreuve, l'usage d'un chronomètre ou d'une montre (non connectée) peut être une aide pertinente dans la gestion du temps. Il est essentiel de s'entraîner en amont de l'épreuve afin d'acquérir des réflexes méthodologiques qui permettront au candidat de gagner en efficacité dans sa phase préparatoire.

PARTIE 2 : présentation d'une séance d'enseignement (en français)

Cette seconde partie de l'épreuve permet d'apprécier la capacité des candidats à concevoir une séance ancrée dans les programmes de la voie professionnelle (anglais et lettres), leur discernement dans

l'exploitation des supports, ainsi que leur aptitude à justifier, ajuster et faire évoluer leur projet pédagogique lors de l'entretien.

Des séances cohérentes et structurées

Les meilleures prestations se sont appuyées sur une compréhension approfondie du document support et ont proposé des séances cohérentes, réalistes et bien ancrées dans les réalités de la voie professionnelle. Les candidats les plus performants ont montré non seulement du bon sens mais aussi une réflexion poussée avec la prise en compte des besoins des lycéens professionnels. Ils ont su :

- Situer la séance au sein d'une séquence avec une problématique claire et pertinente, en mentionnant le niveau du CECRL, la classe, les éléments facilitateurs et obstacles, et les modalités d'évaluation (dont le contrôle en cours de formation ou CCF) ;
- Annoncer clairement les objectifs linguistiques, culturels, pragmatiques, phonologiques ;
- Ancrer la tâche finale dans une perspective motivante et en lien avec le monde professionnel ou citoyen ;
- Proposer une progression logique dans les apprentissages ;
- Envisager une phase d'anticipation pour faciliter la compréhension des documents (à partir du titre ou d'arrêts sur images de la vidéo par exemple) ;
- Développer leur projet dans les réalités culturelles et sociales de l'aire anglophone.

Lors de prestations réussies, une candidate a su, par exemple, intégrer une vidéo sur la disparition du gallois dans une séquence pensée pour la Semaine des Langues, avec pour problématique : « *How can languages be a source of power?* ». Le découpage de la vidéo, les outils d'aide à la compréhension (prise de notes en couleurs) et l'objectif culturel ont été explicitement articulés et justifiés.

Certains candidats ont également su mobiliser des outils numériques qui respectent nécessairement le RGPD de façon pertinente avec la publication de productions sur le site de l'établissement, dans une démarche interdisciplinaire et citoyenne. Certains ont envisagé d'adosser leurs propositions aux compétences numériques du Cadre de Référence des Compétences Numériques (CRCN) ou à un ou plusieurs parcours éducatifs (Avenir, Santé, Citoyen et EAC – Éducation Artistique et Culturelle).

Prise en compte du public cible

Les candidats les plus convaincants ont su ajuster leurs propositions aux réalités de la voie professionnelle : niveau adapté en référence au CERCL, mise en œuvre réaliste en 55 minutes, et attention portée aux besoins spécifiques des élèves. Ils ont ainsi su faire preuve de réalisme, en proposant des scénarios compatibles avec les besoins, les niveaux d'autonomie et les contraintes concrètes des élèves. Ils ont su justifier leurs choix en lien avec le profil de la classe, éviter les tâches trop ambitieuses (ex. : débats complexes, expressions libres non préparées), et intégrer des phases de préparation langagière solides.

Certains candidats ont ainsi proposé de découper le document sonore pour mieux cibler les informations, éviter la surcharge cognitive, et entraîner progressivement à la compréhension orale. Un candidat a, par exemple, détaillé le rôle des élèves dans le travail de groupe, leur disposition dans la classe, la fonction de chaque activité et le rôle de l'enseignant, démontrant ainsi une véritable maîtrise de la mise en œuvre des pédagogies coopératives.

Lors d'un autre projet pédagogique, une candidate a utilisé des outils numériques en justifiant de manière pertinente ses choix, démontrant une réflexion sur la mémorisation lexicale et grammaticale dans un cadre ludique et différencié.

Proposition de documents complémentaires

Des candidats ont su enrichir leur séquence avec des documents complémentaires pertinents (cartes géographiques, extraits de discours, iconographie, chansons, frises chronologiques), en lien avec les objectifs culturels de la séquence.

Des propositions ont été particulièrement appréciées lorsque leur intégration dans le projet pédagogique était justifiée et argumentée, comme l’affiche iconique « *We can do it* » en anticipation d’un travail sur les figures féminines, une photo d’actualité sur les discriminations, ou encore un tweet de Justin Trudeau pour le sujet sur le Canada.

A l’inverse, des documents fictifs ou mal identifiés (« un article qui traiterai de... ») ou des contenus issus de l’IA, sans recul critique, empêchent d’évaluer la capacité des candidats à faire preuve de discernement dans le choix de leurs supports.

Connaissance de la voie professionnelle

Les meilleurs candidats ont su inscrire leur projet dans les spécificités de la voie professionnelle, en articulant leurs propositions avec les dispositifs de la voie professionnelle, tels que la co-intervention, les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP), l’évaluation en contrôle en cours de formation (CCF) ou encore les attendus du programme en Bac Pro et en CAP.

Le jury a apprécié l’intégration pertinente de thématiques professionnelles (mobilité internationale, environnement de travail) ou citoyennes (égalité des genres, mémoire collective, diversité culturelle).

Des projets peu réalistes ou superficiels

De nombreuses prestations souffrent d’un manque de faisabilité : séquences surchargées, tâches finales trop ambitieuses pour des niveaux A2/B1, absence de progression entre les activités, ou manque de guidage linguistique. Trop souvent, les candidats se contentent d’enchaîner des activités sans fil conducteur.

Des débats proposés en tâche finale, comme « *Faut-il quitter l’Europe ?* » pour le sujet sur le *Brexit* ou encore « *Êtes-vous pour ou contre le féminisme ?* » pour le sujet portant sur l’extrait de *Mrs America*, ont été jugés inappropriés.

Confusion des notions didactiques

Beaucoup de candidats mobilisent un vocabulaire didactique sans véritablement maîtriser les notions. Ainsi, les concepts d’approche actionnelle, de différenciation, de tâche finale ou de médiation sont souvent plaqués et rarement justifiés en contexte. Le lexique didactique est ainsi trop souvent mobilisé à des fins d’effet d’annonce, utilisé comme une liste de termes à insérer systématiquement, sans réelle compréhension du sens ni articulation claire avec la démarche pédagogique présentée.

Durant les prestations, certains candidats confondent *CERCL* et *CECRL*. D’autres considèrent qu’un simple visionnage de vidéo suivi de questions constitue une approche actionnelle, justifiant que l’élève est en action lorsqu’il rédige les réponses. La tâche est souvent absente, ou sans contextualisation, et les compétences langagières (grammaire, lexique, phonologie) sont rarement outillées.

Des candidats proposent d’exploiter le document support dans son intégralité (parfois plus de 3 minutes), sans proposer de découpage, de pause réflexive, ou d’anticipation, ce qui témoigne d’un manque de réflexion sur la didactisation des supports.

La diffusion d’un support audio ou vidéo ne saurait se substituer à une réelle stratégie pédagogique, comme une réflexion sur le titre, la source, des arrêts sur image, une étude des personnages etc.

Méconnaissance de la voie professionnelle

Si certains candidats ont fait preuve d’imprécision, d’autres ont manifesté des lacunes sur les spécificités de la voie professionnelle : méconnaissance des horaires et des épreuves de langues vivantes en voie professionnelle, des enjeux de l’enseignement professionnel, confusions notables entre les attendus des lycées généraux et technologiques (LGT) et ceux du lycée professionnel (LP).

D’autres semblent réduire l’enseignement des langues en lycée professionnel à un simple entraînement à la communication en situation professionnelle ou à la traduction de documents professionnels, négligeant ainsi les dimensions interculturelles et éducatives pourtant essentielles.

La majorité des candidats n'a malheureusement pas su tirer parti de la bivalence, en omettant toute référence à la valence Lettres dans leur projet. Les disciplines restent alors cloisonnées, malgré les sollicitations explicites du jury pour encourager une approche croisée.

Le jury constate donc que trop de candidats se sont présentés au concours du CAPLP sans réelle connaissance du cadre institutionnel propre au lycée professionnel, ce qui interroge sur leur préparation et leur compréhension du public auquel ils sont susceptibles d'enseigner.

Quelques conseils pour réussir la deuxième partie de l'épreuve

En amont de l'épreuve

- S'approprier le cadre institutionnel (programmes et modalités d'évaluation) ;
- Observer, dans la mesure du possible, des cours de la voie professionnelle, étudier des manuels de CAP et de baccalauréat professionnel ;
- Travailler les notions fondamentales : tâche de communication, approche actionnelle, différenciation, grammaire en contexte, progression spiralaire, etc. ;
- Travailler des scénarios réalistes (séances faisables, différenciées, motivantes) ;
- S'entraîner à présenter une séance complète, structurée et réaliste, en justifiant le choix des activités et des objectifs d'apprentissage.

Le jour de l'épreuve

- Penser à l'élève : que va-t-il apprendre, faire, produire, et avec quels outils ? ;
- Formuler des objectifs clairs (« à la fin de ma séance, je veux que mes élèves soient capables de... »), détailler les activités et les modalités d'apprentissage ;
- Proposer des documents adaptés, découpés si nécessaire ;
- Être attentif à la qualité du français (éviter « du coup », « truc », « genre », etc.) ;
- Faire preuve de souplesse lors de l'entretien, savoir ajuster sa proposition en fonction des sollicitations du jury

Pour améliorer leurs compétences linguistiques

En complément du parcours scolaire et universitaire, séjourner à l'étranger (mobilité Erasmus+, stage ou expérience professionnelle à l'international, assistantat...) constitue un levier efficace pour pratiquer assidûment les compétences orales indispensables à la réussite au concours. Essayer de multiplier les interactions avec des natifs et échanger avec les assistants de langue pour les candidats qui effectuent des stages en établissement.

Poursuivre des lectures variées permettant de diversifier les champs lexicaux, d'enrichir le vocabulaire, la grammaire et la syntaxe, de consolider son bagage lexical et le maintenir actif. Lire la presse et regarder les chaînes anglophones, écouter la radio, regarder des films, séries ou émissions pour fixer les caractéristiques phonologiques de l'anglais et favoriser l'acquisition d'expressions idiomatiques. S'abonner aux réseaux sociaux des médias anglophones et écouter des podcasts en langue anglaise.

Une révision des règles phonétiques et de l'accentuation ainsi qu'un approfondissement des règles de linguistique anglaise s'impose également, dans la perspective de proposer un modèle linguistique en cohérence avec les attentes définies par le niveau du concours.

Rapport présenté par Aline Idoux et Antoine Salagnad avec la contribution du jury

B.2. Épreuve de leçon dans la valence LETTRES

Remarques générales

L'épreuve exige du candidat qu'il sache :

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

Pour répondre à ces exigences, les œuvres inscrites au programme doivent être lues et travaillées en amont des épreuves ; les textes qui en sont extraits pour cette épreuve nécessitent en effet une contextualisation dans l'œuvre et dans l'histoire culturelle. Exercer sa sensibilité littéraire en cherchant, parmi la sélection, les pages de roman, les scènes ou les poèmes à même d'être choisis comme supports d'interrogation est certainement une excellente manière de se préparer et de consolider sa compréhension de l'épreuve.

Enfin, si certains candidats ont une véritable posture d'échange et d'écoute, d'autres sont dans une posture fermée qui interroge sur l'attitude professionnelle à venir ; c'est pourquoi les candidats sont invités à s'entraîner à exposer le plus librement possible, en se détachant de leurs notes préparatoires, et à répondre à des questions de manière concise.

Le programme

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

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

Le choix du texte à commenter

Les candidats doivent d'abord effectuer un choix entre deux propositions de sujet. Ils ont cinq minutes avant le début de l'épreuve pour le faire. Les livres et les photocopies des extraits assortis de l'indication du point de langue à traiter sont mis à leur disposition.

Le genre des textes proposés a souvent guidé le choix des candidats : les extraits de roman et de pièce de théâtre ont été à nouveau plébiscités au détriment de la poésie. Cette stratégie d'évitement peut desservir les candidats : le risque de substituer la paraphrase à l'analyse, souvent constaté avec les extraits de roman, existe bien moins dans l'étude d'un poème.

L'exposé

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

Les candidats doivent veiller à équilibrer ces différentes phases : privilégier démesurément l'explication de texte au détriment de la séance d'enseignement se justifie difficilement dans un concours visant à recruter des professeurs. De la même manière, survoler le texte pour développer avec force détails l'exploitation pédagogique ne permet pas au jury d'apprécier les capacités des futurs professeurs de lettres à mener une lecture littéraire.

S'agissant du point de langue, le candidat peut choisir de présenter le fruit de son analyse au cours de l'étude de texte ou à l'issue de celle-ci : il lui suffit de l'annoncer au jury, lors de l'introduction par exemple. Le traitement du fait de langue peut contribuer à la réflexion sur le sens du texte et s'articuler au travail d'interprétation.

D'une façon générale, les candidats se sont efforcés de respecter la forme de l'épreuve et le temps imparti. Cependant, le passage proposé à l'étude n'est pas toujours identifié : des candidats, peu vigilants lors de la lecture de la consigne, ont lu et exploité l'ensemble des feuilles photocopiées et non le passage dans son bornage.

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

L'étude littéraire de l'extrait

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

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

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

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

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

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

La lecture à voix haute du texte peut être effectuée avant ou après l'introduction générale de l'explication, mais elle est incontournable. Le jury est d'autant plus attentif à cette lecture qu'elle annonce la teneur du dialogue noué par le candidat avec le texte. Il importe donc d'en respecter le contenu (ne pas déformer ou modifier les mots ; faire attention aux liaisons : « les hases » dans *Jean le*

bleu par exemple), le registre et le ton, et ainsi d'en exprimer le sens tel que la suite de l'exposé va en rendre compte.

La lecture expressive maîtrisée est d'autant plus importante si la partie pédagogique propose par la suite un travail de mise en voix. À titre d'exemple, une candidate a choisi délibérément un passage situé au milieu du texte proposé car il présentait une expressivité forte et un intérêt particulier pour sa problématique. Cette prise d'initiative, pleinement assumée et justifiée, a été perçue comme un signe de maturité dans la relation au texte et d'aptitude à construire un dialogue interprétatif avec lui.

La lecture de textes en vers réguliers (poèmes ou théâtre classique) nécessite une attention particulière : il convient d'être vigilant aux diérèses, synérèses et « e » muets, afin de respecter la métrique. Le non-respect des signes de ponctuation peut également conduire à une erreur de compréhension et rejaillir sur l'interprétation. Une attention particulière doit ainsi également être portée à la lecture des didascalies dans les extraits théâtraux, souvent négligées alors qu'elles participent du sens.

La lecture expressive doit éviter à la fois la monotonie et le surjeu. Une lecture trop théâtralisée nuit à la compréhension du texte. La qualité de la lecture expressive est importante pour la projection dans le métier C'est en outre, pour le jury, un révélateur efficace de la compréhension fine de l'extrait.

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

Voici un exemple particulièrement réussi de lecture. Une candidate a su faire une lecture vivante et ponctuée de la scène 5, Acte II de *Phèdre* de Jean Racine tout en respectant la prosodie du texte. Elle a ainsi montré au jury sa capacité à faire vivre le texte, une compétence importante pour une future enseignante de lettres. *A contrario*, une autre candidate a commis, à plusieurs reprises, des erreurs de prononciation ou de liaison majeures : « les zéros de la Grèce » au lieu des « héros de la Grèce », « Hippolète » au lieu d' « Hippolyte ».

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

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

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

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

Le travail sur les impressions est aussi essentiel pour construire une problématique littéraire – portant sur l'acte d'écriture et non sur les outils car on entre dans un texte par le sens – et dégager des axes de lecture. L'approche analytique engage en outre une posture de lecteur distanciée que la maîtrise d'une méthode littéraire, de connaissances et d'outils d'analyse – réinvestis à bon escient – rend possible.

L'explication de texte prend la forme d'une analyse soit linéaire soit composée.

Dès l'introduction, le candidat annonce clairement la démarche adoptée. Il convient ici de rappeler l'exigence de la méthode d'explication « linéaire » qui pourrait, à tort, paraître plus facile. Ne laissant pas d'aspects importants du texte de côté, elle nécessite en effet une excellente technique ; mais lorsqu'elle est maîtrisée, cette méthode d'explication dénote de belles aptitudes à la lecture littéraire. Quel que soit le choix du candidat (explication linéaire ou composée), le projet de lecture doit être

problématisé et annoncé dans l'introduction. Sans problématique, les candidats prennent le risque de paraphraser le texte, de ne pas dégager d'axes de lecture, de se perdre – et de perdre le jury. Encore faut-il bien sûr que la problématique soit adaptée à l'extrait : « l'imminence de la mort » dans *Le Roi se meurt* d'Eugène Ionesco n'est, par exemple, pas toujours le choix le plus pertinent, notamment dans l'exposition.

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

Quelques exemples de réussite

Un candidat a su éclairer le sens du souvenir d'enfance de Jean Giono (*Jean Le Bleu*, p.20) lorsqu'il se remémore, adulte, le plaisir qu'il avait à regarder Sœur Clémentine, en le mettant en parallèle avec la célèbre scène de la madeleine chez Proust. Cette analogie lui a permis de souligner la force évocatrice de la mémoire sensorielle et la manière dont un souvenir intime peut devenir un vecteur d'émotion durable.

Dans le cadre de l'analyse d'un extrait du *Roi se meurt* de Ionesco (p.39 à 43), une candidate a proposé une analyse très bien structurée en deux parties, la première portant sur la géographie des Enfers et la seconde sur la mort du roi. Pour chaque partie, elle a travaillé finement le texte et mis en relief des points de grammaire particuliers au service du sens du texte tels que les expansions du nom pour la visualisation des Enfers et les impératifs en rappel du guignol tragique de la marionnette. La symbolique a également été identifiée de façon précise, notamment à travers la perte des membres et de la parole qui figure la mort, ainsi que la disparition progressive des personnages et du décor.

Le jury apprécie les propositions de lectures sensibles, quand bien même la méthode ou le vocabulaire disciplinaire mériterait d'être consolidé(e). Un texte bien lu et bien compris permet à la fois de produire un questionnement pertinent (par exemple : « Comment, dans le récit de cet épisode autobiographique, Jean Giono nous amène-t-il à partager son amertume et sa colère contre la guerre ? ») et des axes de lecture qui y répondent et structurent l'exposé.

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

Quelques écueils à éviter

• La question de la problématique

Si la plupart des candidats proposent une problématique, elle n'est pas toujours clairement annoncée. Elle est souvent délaissée au cours de l'explication ou la conclusion n'y apporte pas de réponse explicite. Pourtant, il est important de rappeler qu'avec une problématique littéraire, le candidat se donne un projet de lecture et annonce l'angle sous lequel le texte sera étudié. Il convient aussi d'éviter les problématiques trop générales qui rendent compte de l'œuvre sans permettre de mener une analyse fine de l'extrait. Par exemple, pour une scène de *Phèdre* : « Comment Racine présente-t-il des personnages ni tout à fait coupables ni tout à fait innocents ? »

Les membres du jury ont néanmoins pu apprécier des problématiques pertinentes comme les deux suivantes portant sur la dernière scène de *Phèdre* : « En quoi le dénouement permet au personnage de

Thésée de reprendre sa légitimité de père et de roi ? », « En quoi le dénouement tragique permet-il la réhabilitation de chaque personnage ? ».

• **Des connaissances fragiles**

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

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

Les candidats doivent également être en mesure de définir les notions convoquées dans l'exposé : par exemple, le libertinage a parfois souffert de définitions approximatives se limitant à une dimension sensuelle. Les différents types de comique ne sont pas toujours maîtrisés.

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

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

• **Une dérive techniciste**

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

En poésie, l'explication détaillée de la longueur des vers, de la disposition et de la richesse des rimes, que les candidats rassemblent souvent dans une partie de l'exposé, peut ainsi prendre la forme d'un inventaire de procédés ne nourrissant en rien l'analyse. Les remarques formelles ou stylistiques sont judicieuses, convaincantes, quand elles sont au service de l'analyse et de l'interprétation. Par exemple, concernant les rimes, des candidats s'en tiennent à commenter leur disposition alors qu'on peut s'intéresser aux mots rimés et mettre en relation les rimes avec les autres procédés qui donnent sa musicalité au texte.

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

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

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

• **Les attendus du jury**

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

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

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

Les enseignants de français disposent d'une terminologie grammaticale qui sert de référence pour les épreuves écrites et orales du concours : <https://eduscol.education.fr/document/1872/download>

Le Greivisse de l'enseignant, sous la direction de Jean-Christophe Pellat et Stéphanie Fonvielle, éditions Magnard, est une autre référence pour préparer le concours et se réassurer sur l'ensemble des notions à maîtriser.

Certains candidats se dérobent encore face à cette question. Les points de langue exigent un relevé d'occurrences variées et un classement qui s'appuie sur la terminologie actuelle. Cela implique que les candidats mettent à jour leurs connaissances en grammaire. Les manipulations syntaxiques telles que le déplacement, le remplacement ou l'effacement peuvent leur permettre en outre d'étayer leurs réponses (par exemple pour les expansions du nom, les compléments circonstanciels). D'autres sont encore en difficulté pour mener l'analyse syntaxique d'une phrase ou d'un passage.

L'analyse de phrase se fait sur deux plans, le plan catégoriel et le plan fonctionnel.

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

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

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

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

Afin de situer le niveau d'exigence attendu, voici quelques exemples de sujets de grammaire sur lesquels les candidats des sessions 2024 et 2025 ont pu travailler :

- Abbé Prevost, *Manon Lescaut*, pages 218-220,
Point de langue : analyse grammaticale et lexicale des mots suivants : « *accommodés* », « *complaisance* », « *enchanteur* », « *empoigna* ».
- Louise Labé, *Sonnets* : sonnet XXIV,
Point de langue : Temps et modes verbaux dans l'ensemble du poème.
- Charles Baudelaire, *Le Spleen de Paris, Petits poèmes en prose*, « Le Fou et la Vénus », poème VII (pages 115-116),
Point de langue : analyse syntaxique de la phrase suivante « *Aux pieds d'une colossale Vénus [...] l'immortelle Déesse.* » (p.115).

- L'Abbé Prévost, *Manon Lescaut*, de la page 152 « *Enfin, n'étant plus le maître de mon inquiétude* » à la page 154 « *pour s'y exposer volontairement.* »

Point de langue : analyse syntaxique de la phrase « *Je te jure, mon cher Chevalier ... c'est une sottise vertu que la fidélité ?* » (pages 152 – 153).

• **Les réussites**

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

Les meilleures prestations ont démontré la capacité des candidats à développer une pratique raisonnée de la langue et à se demander en quoi le point de langue considéré participe à la mise en évidence d'un enjeu du texte. Les meilleurs candidats prennent avec bonheur l'initiative de réinvestir les acquis de la question de grammaire soit dans l'analyse littéraire, soit dans la proposition de séance d'enseignement. Un exemple notable lors de la session de 2025 : une candidate a mené une étude lexicale de cinq termes, doublée d'une analyse sémantique rigoureuse.

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

- Une définition de la notion ;
- Un relevé exhaustif ou qui tend à l'être ;
- Une classification ;
- Des liens avec le sens du texte ou avec la proposition de lecture du candidat, le cas échéant.

• **Les points de vigilance**

Les questions liées à la syntaxe restent difficiles à traiter : par exemple, des candidats ont eu des difficultés à définir la phrase complexe et à en proposer un découpage en propositions. D'autres ont éprouvé des difficultés à proposer un classement des occurrences. Peu sont partis d'une définition explicite qui aurait pourtant pu être une entrée dans l'exercice.

Pour les questions portant sur le lexique, nombre de candidats délaissent la morphologie au profit de la sémantique. Certains n'apportent pas une réponse grammaticale à la question de grammaire, déviant vers des propos généraux, stylistiques, souvent fort longs. D'autres n'ont manifestement pas les connaissances sur la question de grammaire que le sujet demande de traiter, il est donc audacieux et déplacé de la proposer comme point de langue dans la séance pédagogique. Nous rappelons qu'il s'agit ici de répondre à une question de grammaire avec un vocabulaire grammatical.

Sur l'étude de la ponctuation, on ne peut pas se contenter de lire le passage concerné en indiquant les signes de ponctuation.

L'exploitation pédagogique

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

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

• **Attentes et conseils**

Les candidats doivent avant tout montrer qu'ils sont capables d'entrer dans une réflexion didactique, c'est-à-dire de transposer des savoirs disciplinaires en savoirs à enseigner. Il s'agit ainsi de définir un objectif didactique en se demandant par exemple quelle notion ou quels éléments d'une notion faire acquérir aux élèves et comment les y conduire : quelle capacité leur permettre de développer ? Jusqu'où aller pour tel ou tel niveau de classe ? Que savent déjà les élèves ? Quels sont les attendus ?

L'autre enjeu de cette épreuve est donc la capacité à planifier et à organiser une séance pédagogique,

c'est-à-dire à définir de manière synthétique les activités des élèves et du professeur permettant les apprentissages, les modalités de travail (engagement dans la tâche, travail individuel ou collectif, durée, forme de la restitution, posture du professeur.) Il est attendu des candidats qu'ils justifient leurs choix didactiques et pédagogiques et qu'ils démontrent ainsi leur capacité à interroger leurs pratiques.

L'exposé qui se poursuit par un entretien avec le jury est aussi l'occasion de revenir, avec les candidats, sur leurs propositions. Le jury vérifie aussi au cours de cet échange leur capacité à se projeter dans la fonction, leur connaissance réfléchie du contexte institutionnel et leur façon d'appréhender la variété des conditions effectives d'exercice du métier.

• **L'inscription du projet dans un objet d'étude**

Le projet de séance doit être mis en relation avec l'un des objets d'étude au programme soit de CAP, soit de baccalauréat professionnel. Si la séance pédagogique proposée est souvent associée à un objet d'étude approprié (exemple : des extraits de *Phèdre* de Racine à l'objet d'étude « Dire et se faire entendre : la parole, le théâtre, l'éloquence »), beaucoup de candidats n'ont qu'une connaissance approximative des programmes (notions, compétences...), ce qui peut être problématique quand il s'agit *in fine* de les mettre en œuvre dans le quotidien de la classe.

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

De la même manière, les candidats doivent être en mesure d'identifier les compétences du programme à travailler, ainsi que les capacités et les savoirs associés. Pour rappel, les programmes et ressources en français – voie professionnelle sont consultables sur le site Eduscol :

<https://eduscol.education.fr/1767/programmes-et-ressources-en-francais-voie-professionnelle>

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

Le candidat est invité à élaborer une séance d'enseignement à partir du texte analysé précédemment et d'une question de langue appropriée, explicitement référée aux programmes de français du CAP ou du baccalauréat professionnel selon l'organisation qui lui semble la plus pertinente mais qui doit témoigner d'une réflexion didactique et pédagogique. Certains candidats ont eu du mal, cette année, à articuler des activités à visée pédagogique claire. Par exemple, la "lecture expressive" est souvent citée sans être reliée à une analyse du texte. De même, le carnet de lecteur est mentionné sans que son usage régulier et ses plus-values pédagogiques soient développés.

Par ailleurs, de nombreux candidats déroulent à tort une séquence complète au lieu de construire une seule séance. Cela nuit à la lisibilité du projet et interroge la capacité du candidat à respecter la consigne. Il convient de proposer une séance cohérente et réaliste, ancrée dans un objet d'étude et articulée autour d'un texte précis. Dans le temps contraint de l'épreuve, le jury attend des candidats une analyse exhaustive d'une proposition pédagogique resserrée et circonscrite plutôt qu'une présentation, souvent générale, de plusieurs activités plus ou moins cohérentes les unes avec les autres.

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

Ce projet de séance doit :

- S'appuyer sur la maîtrise par les candidats des notions didactiques. Si un candidat évoque par exemple deux types d'évaluation (formative et sommative), il doit savoir les définir.
- S'inscrire dans une progression qui n'excédera pas la temporalité d'une séquence cohérente

et réalisable avec les élèves, sans pour autant la détailler. Ainsi, le candidat est invité à contextualiser sa proposition en fonction d'un objet d'étude et à préciser les liens avec les enjeux et les finalités des programmes de français.

La séance élaborée doit :

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

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

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

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

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

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

Il peut être intéressant de s'appuyer sur la théorie de sujet-lecteur – on pourra consulter avec intérêt la fiche EDUSCOL, « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? » rédigée par Anne VIBERT, inspectrice générale honoraire de lettres. Ainsi, un candidat, travaillant sur *Manon Lescaut*, cite la référence du sujet-lecteur et construit un appareil pédagogique qui passe de la théorie à la pratique. Après lecture du texte par l'enseignant, la problématique tranchée « Manon manipule-t-elle Des Grieux dans cet extrait ? » est posée. Répondre à cette question implique que les élèves reviennent au texte, cherchent à repérer des éléments qui vont dans un sens et dans l'autre, les confrontent et les analysent et ainsi construisent le sens du texte de manière approfondie.

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

Les candidats doivent plus systématiquement s'interroger sur la durée de la séance, sur son organisation et sur les modalités de mise au travail des élèves. Le travail de groupes, mobilisé à tout instant, est rarement réfléchi et sa pratique peut parfois nuire aux apprentissages : le morcellement du texte entre plusieurs groupes peut desservir la compréhension globale de celui-ci, d'autant que souvent le travail confié à chaque groupe se réduit à des tâches de bas niveau cognitif – surligner, souligner. Le jury attend davantage une réflexion autour de l'intérêt, selon les objectifs recherchés, du travail en groupe. Si les candidats proposent souvent la mise au travail des élèves en « groupes », « binômes », « îlots puzzle », l'intérêt de cette mise en œuvre est rarement explicité. Les candidats semblent avoir eu écho des pédagogies alternatives et/ou coopératives mais ne font pas état de leur plus-value pédagogique à défaut de faire référence à leurs modalités et enjeux.

Dans le même sens, le recours au numérique ne doit pas rester fortuit mais doit montrer une réelle plus-value pour le projet pédagogique à l'instar d'un candidat qui a exposé une utilisation pertinente de Framapad.

Trop de propositions restent floues ou irréalistes, voire inappropriées. Ainsi :

- Un candidat a proposé un sujet d'écriture particulièrement inadapté car risquant de déstabiliser les élèves, en adoptant un postulat de départ extrêmement dur : « Imaginez que vous êtes atteint d'une maladie mortelle : vous avez le choix entre déni, acceptation ou colère pour rédiger votre production. » ;
- D'autres projets peuvent surprendre le jury : « Rédiger un texte théâtral en respectant les codes d'écriture de la tragédie classique (alexandrins et rimes), à la manière de Racine » en classe de CAP, « travailler la lecture monocorde » d'un texte aurait nécessité des explications de la part des candidats ayant fait ces propositions.

Le jury cherche, durant l'entretien, à comprendre les choix des candidats et se montre attentif à leurs explications, même si elles peuvent être maladroites.

La bivalence est un réel atout pour enrichir les pratiques pédagogiques. Toutefois, les enjeux didactiques diffèrent d'une discipline à l'autre. Certains candidats reproduisent une démarche propre à la discipline de l'anglais sans se questionner sur sa pertinence en lettres et parfois même au détriment d'une approche s'appuyant sur les préconisations des programmes. Pour l'enseignement du Français, rien ne sert de définir des « éléments facilitateurs », d'identifier des « obstacles possibles », de proposer des « objectifs phonologiques » ou encore d'annoncer des objectifs « linguistique, sociolinguistique, pragmatique et culturel » comme ils le feraient pour une séance de langue vivante ; par contre il est préconisé de connaître les programmes de lettres de CAP et de bac professionnel et d'être en mesure de définir un objet d'étude et des compétences dans le programme pour construire une séance d'enseignement.

Le jury tient à souligner que les démarches pédagogiques ne sont pas toujours connues ou sont peu maîtrisées par les candidats. Cette épreuve doit leur permettre d'approfondir leur réflexion, de nourrir leur projet pédagogique, de proposer des activités en lien avec les quatre grandes compétences du programme (maîtriser l'échange oral, maîtriser l'échange écrit, devenir un lecteur compétent et critique, confronter des connaissances et des expériences pour se construire). Se préparer à cette épreuve, c'est aussi s'informer sur la didactique des lettres (les démarches et pratiques de lecture, d'écriture, d'expression orale, d'étude de la langue).

Le jury a été sensible aux efforts d'une partie des candidats pour présenter des scénarios pédagogiques concrets, réalisables et engageants :

- Dans le cadre de l'étude d'un texte théâtral, un candidat propose, par exemple, que les élèves interprètent les personnages de l'extrait, puis qu'ils se regroupent par personnage incarné afin d'en dresser un portrait qui sera porté à la connaissance de la classe. Cette approche

révèle les compétences de lecture du candidat, la place centrale du texte littéraire dans sa proposition d'enseignement et sa connaissance de démarches pédagogiques variées.

- Un candidat a proposé un travail d'écriture pertinent sur *Manon Lescaut* : après avoir étudié les émotions de Des Grieux à la lecture de la lettre de Manon, les élèves devaient écrire le journal intime de Manon exprimant son point de vue. Cette activité permettait de mobiliser le registre, la première personne et la reformulation subjective.
- Une candidate a intégré une activité d'écriture créative en lien avec la mise en scène de *Roi se meurt*. Elle a proposé aux élèves d'imaginer une scénographie à partir des didascalies, en suggérant plusieurs réponses possibles : faire disparaître les lumières, utilisation d'une trappe, de fumées, d'un théâtre de marionnettes, un accompagnement musical, des costumes différents, étonnants...

Le jury a apprécié en outre la capacité de certains candidats à prendre en compte les besoins spécifiques des élèves dans la définition des objectifs d'apprentissage, l'adaptation des activités et des modalités de travail (police et taille de caractères pour les supports de travail des élèves). Un candidat propose ainsi d'utiliser le numérique (enregistrement audio) et le travail en binôme pour faciliter la prise de parole en public.

• **L'étude de la langue dans le projet de séance**

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

Pour bien répondre aux attentes, il est indispensable que ce dernier maîtrise les savoirs et les connaissances grammaticales fondamentaux. Il est aussi nécessaire d'explicitier le sens donné à l'étude de ce point de la langue. La notion étudiée peut en effet permettre d'éclairer le sens du texte ou de préparer l'élève à une activité d'écriture.

• **Élargissement culturel**

Si l'exploitation pédagogique du texte à l'étude est l'enjeu principal de cette partie de l'épreuve, mettre le texte en résonance avec un autre texte ou une autre œuvre (littéraire ou artistique) n'est néanmoins pas exclu. Cette rencontre peut en effet éclairer les enjeux du texte et témoigne de l'intérêt que le candidat porte au développement culturel des élèves.

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

Si des candidats croisent judicieusement texte et images, le jury regrette toutefois le manque d'approfondissement des justifications de ces choix.

L'entretien avec le jury

L'entretien d'une durée de 30 minutes est un moment d'échange et d'approfondissement sur l'analyse littéraire, le point de langue et le projet de séance d'enseignement. Ce temps permet de revenir sur l'exposé afin de compléter, corriger ou approfondir la réflexion du candidat. Il permet aussi d'apprécier la capacité du candidat à établir un dialogue ouvert et constructif, compétence professionnelle importante pour un enseignant. Les candidats sont donc invités à porter une réelle attention aux questions du jury et à prendre de la hauteur par rapport aux propos tenus lors de l'exposé.

L'entretien est mené avec bienveillance ; les questions du jury ne sont pas là pour déstabiliser les candidats mais cherchent à leur faire adopter un regard critique sur l'exposé, à prolonger la réflexion, à clarifier ou argumenter des choix. Guidés par les questions du jury, les candidats doivent savoir se saisir de ce temps d'échange pour corriger des erreurs, affiner l'analyse du texte ou ajuster la proposition pédagogique. Ainsi, une candidate, attentive au fil conducteur de l'entretien, a été en mesure de reformuler de manière plus cohérente et structurée sa proposition.

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

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

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

Conclusion

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

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

Rapport présenté par Jean-Philippe Loret et Loïc Seillier-Ravenel et avec la contribution du jury

B.3 Épreuve d'entretien avec le jury

Remarques générales

Le format de cette épreuve est désormais bien identifié et intégré. La présentation du parcours (première partie de l'épreuve) s'inscrit dans une temporalité maîtrisée, même si elle reste parfois trop brève, en dessous des cinq minutes attendues. Ce manque de densité n'est pas toujours dû à une mauvaise gestion du temps, mais révèle plutôt une préparation incomplète ou une difficulté à construire un propos structuré.

Dans la deuxième partie de l'épreuve, les mises en situations professionnelles sont généralement bien comprises. La relecture à voix haute, courante chez les candidats, témoigne de leur degré de compréhension tout en leur permettant de s'appropriier le sujet et d'explicitier leur réflexion. Certains montrent une réelle capacité d'analyse et de réactivité, en émettant des hypothèses, en mobilisant des outils réglementaires ou en faisant appel à des dispositifs éducatifs connus. D'autres, en revanche, hésitent longuement ou se perdent dans des justifications floues, trahissant une connaissance trop partielle des missions de l'enseignant.

La gestion du temps, la réactivité, la qualité de l'argumentation et la capacité à construire une réflexion cohérente sont des critères d'évaluation déterminants. Certains candidats ont su brillamment adapter leurs propos aux relances du jury, démontrant une capacité d'écoute et de remise en question. D'autres, en revanche, sont restés figés sur une ligne de discours peu évolutive, récitant parfois des réponses stéréotypées. On note cependant que dans l'ensemble, les candidats ont adopté une posture professionnelle. Le ton est généralement courtois, la voix posée, le regard tourné vers le jury. Il arrive que certains, par timidité, n'osent pas croiser le regard du jury ou restent trop figés dans leur posture, ce qui peut créer une distance regrettable dans l'échange.

La qualité de l'expression orale en français est correcte dans la majorité des cas, bien que quelques maladresses ou tournures familières aient été relevées. Certaines formulations, dénotant une maîtrise insuffisante de la langue, méritent d'être proscrites : « *ce sont des choses que j'avais pas entendu parler* » ou « *il faut pas laisser tomber* ».

Le positionnement éthique et le respect institutionnel sont aussi des indicateurs déterminants. De nombreux candidats ont fait preuve d'une lucidité salutaire, combinant bon sens, engagement, et souci éthique. D'autres proposent des solutions inadaptées, voire inquiétantes ou tiennent des propos préoccupants révélant notamment un profond manque de discernement : un candidat propose d'attribuer un bonus pour éloquence à un élève tenant des propos homophobes en cours, un autre justifie des propos discriminants au nom de la liberté d'expression ou de la personnalité charismatique de l'élève.

Les prestations les plus convaincantes sont celles dans lesquelles les candidats ont su allier rigueur, clarté et spontanéité. Une approche trop mécanique, donnant l'impression d'une récitation, peut nuire à la qualité de l'échange. Une candidate, par exemple, a déroulé son discours sans affect, sans pause, de manière très artificielle, ce qui a desservi la compréhension de ses intentions. À l'inverse, une autre a su capter l'attention du jury en introduisant sa présentation par une citation pertinente, posant ainsi un cadre réflexif et engageant. Les meilleurs candidats ont souvent su tirer parti de leurs expériences passées – même éloignées du champ éducatif – pour nourrir une réflexion lucide et pragmatique. Ils ont su construire un discours personnalisé, témoignant d'une volonté sincère d'intégrer le métier d'enseignant dans la voie professionnelle. On note aussi pour finir que les candidats ayant eu une expérience d'AED ou d'enseignants contractuels ne sont pas nécessairement plus pertinents dans leur analyse des situations, et ce même s'ils ont une connaissance plus concrète des contextes et des acteurs.

Partie 1 : Présentation du parcours

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

De nombreux candidats ont su établir des liens pertinents entre leur parcours antérieur et les compétences attendues du métier d'enseignant. Ainsi, une ancienne manager chez Air France ou encore un journaliste ont su valoriser leur expérience professionnelle en montrant comment des compétences d'adaptabilité, de travail en équipe, de gestion de situations complexes ou de capacité d'analyse pouvaient être transférées vers l'enseignement en lycée professionnel. Une structuration problématisée du propos – en abordant, par exemple, l'origine du désir d'enseigner, le parcours de formation, puis le choix du concours et du lycée professionnel – s'est avérée efficace. Certains candidats ont adopté ce type de construction et ont pu ainsi expliciter clairement leur compréhension des missions d'un enseignant.

D'autres ont évoqué de manière synthétique et claire leur parcours, mettant en avant leur formation universitaire (souvent via un master MEEF), des stages en établissement scolaire, ou des contrats en LP. L'un d'entre eux a par exemple souligné l'intérêt qu'il portait à la didactique des langues, développée lors de ses recherches universitaires, et la façon dont il souhaitait l'adapter à ses élèves de lycée professionnel. Il concevait le LP comme un terrain d'expérimentation pédagogique.

Une candidate s'est appuyée sur des expériences contrastées dans un collège accueillant des élèves issus de milieux sociaux très différents – d'un établissement favorisé à un REP+ – ainsi que sur la thématique de son mémoire, portant sur la motivation par la récompense, pour expliquer son choix du lycée professionnel et donner du sens à ses ambitions professionnelles.

Une autre candidate, après avoir enseigné Chine et occupé des fonctions sensibles dans l'administration pénitentiaire – a exprimé le souhait de mettre cette expérience au service de l'Éducation nationale. Un autre, diplômé d'une grande école de commerce et fort d'un parcours en ONG dans le domaine de l'inclusion, a souligné la nécessité de la différenciation pédagogique, affirmant qu'il existe de nombreux leviers pour aider les élèves à dépasser leurs difficultés. Un candidat a même mobilisé son expérience en classe préparatoire aux grandes écoles pour expliquer comment il souhaitait développer la confiance en soi chez les élèves, instaurer des habitudes de travail et encourager une certaine hygiène de vie, dans l'objectif de créer une dynamique favorable à leur réussite.

Cependant, tous n'ont pas su établir un lien convaincant entre leur parcours et leur projet. Certains se sont contentés de dérouler leur curriculum sans le mettre en perspective avec le métier d'enseignant, ou ont exprimé des convictions peu fondées – comme celle de croire que le climat de classe dépend du tempérament de l'enseignant.

D'autres, tout en disposant d'un parcours diversifié, n'ont pas su l'exploiter pour enrichir leur propos. Une candidate a, par exemple, présenté un long récit chronologique qui laissait au jury la responsabilité de deviner les liens implicites entre ses expériences et les attendus du métier.

Plus généralement, les candidats les moins préparés se sont limités à une simple évocation de leur parcours, sans perspective ni analyse, et sans prise en compte des spécificités du public accueilli en LP. Le jury note également que de nombreux candidats n'ont pas suffisamment réfléchi à la spécificité du concours présenté. Leur discours valorise principalement la valence anglais, sans évoquer le français. Or, se projeter comme professeur bivalent en anglais-lettres est essentiel. Il est donc conseillé d'envisager l'enseignement du français, même si l'on reconnaît ne pas en maîtriser tous les enjeux.

Objectiver sa motivation et se projeter dans le métier

Les meilleurs candidats ont su expliciter leur motivation en lien avec des activités professionnelles ou associatives, des expériences d'enseignement ou de stage, et ont mis en lumière une réflexion aboutie sur leur projet. Ils ont su éviter les déclarations de principe non étayées, les discours stéréotypés ou les envolées lyriques qui, dans certains cas, ont semblé maladroites. Certains candidats ont fait preuve d'une motivation solide et convaincante, appuyée sur des faits concrets et des expériences vécues.

Une candidate, par exemple, a évoqué sa découverte du lycée professionnel après avoir été nommée contractuelle, soulignant combien cette expérience l'avait conduite à apprécier la richesse et les

spécificités de ce milieu. Elle a su mettre en valeur son implication dans des projets interdisciplinaires, son travail en tant que professeure principale, et un *job-shadowing* effectué en Espagne, qui ont nourri sa réflexion et confirmé son orientation vers le LP.

D'autres, en revanche, ont présenté une motivation peu personnalisée ou floue, laissant supposer une préparation insuffisante donnant l'impression que le CAPLP anglais-lettres constituait un choix par défaut, souvent en parallèle du CAPES d'anglais ou de lettres modernes. D'autres ont proposé une vision partielle voire erronée de la fonction, confondant neutralité et retrait, autorité et autoritarisme, ou pensant pouvoir instaurer une discipline « naturelle » par la seule force de leur présence. D'autres encore ont mis en avant des motivations d'ordre pratique – sécurité de l'emploi, reconnaissance de leur statut de contractuel – sans inscrire ces éléments dans une réflexion globale sur le sens de l'engagement dans le métier.

L'objectivation du parcours et de la motivation s'est révélée particulièrement pertinente chez les candidats capables de prendre du recul, d'identifier des éléments structurants dans leur trajectoire et de les relier aux exigences du métier. Ceux disposant d'une expérience de terrain ont pu aborder la réalité de la classe, la collaboration avec les collègues, la conception de séquences, les relations avec les familles, ou encore les enjeux de la coéducation. Ils ont également montré qu'ils comprenaient le rôle de l'enseignant dans le cadre plus large de l'EPL. D'autres, en l'absence d'expérience directe dans l'enseignement, ont su faire preuve d'une capacité d'analyse, en mettant en valeur leurs qualités humaines telles que la bienveillance, la patience ou la sociabilité.

Quelques conseils pour réussir cette première partie de l'épreuve

Réussir cette première partie de l'épreuve requiert une préparation rigoureuse, mais également une posture authentique. Il est essentiel de proposer une présentation vivante, incarnée et personnelle, dans laquelle le candidat parvient à faire le lien entre son parcours et les exigences du métier d'enseignant, sans se contenter d'un exposé trop formaté.

Le jury est particulièrement attentif à la capacité du candidat à articuler ses expériences, ses choix de formation, ses engagements associatifs ou professionnels, et ses qualités humaines, dans une logique cohérente de construction identitaire. Ce qui est recherché ici, c'est la capacité à se projeter avec sincérité et lucidité dans le métier.

La posture adoptée lors de la présentation est tout aussi importante que le contenu. Le jury attend une attitude ouverte, confiante sans arrogance, et respectueuse du cadre formel. Le candidat ne doit pas s'excuser, ni chercher à séduire, ni faire diversion. Il doit incarner son projet professionnel avec justesse et faire preuve d'une qualité d'écoute tout au long de l'entretien.

Il est recommandé de problématiser son discours. Plutôt qu'un récit strictement chronologique, le candidat peut organiser sa présentation autour de trois axes : l'origine de son désir d'enseigner, son parcours de formation et ses expériences significatives, puis le choix de ce concours (plutôt qu'un autre) et celui de la voie professionnelle. Cette structuration offre l'occasion de montrer sa compréhension du métier et de faire apparaître une réflexion construite.

Une présentation efficace n'est pas une récitation d'un CV. Elle doit permettre de comprendre pourquoi le candidat souhaite enseigner dans la voie professionnelle, et plus précisément en anglais et en lettres. Cela suppose d'avoir réfléchi à la bivalence été les avantages elle offre pour l'enseignant comme pour l'élève, comment elle oriente les pratiques pédagogiques, comment elle s'inscrit dans les spécificités du lycée professionnel. Le candidat doit être capable de justifier ses choix et de démontrer qu'il s'inscrit dans une réflexion sur le long terme, en considérant les caractéristiques du public accueilli, les attendus institutionnels et les réalités du terrain.

La connaissance du fonctionnement d'un établissement scolaire est incontournable, et plus encore celle du lycée professionnel : son organisation, ses spécificités, ses dispositifs, ses enjeux propres. Le jury perçoit très vite la différence entre un discours générique sur l'École et une parole informée, issue d'une

immersion dans les réalités du terrain. À ce titre, les stages d'observation, les expériences en tant que contractuel, AED ou en service civique, constituent des appuis précieux – encore faut-il savoir les mobiliser dans un propos structuré.

Il est également conseillé de maîtriser le vocabulaire professionnel : on attend, par exemple, que le candidat parle de Psy-EN plutôt que de conseiller d'orientation psychologue, de PFMP plutôt que de stage. Ce souci de précision dans le langage témoigne d'une connaissance du cadre de travail. Les termes familiers sont bien sûr à éviter ; le langage doit rester soutenu, adapté à une situation professionnelle. Lorsqu'une candidate parle d'une « *classe bordélique* » ou qu'un autre déclare être « *soulagé que ce soit terminé* », cela nuit à la crédibilité de leur présentation.

Les candidats doivent également se montrer attentifs à la cohérence entre leur discours et les éléments de la fiche individuelle de renseignements (FIR). Cette dernière, trop souvent négligée, doit être pensée comme un outil de valorisation du parcours et non une simple liste d'expériences. Elle permet au jury de faire émerger des compétences ou d'éclairer des éléments du parcours du candidat. On constate que celles-ci sont trop souvent lacunaires ou insuffisamment exploitées par les candidats eux-mêmes.

Enfin, cette première partie de l'épreuve est exigeante, car elle suppose de maintenir l'équilibre entre rigueur formelle et expression authentique. Il ne s'agit pas d'énoncer des généralités sur la République ou l'école, mais de faire apparaître un itinéraire personnel éclairé par une réflexion sincère. Le candidat doit s'interroger : ma présentation pourrait-elle convenir à n'importe quel autre candidat ? Si oui, elle manque probablement de singularité. Il convient donc de cibler les éléments significatifs de son parcours, de les relier aux attendus du métier, et de faire preuve de clarté, de concision et de conviction.

Le temps imparti étant court, il est conseillé de s'entraîner à l'oral, de se chronométrer, d'apprendre à maîtriser son débit de parole et à insérer des exemples parlants. Il faut s'approprier l'exercice sans l'automatiser et se rendre lisible pour le jury, tant dans son expression que dans son positionnement.

Partie 2 : Mises en situations professionnelles

Exemples de sujets donnés lors de la session 2025

SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT :

EXEMPLE 1 : Vous êtes enseignant en anglais-lettres dans un lycée professionnel. Lors d'un exposé en lien avec l'objet d'étude de français « S'informer, informer : les circuits de l'information », un élève diffuse en classe une vidéo climato-sceptique. Plusieurs camarades valident le contenu de la vidéo et expriment leur méfiance à l'égard de la presse nationale, affirmant préférer les réseaux sociaux comme source d'information.

Quelle analyse de la situation faites-vous ? Quelles actions envisagez-vous ?

EXEMPLE 2 : Vous êtes enseignant en anglais-lettres dans un lycée professionnel. Dans le cadre d'une séquence sur les dernières élections aux États-Unis, vous étudiez le discours de campagne des deux candidats. Un élève tient des propos inappropriés sur les migrants.

Quelle analyse de la situation faites-vous ? Quelles actions envisagez-vous ?

SITUATIONS VIE SCOLAIRE :

EXEMPLE 1 : Vous êtes enseignant en lycée professionnel. Dans le cadre de vos missions, vous voyez dans le couloir deux élèves se moquer d'un agent d'entretien qui souffre d'un handicap physique. Vous échangez avec l'agent qui déclare que ces deux élèves se moquent de lui régulièrement.

Quelle analyse de la situation faites-vous ? Quelles actions envisagez-vous ?

EXEMPLE 2 : Vous êtes enseignant en lycée professionnel. Vous constatez qu'une élève présente de nombreux retards et absences à vos cours. De ce fait, vous n'avez pu l'évaluer qu'une seule fois au cours

du semestre avec une note de 20 sur 20. Vous vous interrogez sur l'appréciation que vous allez faire figurer sur le bulletin.

Quelle analyse de la situation faites-vous ? Quelles actions envisagez-vous ?

Comprendre les situations proposées

Dans l'ensemble, les candidats ont démontré une bonne capacité à comprendre les situations présentées lors de cette seconde partie de l'épreuve. Certains candidats ont su lire entre les lignes et identifier les enjeux implicites. Leur capacité à verbaliser leur cheminement de pensée, à exposer leurs doutes ou à formuler des hypothèses crédibles a permis de mettre en évidence un esprit d'analyse structuré.

Les prestations les plus solides sont celles où les candidats définissent la situation, la problématisent, identifient les enjeux, puis proposent des pistes à court, moyen et long terme. La capacité à relier le cas proposé à un cadre réglementaire, aux valeurs de l'école ou à des pratiques pédagogiques précises, témoigne d'une bonne compréhension de la fonction enseignante. Pour cela, une bonne connaissance des textes institutionnels (charte de la laïcité, code de l'éducation, règlement intérieur, etc.) est un appui essentiel. Les candidats qui réussissent sont souvent ceux qui incarnent les situations dans des contextes qu'ils ont connus ou observés, et n'hésitent pas à faire des hypothèses.

Une majorité d'entre eux a pris le temps de relire les documents à voix haute, ce qui leur a permis de s'imprégner de la situation, d'en questionner les termes et de formuler des hypothèses. Cette méthode, bien que parfois un peu scolaire, constitue un appui pertinent pour organiser la réflexion. Elle permet également au jury de suivre le raisonnement du candidat et de l'évaluer dans sa progression. Cependant, certaines relectures trop mécaniques ont desservi les candidats. Par exemple, une candidate a appliqué la méthode QQOCP de manière excessivement scolaire : « Qui ? Il s'agit d'un élève et d'un professeur. Où ? La scène se passe dans un lycée professionnel... ». Alors que d'autres ont su mobiliser cette même méthode - dite de « Quintilien » (Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Qu'est-ce qui est mis à mal dans la situation ?) - à bon escient. Ce type d'approche peut aider à structurer le propos sans pour autant garantir la réussite. Si trop rigide, elle nuit à la fluidité et à la profondeur de l'analyse.

Faire preuve de discernement dans l'analyse

Le discernement est au cœur de cette seconde partie. Il suppose une lecture éthique, pédagogique et institutionnelle des situations proposées, ainsi qu'une capacité à mettre en tension différents éléments pour construire une réponse réfléchie.

Certains candidats ont parfaitement su adopter cette posture. Ainsi, face à une situation où une élève refuse d'ôter son voile pour se rendre au théâtre, une candidate a su rappeler avec clarté les principes de la laïcité et les spécificités d'une sortie scolaire, tout en proposant une solution discrète, bienveillante et respectueuse de l'élève. Dans un autre exemple, une candidate a reconnu la défaillance du suivi pédagogique dans une situation d'absences non justifiées : une élève n'avait eu qu'une note (20/20) dans l'année. La candidate a souligné la nécessité d'un accompagnement plus régulier pour prévenir le décrochage.

En revanche, d'autres candidats se sont limités à des enchaînements de faits ou de dispositifs, sans contextualisation. Certains propos ont même suscité l'inquiétude du jury, comme ce candidat qui, face à des propos homophobes, proposait d'ouvrir un dialogue seulement « si les propos étaient plus graves », ou un autre qui souhaitait simplement lire à un élève complotiste l'article 1 du Code de l'éducation en guise de réponse. Ce type de réaction traduit un manque de recul, une lecture trop littérale des textes, ou une incapacité à penser l'action pédagogique dans sa toute sa complexité, notamment au regard des valeurs de la République dans lesquelles elle s'inscrit.

Un autre écueil fréquent est celui du formalisme excessif. Certains candidats déroulent des réponses sous forme de listes : « la valeur en jeu est... », « le texte applicable est... », « les personnes ressources sont... », sans jamais entrer dans la nuance ni dans le raisonnement. Cette approche rend le discours opaque, mécanique et déconnecté des réalités de terrain.

Les meilleurs candidats, à l'inverse n'évident pas les dilemmes, envisagent plusieurs facettes d'une même situation, et permettent au jury de suivre leur logique. Ils montrent leur capacité à exercer un jugement pédagogique, à prendre en compte la diversité des élèves et à situer leur action dans le cadre des missions de l'école. Le jury apprécie les candidats qui raisonnent à voix haute, qui s'autorisent à réfléchir, à poser des hypothèses, à nuancer. Il ne s'agit pas de donner une bonne réponse, mais de montrer comment on pense, comment on hiérarchise, comment on construit une réponse éthique et pédagogique.

Proposer des pistes d'action pertinentes au regard des situations

La qualité des pistes d'action proposées varie d'un candidat à l'autre. Les plus solides ont su construire des réponses articulées à court, moyen et long terme, en intégrant les différents acteurs concernés et en tenant compte du contexte. Ils ont su convoquer les textes réglementaires, les dispositifs existants, les ressources humaines internes ou les partenariats extérieurs.

Une candidate, confrontée à la diffusion d'une vidéo climato-sceptique sur les réseaux sociaux, a proposé un travail d'éducation aux médias en collaboration avec le professeur documentaliste et des intervenants extérieurs, en lien avec les programmes d'EMI.

Le repérage des mots-clés dans les énoncés s'est révélé utile pour identifier rapidement les enjeux (harcèlement, laïcité, droit à l'image, discrimination...) et proposer des actions différenciées selon les échelles de réponse (individuelle, collective, institutionnelle).

Ainsi, lorsque « deux élèves se moquent régulièrement », la situation de harcèlement est immédiatement identifiée ; un professeur filmé à son insu évoque aussitôt la question du droit à l'image.

Les candidats les plus convaincants ont su relier les valeurs républicaines à des actions concrètes : rappeler la loi tout en accompagnant l'élève, sensibiliser le groupe-classe, envisager un travail sur le long terme, et non pas seulement une réaction ponctuelle. Certains ont démontré une bonne connaissance des instances scolaires (conseil pédagogique, conseil d'administration, CVL, commission éducative...) et des dispositifs spécifiques comme le programme pHARe, la MLDS, les PPRE ou encore les ateliers de remédiation.

Des candidats montrent également une capacité à saisir les implications plus larges d'une situation : face à des propos discriminants sur les migrants, une candidate exprime son désaccord tout en pensant aux élèves issus de l'immigration qui pourraient se sentir blessés. Lorsqu'un agent est moqué en raison de son handicap, une autre candidate combine recadrage des élèves et soutien affiché à son collègue devant la classe.

Plusieurs candidats ont su faire preuve d'une éthique de responsabilité, combinant exigence et bienveillance. Ils ont exprimé leur désaccord en cas de propos discriminants, tout en veillant à préserver un cadre éducatif apaisé. À l'inverse, certains candidats sont restés dans des généralités, proposant des réponses très vagues ou répétitives. D'autres ont limité leur analyse à une expérience personnelle unique, sans capacité à transposer ou à élargir. Quelques-uns ont évoqué des intervenants ou dispositifs de manière désordonnée, sans réelle cohérence avec la situation. Enfin, des confusions sur les responsabilités de l'enseignant ou sur les règles de droit (neutralité, liberté d'expression, sanction) ont pu fragiliser certains propos.

Les meilleures prestations témoignent d'une véritable capacité de projection dans le métier. Elles articulent des réponses à court, moyen et long terme, en tenant compte à la fois de l'élève concerné et du groupe-classe, et en mobilisant une pluralité d'acteurs (enseignants, vie scolaire, parents, direction, partenaires extérieurs). Une candidate, par exemple, répond à une situation sensible par un enchaînement raisonné d'actions : rappel de la charte de la laïcité, dialogue bienveillant mais ferme avec l'élève, consultation avec le CPE et le chef d'établissement, puis élaboration d'une charte spécifique aux sorties scolaires, construite avec les familles.

Ces candidats savent exploiter avec discernement les ressources institutionnelles et réglementaires. Ils mobilisent des textes de référence (Charte de la laïcité, Code de l'éducation, référentiel de compétences, règlement intérieur), les dispositifs existants (programme pHARe, MLDS), les programmes

d'EMC et de lettres, ainsi que les outils de l'éducation aux médias et à l'information (EMI). Ils connaissent également le fonctionnement des instances (conseil de discipline, commission éducative, conseil d'administration) et savent identifier les interlocuteurs appropriés (CPE, professeur principal, infirmière, assistant social, Psy-EN, documentaliste...).

À l'inverse, certains candidats restent dans des généralités ou reproduisent des réponses types, parfois déconnectées du contexte. Par exemple, certains renvoient systématiquement les situations au professeur principal ou se limitent à des formules vagues telles que « il faut apprendre à trouver la bonne information », sans proposer de dispositif concret. D'autres se réfèrent exclusivement à leur expérience personnelle, sans capacité à généraliser, ou négligent des acteurs clés comme les parents ou les assistants d'éducation. On observe également des confusions sur les notions de neutralité, de sanction, ou encore sur le rôle des différents membres de la communauté éducative, ce qui nuit à la cohérence et à la crédibilité des propositions.

Les meilleurs candidats se distinguent par leur capacité à allier exigence et bienveillance. Leur posture professionnelle s'appuie sur une écoute active, une volonté de comprendre les situations avant d'agir, et une attention portée à l'ensemble des acteurs impliqués. Ils cherchent, par exemple, à « éclaircir les raisons du décrochage scolaire » ou à encourager « la coéducation avec les parents ». Ils s'appuient sur les valeurs et principes de la République (liberté, égalité, fraternité, laïcité, neutralité) et sur les obligations liées à leur fonction pour analyser les situations avec rigueur et proposer des solutions justes, mesurées et adaptées. Ils font preuve de discernement et savent exploiter les marges de manœuvre de l'enseignant sans en dépasser le cadre. Le raisonnement compte autant que la solution ; les hésitations sont légitimes, dès lors qu'elles s'accompagnent d'une réflexion construite. C'est cette capacité à articuler les dimensions pédagogiques, éducatives et institutionnelles qui fait la force des meilleures prestations.

Posture

Dans l'ensemble, les candidats ont su adopter une posture professionnelle, respectueuse de l'épreuve, du jury et de l'Institution. Ils se sont positionnés comme des enseignants responsables, engagés dans une démarche éthique avec leurs élèves et leurs collègues. Leur aptitude à la communication a été généralement satisfaisante, grâce à une bonne maîtrise de la langue, une connaissance précise des attendus de l'épreuve et une conscience du cadre professionnel. Leur réactivité, leur capacité d'écoute, leur sens de la réflexion, ainsi que leur aptitude à argumenter et justifier leurs choix témoignent d'une préparation rigoureuse et d'une bonne connaissance du métier.

L'expression orale en français ne pose pas de difficulté majeure : les candidats maîtrisent globalement la langue et respectent les codes d'une communication institutionnelle. On a pu relever, chez certains, quelques relâchements dans le langage ou des initiatives mal maîtrisées – telles que des questions posées au jury en fin d'épreuve – mais l'effort d'adopter une posture adaptée reste manifeste.

Quelques conseils pour réussir cette deuxième partie de l'épreuve

En amont de l'épreuve

Une bonne préparation consiste à se confronter à un large éventail de situations, issues par exemple des rapports de jury des années précédentes. Cela permet d'entraîner l'analyse, d'identifier les problématiques récurrentes et de développer des automatismes de raisonnement. Il est aussi vivement conseillé de s'entraîner sur des cas concrets afin de nourrir sa réflexion par des situations réalistes. Il est également nécessaire de connaître les spécificités du lycée professionnel : les élèves, leurs parcours, la place des PFMP, la bivalence, l'évaluation en CCF, les projets pluridisciplinaires. Les candidats doivent s'informer sur les réformes en cours et éviter de s'appuyer sur des représentations obsolètes ou des souvenirs datés.

La préparation passe aussi par des échanges avec des enseignants, CPE, infirmier scolaire, Psy-EN, membres de la direction, etc. Ces échanges permettent de mieux cerner les rôles et marges de manœuvre de chacun. Il est aussi utile de repérer les partenaires possibles en cas de situation problématique (associations, acteurs du territoire, cellule de veille, etc.).

Une lecture rigoureuse des textes de référence est indispensable : charte de la laïcité, Code de l'éducation, référentiel des compétences professionnelles, circulaires sur le harcèlement ou l'égalité, et tout ce qui concerne les droits et obligations du fonctionnaire. Cette culture institutionnelle ne doit pas servir à réciter, mais à soutenir une réflexion adaptée et raisonnée

Enfin, l'entraînement à l'oral doit permettre au candidat de verbaliser sa pensée, de construire des raisonnements progressifs et de distinguer les temporalités de l'action. Il est essentiel de développer une réflexion éthique et professionnelle qui ne se contente pas de lister des dispositifs, mais qui sache les mobiliser avec discernement.

Pendant l'épreuve

Dès la lecture du sujet, le candidat doit identifier les éléments clés : le contexte, les acteurs en présence, la nature du problème. Il doit s'interroger sur ce qui est explicite et ce qui ne l'est pas, sur ce que cela révèle des fonctionnements scolaires et des responsabilités de chacun.

Il convient ensuite de structurer son propos. La réponse doit être progressive : d'abord, une analyse fine, fondée sur l'observation, la lecture du contexte, l'identification des enjeux ; puis, des propositions d'action cohérentes, articulées, situées dans le cadre de la fonction enseignante. Le candidat doit montrer qu'il connaît les acteurs et les ressources internes (CPE, professeur documentaliste, infirmier scolaire, direction, etc.) et qu'il sait quand et comment les mobiliser.

Il est recommandé de distinguer clairement les réponses à chaud (gestion immédiate) des réponses à froid (analyse avec l'équipe, communication avec les familles, travail de fond), ainsi que les actions individuelles (prise en charge de l'élève concerné) et collectives (impact sur la classe, sur l'établissement, sur les pratiques). Cette distinction permet de structurer le discours et de montrer la capacité du candidat à penser la complexité éducative. Il est essentiel d'éviter les réponses toutes faites, plaquées ou idéalisées. Ce qui est attendu, c'est une réflexion située, structurée, souple, et ancrée dans la réalité du métier.

Rapport présenté par Eddy Bacon et Thérèse Puig avec la contribution du jury