

**Concours du second degré – Rapport de jury**

**Session 2011**

**CAPLP INTERNE ET CAER-CAPLP**

**Section : langues vivantes-lettres  
anglais-lettres**

**Rapport de jury présenté par**

**M. Alain Hurtelle  
Inspecteur de l'éducation nationale  
Président de jury**

**Les rapports des jurys des concours sont établis sous la responsabilité des présidents de jurys**

## SOMMAIRE

<b>Rappel des modalités</b>	<b>page 3</b>
<b>Sujets proposés aux épreuves d'admissibilité et d'admission</b>	<b>Page 4</b>
<b>Statistiques concernant le concours</b>	<b>page 5</b>
<b>Composition du jury</b>	<b>page 6</b>
<b>1. Les épreuves écrites d'admissibilité</b>	<b>page 7</b>
<b>1.1 L'épreuve d'anglais</b>	
<b>1.1.1 L'exploitation pédagogique</b>	
<b>1.1.2 Version et thème</b>	<b>page 13</b>
<b>1.2 L'épreuve de lettres</b>	<b>page 17</b>
<b>2. Les épreuves orales d'admission</b>	<b>page 24</b>
<b>2.1 L'épreuve orale d'anglais</b>	
<b>2.1.1 L'exploitation pédagogique de documents</b>	
<b>2.1.2 L'explication en langue étrangère</b>	<b>page 26</b>
<b>2.1.3 Les documents proposés à l'épreuve orale d'anglais</b>	<b>Page 29</b>
<b>2.2 L'épreuve orale de lettres</b>	<b>page 33</b>
<b>Annexe : les textes officiels</b>	<b>Page 38</b>

## RAPPEL DES MODALITES

Nature des épreuves	Durée	Coefficient
<b>Epreuves écrites d'admissibilité</b>		
<b>1. Anglais :</b> Exploitation pédagogique en langue française de texte(s), de documents en langue étrangère proposés aux candidats ; Version et thème, ou explication en langue étrangère d'un texte en langue étrangère, ou rédaction en langue étrangère.	<b>5 heures</b>	<b>2</b> Le coefficient est également réparti entre les deux parties de l'épreuve.
<b>2. Français :</b> Exploitation pédagogique d'un ou plusieurs textes d'auteurs de langue française.	<b>5 heures</b>	<b>2</b>
<b>Epreuves orales d'admission</b>		
<b>1. Anglais :</b> Exploitation pédagogique de textes, de documents en langue étrangère proposés aux candidats ; Explication en langue étrangère d'un texte en langue étrangère pouvant comporter traduction partielle et présentation en langue française d'un ou plusieurs faits de langue, suivie d'un entretien avec le jury.	<b>1 heure (préparation : 2 heures)</b>	<b>2</b>
<b>2. Français :</b> Explication et exploitation pédagogique d'un texte d'un auteur de langue française.	<b>1 heure (préparation : 2 heures)</b>	<b>2</b>

## SUJETS

### Epreuves écrites d'admissibilité :

#### Anglais

**Exploitation pédagogique en langue française :** 4 documents :

- A) "Club forced to pull A-level party" BBC NEWS / UK / England / Manchester.
- B) "Advice for parents of young drivers" Brake, the road safety charity.
- C) "The shocking reality: watch Brake videos here" Brake, the road safety charity.
- D) "Pledge 2 drive safety-form" Fleet Safety Forum

**Version :** extrait de *What Katy did*, Susan Coolidge, 1992.

**Thème :** extrait de *Messieurs les enfants*, Daniel Pennac, 1997.

**Français :** extrait de *Maximes et pensées, caractères et anecdotes*, 1795, Chamfort.

☞ Les sujets des épreuves d'admissibilité sont en ligne sur SIAC 2. Ils ne sont pas reproduits dans ce rapport.

- Sujet d'anglais

[http://media.education.gouv.fr/file/caplp\\_interne/59/9/plp\\_int\\_anglais\\_lettres\\_1\\_168599.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/caplp_interne/59/9/plp_int_anglais_lettres_1_168599.pdf)

- Sujet de français

[http://media.education.gouv.fr/file/caplp\\_interne/59/6/plp\\_int\\_anglais\\_lettres\\_2\\_168596.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/caplp_interne/59/6/plp_int_anglais_lettres_2_168596.pdf)

### Epreuves orales d'admission :

#### Anglais

**TXT1 :** *Spare the rod and make the child* (Telegraph Weekend, Saturday, July 17, 2010)

**TXT2 :** *Could the rebound effect undermine climate efforts?*

<http://www.guardian.co.uk/environment/blog/2011/feb/22/rebound-effect-climate-change>

**EP1 :** *Should we have school uniforms*

<http://www.bbcco.uk/dna/mbstiidendlfe:NF99914137direadsS646266>

**EP2 :** *Single-sex schools* (Easy Going, September 2010 Vol. XXXI N°1)

(Les adresses des sites fournissent le document d'origine qui a pu être adapté)

## STATISTIQUES CONCERNANT LE CONCOURS :

### ADMISSIBILITÉ

#### PLP INTERNE

Nombre de candidats inscrits : **579**  
Nombre de candidats non éliminés : **233** (soit 40,24 % des inscrits)  
Nombre d'admissibles : **11** (soit 4,72 % des non éliminés)  
Barre d'admissibilité : **10,81 / 20**  
Moyenne des candidats admissibles : **11,64 / 20**

#### ACCES A L'ECHELLE DE REMUNERATION PLP (PRIVE)

Nombre de candidats inscrits : **168**  
Nombre de candidats non éliminés : **96** (soit 57,14 % des inscrits)  
Nombre d'admissibles : **22**  
Barre d'admissibilité : **08,00 / 20**  
Moyenne des candidats admissibles : **09,74 / 20**

### ADMISSION

#### PLP INTERNE

Nombre de candidats admissibles : **11**  
Nombre de candidats non éliminés : **11**  
Nombre de candidats admis : **6**  
Nombre de postes : **6**  
Barre d'admission : **10.84 / 20**  
Moyenne des candidats admis **12,05 / 20** (épreuves d'admission)  
Moyenne des candidats admis : **11.73 / 20** (admissibilité + admission)

#### ACCES A L'ECHELLE DE REMUNERATION PLP (PRIVE)

Nombre de candidats admissibles : **22**  
Nombre de candidats non éliminés : **22**  
Nombre de candidats admis : **10**  
Nombre de postes : **10**  
Barre d'admission : **09,53 / 20**  
Moyenne des candidats admis : **11,85 / 20** (épreuves d'admission)  
Moyenne des candidats admis : **11,06 / 20** (admissibilité + admission)

## COMPOSITION DU JURY

M. Alain HURTELLE, inspecteur de l'éducation nationale, président  
Mme Michèle SENDRE, inspectrice de l'éducation nationale, vice-présidente (valence lettres)  
Mme Any COHEN-BACRIE, inspectrice de l'éducation nationale, vice-présidente (valence anglais)

Membres du jury :

Mme Françoise ABJEAN, professeure de lycée professionnel ;  
Mme Sabine CATHEBRAS, professeure de lycée professionnel ;  
Mme Sylvie CAZADE, inspectrice de l'éducation nationale ;  
Mme Stéphanie CLEMENT, professeure de lycée professionnel ;  
M. David DURANT, professeur de lycée professionnel ;  
Mme Christine ESCHENBRENNER, professeure de lycée professionnel ;  
Mme Nathalie ESTEVEZ, professeure de lycée professionnel ;  
M. Joseph FESTA, inspecteur de l'éducation nationale ;  
Mme Karine FOUCHER, professeure de lycée professionnel ;  
M. Yannick GAUCHER, professeur de lycée professionnel ;  
Mme Emmanuelle GOULARD, inspectrice de l'éducation nationale ;  
M. Eric GRAS, professeur de lycée professionnel ;  
M. Eric GREENWALD, professeur agrégé ;  
Mme Sandrine HOLDENER, professeure de lycée professionnel ;  
M. Cyril JACQUEL professeur de lycée professionnel ;  
Mme Maryse LABROILLE, inspectrice de l'éducation nationale ;  
Mme Sophie LELEU, inspectrice de l'éducation nationale ;  
Mme Maryse LOPEZ, professeure de lycée professionnel ;  
M. Grégory PAUL, professeur de lycée professionnel ;  
Mme Agnès SARGENI, professeure de lycée professionnel ;  
M. Achille ZAFAR, professeur de lycée professionnel ;  
Mme Nassima ZIANE, professeure de lycée professionnel.

## 1. LES ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ

La dernière session de ce concours interne a eu lieu en 2010. Les sessions précédentes s'étaient déroulées en 2004 et 2006.

Pour la valence "anglais", le texte régissant le contenu des épreuves offre une possibilité de choix entre "version et thème, ou explication en langue étrangère d'un texte en langue étrangère, ou rédaction en langue étrangère". Pour cette session 2010 du concours interne, le jury a décidé d'opter pour l'épreuve de version et de thème. A la session 2003 et à la session 2006, c'est la rédaction en langue étrangère qui avait été choisie alors qu'en 2004, il s'était agi d'une version et d'un thème. Les candidats doivent donc être entraînés à ces différentes possibilités pour la valence "anglais" afin de ne pas être surpris, en particulier sur le plan de la gestion du temps.

D'autre part, le CAPLP est un concours bivalent comportant deux épreuves de même durée (deux épreuves de cinq heures à l'écrit et deux épreuves d'une heure à l'oral) qui sont affectées, depuis cette session du même coefficient. Cette bivalence semble souvent sous estimée par certains candidats qui ne prennent pas le temps de consacrer un temps suffisant à la préparation de la valence "lettres" du concours.

Il va de soi qu'ils doivent être également informés et entraînés dans les deux valences, aussi bien sur la partie universitaire que sur le volant pédagogique.

Le nombre réduit de postes, en particulier au concours PLP (public), laissait donc peu de chances aux candidats totalement impréparés, ou préparés seulement dans l'une des deux valences.

Ce rapport de jury, établi avec la participation des correcteurs et examinateurs, s'appuie sur les réponses des candidats qui doivent être remerciés pour leur contribution indirecte à la formation de leurs collègues. Il n'a pas vocation à fournir un corrigé-type mais des pistes de réflexion et des conseils. On fera le vœu que les remarques et observations présentées ici, souvent de manière récurrente dans les différents rapports de jury au fil des ans, soient lues avec le plus grand soin et s'avèrent profitables aux futurs candidats.

Il est à noter toutefois que les modifications apportées aux épreuves de la session 2012 des concours internes rendent les commentaires et conseils concernant les épreuves écrites d'admissibilité moins directement applicables. Ils demeurent toutefois, pour la plupart, transférables aux épreuves orales d'admission.

### 1.1. L'ÉPREUVE ÉCRITE D'ANGLAIS :

#### 1.1.1. L'exploitation pédagogique

Préalablement aux conseils et aux pistes de réponses, il convient de rappeler quelques recommandations générales qu'il convient d'observer pour satisfaire aux exigences de l'épreuve. Ces

recommandations sont souvent ignorées par nombre de candidats, c'est pourquoi, si elles ne diffèrent pas de celles qui figurent dans le rapport de jury de la session 2010, il n'est pas inutile de les faire figurer de nouveau dans ce rapport.

**- La gestion du temps :**

D'assez nombreuses copies se sont limitées à la description exhaustive des supports sans réelle analyse ni justification. Visiblement, les candidats ont manqué de temps par la suite pour aborder concrètement les quatre questions dont l'intitulé précis suppose un développement organisé et cohérent. Ce n'est pas un hasard si les questions 3 et 4 ont souvent été négligées : trame de séance très succincte pour la question 3 ou critères d'évaluation imprécis, voire absents pour la question 4.

**- Ce qu'implique une épreuve pédagogique :**

Dans ce type d'épreuve, on s'attend à un minimum de curiosité pour les programmes et instructions de la part des candidats. Or, bien que ceux-ci soient mentionnés dans l'intitulé du sujet, dans certaines copies, la connaissance du programme d'enseignement des langues vivantes de la voie professionnelle ne semble pas une évidence, sans parler des nouvelles modalités d'évaluation du baccalauréat professionnel.

Seul le C.E.C.R.L. (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) est parfois mentionné. On ne saurait donc trop conseiller aux futurs candidats, se présentant en particulier à un concours interne, de faire l'effort de rechercher les référents institutionnels et pédagogiques. Les sites du ministère de l'Education nationale ainsi que les nombreux portails des académies présentent de manière claire l'essentiel des informations à ce sujet.

A la différence des nombreux candidats n'ayant pas fait cet effort de curiosité pour ce qui se passe dans la voie professionnelle, ou utilisant le concours comme un simple galop d'essai, les candidats bien informés, sans préjugés ni fausses représentations vis-à-vis des élèves et de leurs capacités ou encore de l'enseignement général dans ces établissements, pouvaient réussir cette épreuve. La même remarque s'applique à la partie pédagogique de l'épreuve d'admission.

Rappelons que le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes est entré progressivement en vigueur durant l'année 2005-2006 et que le programme des langues vivantes pour la voie professionnelle (C.A.P. et baccalauréat professionnel) est paru au [B.O. spécial n° 2 du 19 février 2009](#). Les nouvelles modalités d'évaluation des langues vivantes au Baccalauréat Professionnel figurent dans le [B.O. n°21 du 27 mai 2010](#).

Le C.E.C.R.L., quant à lui, est mentionné dans les textes officiels dès 2002 (programme de l'école élémentaire - (arrêté du 28 juin 2002, ✦ [B.O. hors-série n° 4 du 29 août 2002](#)), puis en 2003 pour le C.A.P. (arrêté du 8 juillet 2003, ✦ [B.O. hors-série n° 4 du 24 juillet 2003](#)), puis pour le cycle terminal des lycées (arrêté du 15 juillet 2003, ✦ [B.O. hors-série n° 7 du 28 août 2003](#) pour la classe de première et arrêté du 6 juillet 2004, ✦ [B.O. hors série n° 5 du 9 septembre 2004](#) pour la classe de terminale.

Ces objectifs ont été généralisés par le décret n° 2005-1011 du 22 août 2005.

[http://www.education.gouv.fr/lettre\\_information/lettre\\_flash/lettre\\_flash\\_3.htm](http://www.education.gouv.fr/lettre_information/lettre_flash/lettre_flash_3.htm)

<http://www.education.gouv.fr/cid23840/mene0829952a.html>

Vous trouverez d'autres références de textes officiels en annexe à la fin de ce rapport.

**- La lecture du sujet, les consignes et la réponse aux questions :**



Comme souvent dans cette épreuve, les consignes étaient volontairement précises et détaillées sous forme de quatre questions bien distinctes auxquelles il convenait de répondre séparément mais en n'oubliant pas l'enchaînement à établir entre elles. Les candidats dont la copie comportait une seule réponse globale à l'ensemble des questions qui ne permettait pas de retrouver les éléments demandés ne respectaient pas la consigne.

Rappelons par ailleurs qu'une proposition de séquence conçue à l'avance, qui serait la réplique d'une partie de sa propre progression avec des élèves et qui nécessairement ne prend pas en compte précisément les questions, n'est pas acceptable. Le cas s'est trop souvent présenté.

Certains candidats semblent avoir complètement perdu de vue les questions posées et se sont lancés dans de longues digressions sur leur vision de l'éducation.

### **- Les constats, conseils et pistes de réponse :**

#### Constats :

- La description excessive des documents fait perdre beaucoup de temps aux candidats. Elle reste souvent superficielle et n'est pas mise en relation avec les textes officiels. Elle est l'occasion de discours moralisateurs sur l'alcool en général ("*les élèves doivent savoir que l'alcool c'est mal*"), qui, s'ils ne sont pas contestables sur le fond, ne constituent pas à eux seuls une analyse à des fins pédagogiques et encore moins des propositions concrètes sur la manière d'exploiter les documents.

- Beaucoup de candidats, faute de bien connaître les évolutions des orientations du plan de rénovation de l'enseignement des langues, n'ont absolument pas cherché à associer les 3 documents. Ils ont utilisé les supports de manière chronologique, voire thématique et se sont parfois bornés à une simple compréhension linéaire de ces documents.

- Les références aux textes et programmes, quand elles existent, apparaissent parfois comme un exercice obligé et ne se font pas toujours en relation avec les documents. On assiste alors à la récitation d'une leçon plus ou moins bien apprise.

- Le C.E.C.R.L., bien que cité, est peu maîtrisé. Le nouveau programme de langue vivante en lycée professionnel est encore plus souvent ignoré. Des affirmations telles que "*...les exigences au bac visent le niveau C2.*" laissent perplexes.

- L'approche actionnelle recommandée dans la plupart des instructions ou programmes n'est pas ou peu connue. Souvent, elle est uniquement évoquée dans la question 1 puis oubliée dans la suite des propositions qui demeurent calquées sur le schéma lecture, compréhension puis restitution de documents. L'approche par la grammaire, avec des séances axées essentiellement sur la PRL comme seule méthode d'apprentissage, en dépit des supports très orientés, reste majoritaire dans les copies.

- Les termes utilisés sont mal cernés : séquence/séance, compétence/activité, tâche (élémentaire, finale...), scénario. La distinction entre entraînement et évaluation pose manifestement problème à nombre de candidats.

- La tâche finale est souvent éloignée des objectifs fixés en début de séance. Certains candidats annoncent un scénario, une tâche finale basés sur l'oral et perdent de vue l'objectif annoncé pour évaluer au final une autre activité langagière. Il est également trop fréquent de lire des copies dans lesquelles aucun véritable entraînement à l'activité langagière visée n'est proposé.

- L'évaluation est souvent artificielle, déconnectée de l'apprentissage ou plaquée. Elle fait encore souvent référence à l'examen ou est uniquement basée sur la grammaire, sans référence aux niveaux du C.E.C.R.L.

Peu d'évaluations finales prennent en compte l'expression orale.

- La syntaxe et l'orthographe sont parfois très approximatives, ce qui, d'une part, nuit à la clarté de l'exposé et, d'autre part, est difficilement admissible de la part de candidats à un concours bivalent qui les amènera à devenir de futurs enseignants de français.

#### Conseils :

- Il est souhaitable qu'un candidat à ce concours se soit intéressé à la voie professionnelle, qu'il ait pris connaissance des mesures du plan de rénovation de la voie professionnelle afin de mieux percevoir le contexte de l'enseignement général en lycée professionnel. Des rencontres avec des professeurs de lycée professionnel, pas seulement linguistes, devraient faciliter une meilleure perception du public, et corriger représentations ou préjugés.

- L'appropriation des notions (approche actionnelle, compétence, tâche globale ou finale ou encore scénario, type de message, type de discours, outils langagiers, entraînements...), requiert sans doute quelques lectures complémentaires pour bon nombre de candidats puis une confrontation avec une pratique avec des élèves.

- La formulation de l'activité proposée aux élèves mérite aussi une vigilance accrue. Avec l'approche actionnelle, la distinction entre **teaching** et **learning** devient encore plus précise. Si les candidats indiquent ce qu'ils prévoient ("je proposerai..., je ferai la lumière sur..., je demanderai..., j'apporterai..., je noterai..., je résumerai..."), ils ne doivent pas oublier de réfléchir à ce que l'élève, de son côté, devra accomplir pour apprendre et mémoriser. De la même manière, les candidats doivent prendre conscience de l'insuffisance de formulations vagues telles que "travailler les modaux", "revoir *Shall*", "le lexique devra être appris à la maison", "on verra le vocabulaire et la grammaire".

- Il convient également de rester réaliste quant à l'utilisation des TICE. Si l'utilisation de ces technologies est fortement recommandée, le recours systématique à ces auxiliaires pédagogiques doit rester raisonnable et conforme à la réalité du terrain. Il apparaît quasi-miraculeux de pouvoir compter sur autant d'ordinateurs, vidéoprojecteurs, salles "multimedia", et autres tableaux numériques...

#### Pistes de réponse :

##### **Question 1 :**

*Vous avez choisi ces supports pour préparer un projet pédagogique dans une classe de baccalauréat professionnel.*

*Justifiez ce choix en vous appuyant sur une analyse des documents et en vous référant au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, au nouveau programme d'enseignement des langues vivantes de la voie professionnelle ainsi qu'aux nouvelles modalités d'évaluation du baccalauréat professionnel.*

La question suggère des éléments à prendre en compte : le niveau visé (baccalauréat professionnel), l'analyse des documents, la référence au CECRL, au nouveau programme de langue vivante de la

voie professionnelle qui met l'accent sur la démarche actionnelle, ainsi qu'aux nouvelles modalités d'évaluation des langues vivantes au baccalauréat professionnelles, évaluation qui privilégie l'expression orale.

### Analyse des documents :

Les quatre documents sont authentiques, tirés d'Internet et mis en relation autour d'une même problématique s'inscrivant dans l'approche actionnelle et suggèrent des pistes de tâches évidentes abordant le thème de la sécurité routière avec notamment l'influence néfaste de la consommation d'alcool chez les conducteurs mais les documents laissent la possibilité d'élargir à d'autres thèmes en lien avec la sécurité routière. Les documents sont clairs et variés et correspondent au domaine "Vivre et agir au quotidien" mentionné dans le programme de langues vivantes. Ils correspondent donc aux orientations données dans le nouveau programme de langue pour la voie professionnelle qui est entré en vigueur à la rentrée 2009.

L'ensemble correspond à la typologie d'écrits présentée dans le nouveau programme et en particulier, concernant ces documents, pour la compréhension de l'écrit.

- *Document A* : "Club forced to pull A-level party" : écrit à dominante journalistique: comprendre l'essentiel d'un article, d'un fait divers.
- *Document B* : "Advice for parents of young drivers" écrit factuel à dominante informative : trouver les informations pertinentes dans un document.
- *Document C* : "The shocking reality: Watch Brake videos here" : écrit factuel qui incite le lecteur à visionner plusieurs documents vidéo destinés à sensibiliser à la nécessité de s'attaquer au problème de la sécurité routière ainsi qu'à introduire le document C. Le script de ces documents vidéo n'est pas reproduit mais leur contenu se devine aisément. Il était donc possible, et même souhaitable, d'en envisager l'exploitation dans le projet pédagogique.
- *Document D* : "Pledge 2 drive safely - form : écrit à forme codifiée : comprendre les informations contenues dans un formulaire.

Ces documents sont susceptibles de servir à développer les compétences à l'écrit et/ou à l'oral. Ils conviennent à la démarche actionnelle (réalisation d'une tâche).

Les documents peuvent aussi être mis en phase avec le C.E.C.R.L. : peut communiquer sur des situations de la vie courante, niveau A2 et B1

Ces supports peuvent servir de base à un projet pédagogique actionnel parce qu'ils peuvent participer à la réalisation d'une (ou plusieurs) tâche(s) finale(s) intégrées au sein d'un scénario.

### Question 2 :

*En prenant appui sur un ou plusieurs de ces supports, vous souhaitez développer l'une des activités langagières d'expression orale. Décrivez les étapes de votre séquence d'apprentissage, la tâche finale, les tâches élémentaires associées ainsi que les moyens linguistiques à mobiliser.*

Le document A peut être exploité isolément dans un premier temps. Il permet d'aborder le problème de la consommation excessive d'alcool, chez les jeunes notamment, qui pourra être relié dans un second temps avec les dangers de la conduite automobile et les accidents liés à la consommation d'alcool.

Ce document peut être exploité en compréhension écrite puis en expression écrite (ou, de préférence, orale comme le libellé des questions invite à le faire.

Les documents B, C et D peuvent être exploités conjointement. Ils abordent le même thème et le document B fait une allusion directe au document D, et suggère une exploitation possible de ce document comme tâche intermédiaire : "Read it and discuss it with your son or daughter and then sign up to it"

La démarche pédagogique correspondant à l'approche actionnelle consiste à concevoir, planifier, organiser les éléments suivants :

- un scénario mettant les élèves en situation d'accomplir une(des) tâche(s) mettant en jeu une activité langagière dominante à un niveau donné du C.E.C.R.L.,
- une tâche finale à réaliser en fin de séquence,
- une activité langagière dominante associée le cas échéant à d'autres et au travers de laquelle / desquelles les élèves sont entraînés à produire un type de message,
- des tâches intermédiaires permettant les entraînements et intégrant la maîtrise des outils lexicaux et grammaticaux,
- une évaluation du degré de maîtrise de la compétence dominante mise en jeu.

#### **Exemple de scénario :**

Un groupe de correspondants britanniques est reçu dans votre établissement. Une soirée est organisée dans une discothèque de la ville. Les organisateurs de l'échange vous demandent de sensibiliser vos camarades et leurs correspondants en leur présentant oralement les risques de l'alcool au volant, les précautions à prendre (la nécessité de désigner des capitaines de soirée).

**Activité langagière dominante :** expression orale (expression orale en continu associée à interaction orale).

**Niveau du CECRL visé :** B1+

**Tâche finale :** présenter les risques liés à l'alcool au volant, convaincre de la nécessité pour le conducteur de rester sobre.

**Activités langagières :** activité langagière dominante : expression orale en continu, associée à la compréhension écrite et orale (prise d'informations dans les 3 documents, y compris dans les documents audio).

**Type de message auquel les élèves seront entraînés et tâches intermédiaires :** message à dominante informative mais surtout argumentative :

#### **Tâches intermédiaires :**

- Raconter une expérience.
- Exprimer une opinion, des idées, des sentiments personnels.
- Justifier un choix.
- Développer un point de vue.

#### **Outils lexicaux et grammaticaux à mettre en œuvre :**

- Donner son avis, apprécier : expression de la subjectivité.
- Faire faire, mettre en garde : modaux, impératif, expression de l'obligation et de l'interdiction
- Démontrer, justifier, persuader : articulation du discours, relations logiques (cause, conséquence)
- Lexique : Domaine « Vivre et agir au quotidien » Modes de vie, relation avec les autres.

#### **Question 3 :**

*Proposez la trame d'une séance visant à l'appropriation des outils linguistiques nécessaires à la réalisation de la tâche finale. Rédigez entièrement un exercice approprié dans les termes mêmes où il sera proposé aux élèves.*

Les colonnes « Stratégies et entraînement » du nouveau programme fournissent des illustrations de ce qui pouvait être proposé : ici par exemple, les entraînements consistant à "s'exprimer de manière personnelle en s'inspirant d'un modèle, d'un document, d'une situation" et "indiquer quelques arguments à l'appui d'une explication, d'une proposition" pouvaient convenir.

On pouvait accepter de nombreuses propositions d'exercices pourvu qu'elles soient cohérentes avec la démarche décrite, qu'elles visent l'entraînement et non l'évaluation et que les consignes fournies soient claires.

#### **Question 4 :**

*Présentez de manière détaillée, en précisant les critères retenus, une évaluation des acquisitions.*

Compte tenu de la compétence dominante mise en œuvre, il est logique que l'évaluation prioritaire dans cette séquence concerne l'expression orale ;

Cette évaluation pouvait porter sur la tâche elle-même. Elle pouvait être également être une évaluation de la compétence à laquelle les élèves avaient été entraînés mais dans le cadre d'un scénario différent. Par exemple, s'il s'agit pour l'élève de sensibiliser à d'autres risques (tabac, drogue, ski hors-piste...) il sera possible de vérifier de la même manière les acquisitions en différé. Ce sont bien les compétences qui sont évaluées au travers de la tâche et non la tâche elle-même.

#### **1.1.2. Version et thème**

##### Remarques et conseils concernant la version :

Cette version avait été choisie d'une longueur raisonnable, bien que supérieure à celle du thème, pour permettre aux candidats de traiter l'ensemble des trois sous-épreuves dans le temps imparti. Elle ne présentait pas de difficulté lexicale particulière si ce n'est le champ lexical des vêtements et de la coiffure. C'est plutôt la "mise en français" qui pouvait poser problème.

La deuxième phrase *"A warm wind was rustling the trees, which were covered thickly with half-opened leaves, and looked like fountains of green spray thrown high into the air."* a donné lieu à des traductions fantaisistes, voire incohérentes (notamment la métaphore "fountains of green spray") :

*"Un vent chaud se frottait au arbres"*

*"Et ressemblait à des fontaines de brises vertes descendues du ciel / des fontaines de spray / des fontaines de désodorisant / des fontaines d'aérosols verts"*

On ne saurait donc trop recommander aux candidats de relire leur traduction et de bien vérifier que ce qu'ils écrivent a du sens.

De même, il convient de faire attention aux traductions anachroniques. Même si le texte n'est pas précisément daté, suffisamment d'indices permettaient de situer le texte dans le temps et donc d'éviter de faire porter à Clover *"des robes à col Mao"*.

Le champ lexical des vêtements (*"ruffle", "collar", "cuffs"...*) et de la coiffure (*"pigtail", "knot"*) ne semble pas connu de nombre de candidats, ce qui a donné lieu à des traductions fantaisistes :

"But the brown pigtails..." traduit par "Sa queue en forme de queue de cochon avait disparu", "La queue du cochon marron...", "... en tire-bouchon"

"She had also left off ruffles" traduit par "Elle avait abandonné les chaussettes"

"And little cuffs with sleeves to fasten them" traduit par "Et des porte-jarretelles pour les retenir"

Même si cela reste heureusement marginal, il est surprenant de trouver chez certains candidats postulant à devenir des enseignants de français des erreurs lexicales ou orthographiques graves qui traduisent une méconnaissance de la langue française : "un geste affectif de ses fallenges", "enfantil".

Concernant la typologie des fautes récurrentes, les correcteurs ont relevé :

- peu de précision lexicale, ce qui dénote un manque de pratique de la langue,
- des erreurs sur les temps ("*bien que*" pas toujours suivi du subjonctif), des fautes de conjugaison,
- des maladresses de style
- de nombreux calques ou sous-traductions : "*spray*" non traduit, "*Miss Clover*" pour "*Mademoiselle Clover*", "*parloir*" pour "*parlour*", couplés parfois à une lecture trop rapide, ce qui donne lieu à une traduction incohérente : "*jeune fille des champs*" pour "*ladyfied*".
- des textes réécrits : changement de structure, de ponctuation, traduction (trop) libre.

En résumé on conseillera aux futures candidat(e)s :

- de consolider leur connaissance du lexique de base sans lequel toute tentative de traduction devient illusoire,
- de s'efforcer de respecter le texte au plus près, et donc de ne pas le réécrire,
- d'éviter les omissions (souvent volontaires)
- de se relire pour ne pas laisser de passages incohérents, ou incompréhensibles.

Remarques et conseils concernant le thème :

Le thème était assez court, pour tenir compte du temps imparti et ne comportait pas de véritables difficultés mais les candidats ont éprouvé des difficultés à traduire le langage courant familier.

"...commençait à râler ferme." traduit par "...was mumbling / growling firmly."

"- Il aura pas passé la nuit dehors, quand même ?" traduit par "He could not have spent outside all night long?"

"Et s'ils me virent, moi, qui est-ce qui défendra les autres ?" traduit par "Who is going to help me if I lose my job / am kicked out / am hired off?"

Concernant la typologie des fautes récurrentes, les correcteurs ont relevé :

- des erreurs dues à la méconnaissance du registre de langue dominant ainsi qu'il a été dit précédemment, voire au champ lexical (entreprise),
- beaucoup de calques lexicaux et syntaxiques, "*avait pris l'habitude*" traduit par "*had taken the habit*",
- de nombreuses erreurs de traduction de l'expression "*neither...nor*",
- de nombreuses erreurs de temps et principalement de concordance des temps : simple past / pluperfect, simple past / past continuous...
- des erreurs sur l'utilisation des déterminants : his brother (pour le frère de Rachida), sur l'emploi des prépositions (in/into), sur les mots outils.

Ces erreurs récurrentes traduisent une maîtrise insuffisante de la syntaxe. On ne saurait trop conseiller aux candidats de revoir les outils lexicaux et grammaticaux dans les deux langues.

### Propositions de traduction

**(Les propositions ci-dessous présentent quelques variantes possibles. Le jour du concours, on attend du candidat qu'il fasse un choix).**

### VERSION

It was a pleasant morning in early June. A warm wind was rustling the trees, which were covered thickly with half-opened leaves, and looked like fountains of green spray thrown high into the air. Dr Carr's front door stood wide open. Through the parlour window came the sound of piano practice, and on the steps, under the budding roses, sat a small figure busily sewing.

This was Clover, little Clover still, though more than two years had passed since we saw her last, and she was now over fourteen. Clover was never intended to be tall. Her eyes were as blue and sweet as ever, and her apple-blossom cheeks as pink. But the brown pigtailed were pinned up into a round knot, and the childish face had gained almost a womanly look. Old Mary declared that Miss Clover was getting quite young ladyfied, and "Miss Clover" was quite aware of the fact, and mightily pleased with it. It delighted her to turn up her hair; and she was very particular about having her dresses made to come below the tops of her boots. She had also left off ruffles, and wore narrow collars instead, and little cuffs with sleeve-buttons to fasten them. These sleeve-buttons, which were a present from Cousin Helen, Clover liked best of all her things. Papa said that he was sure she took them to bed with her, but of course that was only a joke, though she certainly was never seen without them in the day-time. She glanced frequently at these beloved buttons as she sat sewing, and every now and then laid down her work to twist them into a better position, or give them an affectionate pat with her forefinger.

Susan Coolidge, *What Katy Did*, 1992

Proposition de traduction :

C'était une agréable matinée de début juin. Un vent chaud faisait bruire les arbres, qui étaient chargés de feuilles à demi ouvertes et ressemblaient à des fontaines dont les gerbes vertes jaillissaient dans l'air. La porte d'entrée du docteur Carr était grande ouverte. Par la fenêtre du salon on entendait le son d'une répétition de piano, et sur les marches, sous les rosiers en bourgeons, une petite silhouette était assise, occupée à coudre.

C'était Clover, toujours la petite Clover, bien que plus de deux ans aient passé/se soient écoulés depuis la dernière fois que nous l'avions vue, et qu'elle ait maintenant plus de quatorze ans. Personne n'avait jamais imaginé Clover grande. Ses yeux étaient toujours aussi bleus et doux, et ses joues couleur de fleur de pommier aussi roses. Mais les nattes brunes étaient réunies en un chignon rond et le visage enfantin était presque devenu celui d'une femme. La vieille Mary déclarait que Mademoiselle Clover devenait de plus en plus une jeune dame, et "Mademoiselle Clover" était bien consciente de cela, et en était enchantée. Elle prenait plaisir à remonter ses cheveux ; et elle tenait particulièrement à ce que ses robes soient faites/confectionnées de telle sorte qu'elles couvrent juste le haut de ses bottines. Elle avait aussi abandonné les jabots, et portait à la place des cols étroits, et de petites manchettes avec des boutons pour les attacher. Ces boutons de manchettes, qui étaient un cadeau de la cousine Helen, étaient ce que Clover préférait parmi toutes ses affaires. Papa disait qu'il était sûr

qu'elle les prenait avec elle quand elle allait au lit, mais bien sûr c'était seulement une plaisanterie, bien qu'on ne l'ait jamais vu sans dans la journée. Elle regardait fréquemment ces boutons adorés quand elle cousait, et de temps en temps posait son ouvrage pour les tourner afin de mieux les placer/les arranger ou les tapoter affectueusement avec l'index.

### THEME

La sœur en question commençait à râler ferme dans le pavillon familial. Petit déjeuner prêt depuis un quart d'heure, et ni le père ni le frère n'avaient daigné se montrer.

– Tu vas voir qu'ils vont réussir à me mettre en retard.

Rachida détestait la seule idée du retard. Non pas par peur de qui que ce fût, mais être femme, « deuxième génération » et déléguée du personnel, cela faisait trois excellentes raisons d'arriver à l'heure dans son entreprise. [...]

– Papa ! Nourdine !

Maison silencieuse.

– Est-ce qu'il est rentré, au moins, celui-là ?

Rachida avait pris l'habitude de parler seule depuis que son père avait opté pour le silence et Nourdine pour la dissimulation.

– Il aura pas passé la nuit dehors, quand même ?

Ça, elle refusait d'y croire. Si fort qu'elle se retint d'aller vérifier dans la chambre de Nourdine. D'ailleurs, les temps étaient révolus où elle s'autorisait à entrer chez son frère. Jusqu'à l'année dernière ; oui, et elle lui lisait des histoires. Puis, insensiblement... bref c'était fini.

Elle jeta un coup d'œil à sa montre.

Et s'ils me virent, moi, qui est-ce qui défendra les autres ?

Daniel Pennac, *Messieurs les enfants*, 1997

Proposition de traduction :

The sister in question was really beginning to get mad now in the family home /The grumbling of the sister in question now reached a peak in the family house. Breakfast had been ready for a quarter of an hour. And neither father nor brother, had bothered to show (up).

– You wait and see, they're going to make/end up making me late.

Rachida hated the very thought/idea of being late. Not that there was anyone she was afraid of, but being a woman, a "second generation" immigrant and a union representative were three excellent reasons to be on time in her company.

– Dad! Nourdine!

Not a sound/The house remained silent.

– Did he at least come home last night?/I wonder if he even came home.

Rachida had got into the habit of talking to herself ever since her father had chosen silence and Nourdine secrecy.

– He wouldn't have stayed out all night, would he?

She couldn't believe that/She refused to even consider the possibility. So much so that she stopped herself from going to check Nourdine's bedroom.

Anyway, the time when she had allowed herself to go into her brother's room had been and gone. Up until last year, she had; she had even read him stories. And then, imperceptibly... Well it had ended/Whatever, it was over.

She glanced at her watch.

And if I get the sack/fired, who will defend the others?



## 1. 2. L'ÉPREUVE ÉCRITE DE LETTRES

### Définition de l'épreuve

Épreuve écrite d'admissibilité : exploitation pédagogique d'un ou plusieurs textes d'auteurs de langue française (durée de l'épreuve : cinq heures, coefficient : 2.)

B0 N°30 – 27 juillet 1995

### Sujet de la session 2011

**Vous présenterez, à propos de l'extrait du recueil *Caractères et anecdotes* de Chamfort, une analyse littéraire puis une exploitation pédagogique du texte destinée à une classe de première baccalauréat professionnel 3 ans.**

### TEXTE

Le duc d'A..., absent de la ville depuis plusieurs années, revenu de son gouvernement de Berry, allait à Versailles. Sa voiture versa et se rompit. Il faisait un froid très aigu. On lui dit qu'il fallait deux heures pour la remettre en état. Il vit un relais (1) et demanda pour qui c'était ; on lui dit que c'était pour l'archevêque de Reims qui allait à Versailles aussi. Il envoya ses gens devant lui, n'en réservant qu'un auquel il recommanda de ne point paraître sans son ordre.

L'archevêque arrive. Pendant qu'on attelait, le duc chargea un des gens de l'archevêque de lui demander une place pour un honnête homme dont la voiture vient de se briser, et qui est condamné à attendre deux heures qu'elle soit rétablie. Le domestique va et fait la commission. « Quel homme est-ce ? dit l'archevêque. Est-ce quelqu'un comme il faut ? – Je le crois, Monseigneur, il a l'air bien honnête. – Qu'appelles-tu honnête ? Est-il bien mis ? – Monseigneur, simplement, mais bien. – A-t-il des gens ? – Monseigneur, je l'imagine. – Va-t'en le savoir. (Le domestique va et revient.) – Monseigneur, il les a envoyés devant à Versailles. – Ah ! c'est quelque chose. Mais ce n'est pas tout. Demande-lui s'il est gentilhomme (2). Le laquais va et revient. – Oui, Monseigneur, il est gentilhomme. – A la bonne heure : qu'il vienne, nous verrons ce que c'est. » Le duc arrive, salue. L'archevêque fait un signe de tête, se range à peine pour faire une petite place dans sa voiture. Il voit une croix de Saint-Louis (3) : « Monsieur, dit-il au duc, je suis fâché de vous avoir fait attendre ; mais je ne pouvais donner une place dans ma voiture à un homme de rien : vous en conviendrez. Je sais que vous êtes un gentilhomme. Vous avez servi, à ce que je vois ? – Oui, Monseigneur. – Et vous allez à Versailles ? Oui, Monseigneur. – Dans les bureaux apparemment ? – Non, je n'ai rien à faire dans les bureaux. Je vais remercier... – Qui ? Monsieur de Louvois (4) ? – Non, Monseigneur, le roi. – Le roi ! (Ici l'archevêque se recule et fait un peu de place). – Le roi vient donc de vous faire quelque grâce toute récente ? – Non, Monseigneur, c'est une longue histoire. – Conte toujours. – C'est qu'il y a deux ans, j'ai marié ma fille à un homme peu riche (l'archevêque reprend un peu de l'espace qu'il avait cédé dans la voiture), mais d'un très grand nom (l'archevêque recède de la place). » Le duc continue : « Sa Majesté avait bien voulu s'intéresser à ce mariage ... (l'archevêque fait beaucoup de place) et avait même promis à mon gendre le premier gouvernement qui vaquerait. – Comment donc ? Un petit gouvernement, sans doute ! De quelle ville ? – Ce n'est pas une ville, Monseigneur, c'est une province ! – D'une province, Monsieur ! crie l'archevêque, en reculant dans l'angle de la voiture, d'une province ! – Oui, et il va y en avoir un vacant. – Lequel donc ? – Le mien, celui du Berry, que je veux faire passer à mon gendre. – Quoi ! Monsieur ... vous êtes gouverneur de... ? Vous êtes donc le duc de ... ? (Et il veut descendre de sa voiture.) Mais, M. le Duc, que ne parliez-vous pas ? Mais cela est incroyable ! Mais à quoi m'exposez-vous ? Pardon de vous avoir fait attendre ... Ce maraud de laquais qui ne me dit pas ... Je suis bien heureux encore d'avoir cru, sur votre parole, que vous étiez gentilhomme : tant de gens le disent sans l'être !... Ah ! M. le Duc, je suis confus. – Remettez-vous Monseigneur. Pardonnez à votre laquais, qui s'est contenté de vous dire que j'étais un honnête

homme, ... et pardonnez moi aussi de n'avoir pas commencé par faire mes preuves pour monter dans votre carrosse. »

CHAMFORT (1740-1794), *Maximes et pensées, caractères et anecdotes*, 1795.

1. Des chevaux de poste frais pour conduire les voitures 2. Noble de naissance 3. Ordre honorifique créé en 1693 par Louis XIV pour récompenser des officiers. 4. Ministre d'état de Louis XIV

### **- Le libellé de la consigne**

La consigne impose au candidat un devoir structuré en deux parties d'importance égale :

- une analyse littéraire qui a pour but de vérifier les connaissances littéraires du candidat puisqu'il s'agit d'un concours de recrutement pour devenir professeur de français en lycée professionnel,
- suivie d'une exploitation pédagogique puisqu'il s'agit d'un concours de recrutement interne c'est-à-dire destiné à des personnes ayant déjà une approche de l'environnement professionnel où ils vont exercer leur métier. Le cycle d'études et le niveau de classe concernés par l'exploitation pédagogique du texte sont également mentionnés.

#### Quelques conseils.

- Connaître les cycles d'études et les classes de lycée professionnel ainsi que les programmes de français correspondant à chacun d'eux.
- Répartir équitablement le temps de préparation pour les deux parties de l'épreuve.
- Séparer visuellement les deux composantes du devoir.

### **- Le support**

L'épreuve s'appuie sur « un ou plusieurs textes littéraires d'un auteur de langue française ». Les œuvres d'où sont extraits les textes appartiennent par conséquent au patrimoine de la littérature française ou francophone du XVIème siècle au XXème siècle. Leur longueur n'excède pas une feuille recto-verso. Les différents genres littéraires peuvent être sollicités : le roman, le théâtre, la poésie ou la littérature d'idées. Le texte présente une unité sémantique. Sa mise en page reproduit celle de l'édition utilisée.

Conformément à la consigne, le texte permet une exploitation pédagogique destinée à des élèves d'une classe de lycée professionnel et suggère donc des liens possibles avec le programme de français du cycle d'études et du niveau concernés.

#### Quelques conseils.

- Lire très attentivement les sources du texte. Elles mentionnent :
  - l'identité de l'auteur,
  - le titre de l'œuvre (en italique) et éventuellement celui du texte (entre guillemets) s'il s'agit, par exemple, d'un poème dans un recueil,
  - la date de première publication.

Ce sont des informations à ne pas négliger car, par les sources, sont ainsi livrés des indices d'ordre biographique, historique, culturel, voire sémantique (pour exemples : les titres ou les mentions de l'acte et de la scène dans une pièce de théâtre).

- Observer la mise en page du texte : le découpage en paragraphes, la présentation des dialogues dans un texte en prose, la disposition des strophes et des vers d'un poème, l'agencement des répliques dans un texte de théâtre participent de la lisibilité et de l'interprétation du texte.

→ Ne pas négliger les notes qui figurent sous le texte. Elles peuvent avoir une visée sémantique ou documentaire contribuant ainsi à son interprétation et sa contextualisation.

Précisément, à propos du texte du sujet 2011.

L'auteur, Sébastien-Roch de Chamfort, enfant naturel, est à la fois un écrivain moraliste « classique » du XVIIIème siècle, un ardent défenseur de la philosophie des Lumières et un républicain convaincu durant la Révolution française.

Auteur peu connu des candidats, il ne pouvait ainsi être le prétexte à des discours « plaqués » sur ses origines ou ses engagements littéraires et politiques. En revanche, l'étude du texte permettait d'induire aisément son regard critique sur la société de son temps.

Il convenait en outre d'exploiter intelligemment les notes. Chamfort situait en effet son « anecdote » sous le règne de Louis XIV (voir la note 4) et non pas sous ceux de Louis XV ou Louis XVI.

**- L'analyse littéraire**

L'analyse littéraire vise à montrer au correcteur que le candidat possède les qualités indispensables à tout professeur de français, à savoir :

- une culture générale qui permet d'ancrer un texte dans l'œuvre d'un auteur si ce dernier est très connu, de contextualiser l'extrait dans un courant historique, littéraire et/ou artistique ainsi que dans des problématiques culturelles à une époque donnée ;
- des capacités d'analyse pour dégager des axes d'interprétation pertinents en s'appuyant sur l'observation de procédés d'écriture significatifs ;
- des capacités à organiser un devoir structuré et cohérent avec une introduction (qui contextualise le texte et annonce les axes d'interprétation), un développement (qui justifie ces axes d'interprétation en associant conjointement l'analyse du fond et de la forme), une conclusion (qui reformule les lignes de force du devoir et ouvre vers d'autres pistes d'exploitation) ;
- une maîtrise de la langue assurée permettant une lecture agréable du devoir et témoignant de la richesse lexicale du candidat.

Quelques conseils

→ Lire et relire des anthologies de textes littéraires du XVIème au XXème siècle ainsi que leurs compléments culturels et stylistiques. Certains recueils de textes destinés aux élèves des lycées généraux sont tout à fait exploitables pour enrichir sa culture littéraire.

→ Etudier, dans leur intégralité, quelques œuvres « phares » de « grands » auteurs représentatifs des différents genres et courants littéraires au fil des siècles. Certaines problématiques auxquelles invite l'analyse des textes ne peuvent se comprendre sans la lecture cursive et analytique des œuvres. De même, les synthèses en histoire littéraire ou artistique ne peuvent vraiment être comprises que si elles sont éclairées, incarnées par les textes eux-mêmes.

→ S'approprier les techniques d'une analyse littéraire. Même si l'appellation est différente, c'est bien un commentaire de texte qui est demandé aux candidats. Il convient donc, après plusieurs lectures attentives, d'en dégager des axes d'interprétation en lien avec son contenu, sa forme, ses visées. Ces axes sont ensuite démontrés en s'appuyant la contextualisation de l'extrait, ses significations, son écriture, ses enjeux, sa réception au moment de sa publication et aujourd'hui. De nombreux ouvrages parascolaires destinés aux lycéens et aux candidats des

concours explicitent la méthodologie de l'épreuve du commentaire littéraire. Il est aussi important de les parcourir.

→ Enfin, s'entraîner plusieurs fois pour rédiger ce type d'écrit. Ce n'est qu'en forgeant qu'on devient forgeron...

Précisément, à propos du texte du sujet 2011.

Quelques pistes d'analyse

Bien évidemment, il ne s'agit que d'une proposition de plan. Le devoir du candidat se devrait d'être entièrement rédigé et, par conséquent, ne mentionner aucun intertitre de partie.

**- Axes d'interprétation. Présentation générale**

Le texte de Chamfort est **le récit** linéaire et chronologique **d'une anecdote** de la vie quotidienne, conformément au titre de l'ouvrage. Cependant cette histoire met en scène deux personnalités importantes des deux ordres privilégiés de l'Ancien régime (Le Duc de Berry et l'archevêque de Reims) transformant ainsi cette histoire banale en une chronique journalistique proche du **fait divers**.

L'intérêt du texte réside aussi en la **théâtralisation comique** de la rencontre entre les deux protagonistes de l'histoire, de ses prémisses au renversement de situation final.

Enfin, cette anecdote, fictive ou non, représente un **témoignage historique** et un **récit allégorique** qui ridiculisent implicitement, sur les registres de la satire et de la caricature, la société très hiérarchisée du XVIIIème siècle ainsi que, de manière plus universelle, toutes les relations sociales inégalitaires fondées sur le « titre » et non sur le « mérite ».

**Développement de chaque axe**

Axe 1. Comme le récit journalistique d'un « fait divers »

Dans ce premier paragraphe, on s'attachera à montrer en quoi le texte relève, par son contenu et par son écriture, d'un récit journalistique qui pourrait ressembler, en dépit de l'anachronisme du terme, à la narration d'un fait divers du XVIIIème siècle.

- Comme dans un fait-divers, il s'agit d'un récit court racontant une histoire, du début jusqu'à la fin.
- Le récit est rétrospectif (emploi du passé simple) et énoncé à la 3<sup>ème</sup> personne d'un point de vue apparemment « externe ».
- Le premier paragraphe représente l'état initial du récit. Il s'agit d'un fait banal et ordinaire de la vie quotidienne : une « voiture verse » et il faut la réparer ; il s'avère donc nécessaire de prendre une autre voiture.
- Les effets de réel (le récit du fait proprement-dit, la description du lieu, les esquisses de portrait des personnages, les dialogues) rendent vraisemblables les faits rapportés et contribuent à leur contextualisation.
- Dans le second mouvement du texte, visuellement distinct du précédent par un « blanc », s'opère un effet de rupture.
- Le narrateur emploie le présent de narration.
- La phrase d'ouverture de la seconde partie est simple et très courte s'opposant ainsi aux phrases complexes du paragraphe précédent.
- Pour inciter le lecteur à poursuivre son article, Chamfort lui fait vivre, comme « en direct » la scène (les dialogues) et crée des effets de suspense (importance des points de suspension). En effet, au fur et à mesure de la lecture, on s'interroge sur l'issue de l'événement qui n'est révélée qu'à la fin du texte. L'attention du lecteur est maintenue par le traitement linéaire et chronologique des faits jusqu'à la chute finale.

→ Chamfort, comme un journaliste talentueux, paraît tout d'abord rapporter « objectivement » des faits puis il les met en scène pour inciter à poursuivre la lecture de son article. De fait cette anecdote n'est pas si banale que cela. Dès la première phrase du « fait divers », le lecteur

perçoit son aspect « extraordinaire » puisqu'il s'agit d'une rencontre entre le Duc d'A (gouverneur de Berry) et l'archevêque de Reims, un fait qui peut donc aiguïser la curiosité d'un lecteur du XVIIIème siècle.

### Axe 2. Comme une farce théâtrale

L'intérêt du texte réside également en la théâtralisation comique et satirique de la rencontre entre les deux protagonistes. Il était possible, sur ce sujet, de développer les points suivants :

- Importance quantitative dans le récit des passages dialogués énoncés au style direct.
- Phrases entre parenthèses qui suggèrent des didascalies.
- Marques de ponctuation forte, sorte de didascalies internes qui traduisent aussi l'émotion de l'archevêque. Fréquence des points d'interrogation et d'exclamation.
- Fonction comique de la double énonciation puisque le lecteur sait que celui à qui l'archevêque refuse sa place est un duc, ce qu'ignore l'ecclésiastique.
- Comique de caractère par la fatuité et l'arrogance de l'archevêque.
- Comique de répétition avec les entrées et sorties du domestique.
- Comique de gestes et de répétition de la part de l'ecclésiastique qui cède la place puis la reprend au rythme des réponses du duc.
- Comique de situation qui se caractérise par un renversement des « places », aux sens propre et figuré, entre le début et la fin du texte.

→ Cette scène, par certains aspects, ressemble à une farce où sont caricaturés certains rapports sociaux du XVIIIème siècle.

### Axe 3. Comme un témoignage historique et un apologue

Outre l'intérêt narratif et théâtral du texte, il convenait donc aussi de s'intéresser à ses visées : un témoignage historique sur la société du XVIIIème siècle mais aussi une fable satirique à portée plus universelle. Le candidat pouvait développer les points suivants.

- Des mots-clés expriment explicitement, dans leur gradation, les « sésames » de la société de Chamfort : *honnête, des gens, Versailles, Gentilhomme, croix de Saint-Louis, homme de rien, servir le roi, un très grand nom, Sa majesté, gouvernement, province, gouverneur de, le duc de, faire mes preuves.*
- D'autres expressions traduisent implicitement les connivences culturelles, sociales et politiques entre les deux ordres privilégiés de l'Ancien régime : sociabilité (*honnête*), aisance financière (*des gens*), origine noble (*gentilhomme, croix de Saint Louis*), fonction « politique » (*Versailles, servir le roi, gouverneur*)..., le titre de « Duc » se positionnant juste après celui de prince... En contre point, le Tiers-Etat est désigné ainsi : *ses gens, le domestique, le laquais, ce maraud de laquais.*
- L'allégorie, par l'image symbolique de la « juste » place à occuper dans la voiture, révèle les rivalités dans les « rapports » de force entre les deux ordres privilégiés de l'Ancien régime..
- On pouvait aussi s'interroger sur le point de vue de Chamfort face aux représentants de ces deux ordres, le portrait le plus à charge concernant l'archevêque et non le duc.
- Enfin, on pouvait faire apparaître la portée universelle de cette scène qui dénonce, à la manière d'un apologue, des individus s'accrochant à leurs privilèges, quels qu'ils soient, et refusant de se mêler à ceux qui ne sont pas de leur rang.

### **En conclusion**

Par le récit de cette anecdote, Chamfort s'exprime donc, à la fois, comme un **chroniqueur** sur les mœurs de son temps, un **dramaturge** et un **fabuliste**. Mais il apparaît aussi, dans cette argumentation indirecte, comme un **philosophe des Lumières** qui, à la façon d'un Voltaire, use d'un **humour satirique** pour ridiculiser les usages et codes sociaux de son temps.

### **- L'exploitation pédagogique**

L'exploitation pédagogique doit correspondre au contenu du programme d'enseignement du cycle et du niveau de classe cités dans la consigne. Par conséquent, il est important que l'exploitation fasse référence :

- aux objets d'étude et interrogations du programme de Baccalauréat professionnel (2009) ou aux finalités et questions du programme de CAP (2010)
- aux capacités, connaissances et attitudes développées dans chacun de ces programmes.

L'exploitation pédagogique doit présenter au correcteur les informations suivantes.

- Le ou les objectifs d'apprentissage visés : (et/ou) capacités, connaissances, attitudes en lien avec les objets d'étude et les interrogations des programmes,
- la dominante (lecture, expression écrite, expression orale, étude de la langue) et la démarche mise en œuvre pour atteindre cet objectif.
- Le ou les supports retenus. Obligation de prendre tout ou partie du texte analysé.
- Les activités proposées aux élèves
- L'évaluation prévue : formative, sommative ou en lien avec les évaluations certificatives du Baccalauréat professionnel ou de CAP.

En outre, il est nécessaire de s'interroger sur les points suivants :

- En lecture : quelle démarche de lecture : cursive ? documentaire ? analytique ? selon quelle stratégie : parcours de lecture, lecture d'une œuvre intégrale, groupement de textes ?
- En expression écrite : quel type d'écrit : écrit d'imagination ? écrit à contraintes ou à déclencheurs ? commentaire argumenté ?
- En expression orale : quel type d'oral : exposé ? entretien ? débat ?
- En étude de la langue : quels faits de langue ? Quels liens avec la lecture et/ou l'expression orale et écrite ?

L'exploitation pédagogique peut porter sur :

- une séquence globalisée et décloisonnée dans laquelle s'insérera le texte proposé. Le candidat aura alors titré sa séquence et énoncé les objectifs généraux en lien avec le programme. Il aura ensuite présenté succinctement les différentes séances qui composent la séquence avec ses objectifs d'apprentissage intermédiaires et les modalités d'évaluation.
- une séance détaillée Cette séance devra alors être intégrée dans une séquence. Il faudra que soient précisés la dominante (lecture, expression, langue) ainsi que les objectifs d'apprentissage visés, les activités des élèves et éventuellement leurs modalités d'évaluation (Voir ci-dessus).

L'exploitation pédagogique peut concerner également les éléments du programme d'Histoire des Arts qui sont cités dans le programme de français du baccalauréat professionnel.

#### Conseils

- Lire très attentivement les programmes de français du baccalauréat professionnel en trois ans et du CAP.
- Vérifier que toutes les connaissances, les capacités citées dans les programmes sont maîtrisées.
- Lire des manuels de français de l'enseignement professionnel et leurs guides pédagogiques.

→ Aller si possible sur le terrain pour observer comment se déroulent les cours dans les classes.

→ Le jour de l'épreuve du concours, conserver du temps pour préparer et rédiger cette seconde partie. Elle est souvent très insuffisamment traitée et pénalise fortement les candidats.

A propos de l'exploitation pédagogique du texte à la session 2011

Plusieurs références au programme de français mis en œuvre en Première professionnelle du Bac Pro 3 ans étaient acceptables. Le lien le plus évident portait sur l'objet d'étude « Les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice » avec ses interrogations :

- « Une action juste l'est-elle pour tout le monde ? »
- « Quelles armes littéraires les philosophes des Lumières ont-ils léguées aux générations suivantes pour dénoncer l'injustice ? »
- « En quoi les écrits des philosophes des Lumières permettent-ils l'élaboration d'un jugement argumenté ? »

*Ci-dessous, les éléments du programme de Première professionnelle qui pouvaient être utilisés pour l'exploitation pédagogique du texte :*

Capacités	Connaissances	Attitudes
<p>Analyser une prise de position en fonction de son contexte de production et de réception.</p> <p>→ <i>Le texte de Chamfort permettait de mettre en œuvre cette capacité en proposant comme exploitation pédagogique une séance de lecture méthodique.</i></p> <p>Confronter sur une question de société un débat du XVIIIe siècle et un débat contemporain.</p> <p>→ <i>Il était aussi possible de proposer, en lecture, l'analyse méthodique d'un groupement de textes et d'images sur les manifestations des inégalités sociales du XVIIIème siècle à aujourd'hui intégrant le récit de Chamfort.</i></p> <p>→ <i>On pouvait aussi travailler cette capacité en proposant, dans une séance d'expression écrite, de rédiger une démonstration argumentée sur le thème suivant : le récit de Chamfort est-il toujours d'actualité ?</i></p> <p><i>Bien évidemment, le texte de Chamfort aurait été préalablement analysé et on aurait explicité auprès des élèves ce que représente une « démonstration argumentée. »</i></p>	<p><u>Champ littéraire :</u> Période : la littérature des Lumières se référant au juste et à l'injuste. L'argumentation indirecte → <i>Le texte de Chamfort permettait d'approcher l'un des objectifs de la philosophie des Lumières et de caractériser aisément, au cours d'une séance de lecture analytique, les éléments d'une argumentation indirecte.</i></p> <p><u>Champ linguistique :</u> Lexique : juste/injuste, → <i>Le texte permettait aussi de réfléchir à ces deux termes du lexique usuel dont les significations varient au cours des siècles</i></p>	<p>Accepter d'écouter la pensée de l'autre pour émettre une pensée personnelle et prendre position.</p> <p>Être un citoyen conscient de la nécessité de s'impliquer et de défendre des valeurs.</p> <p>→ <i>Ces attitudes étaient bien évidemment à solliciter dans le cadre de l'exploitation pédagogique du texte de Chamfort.</i></p>

## 2. LES ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

### 2.1. L'ÉPREUVE ORALE D'ANGLAIS :

Une réunion d'information sur le déroulement de l'épreuve est organisée la veille de l'examen.

Les candidats sont répartis par tirage au sort au sein des deux jurys du lendemain, pour chacune des deux valences français et anglais.

L'épreuve concernant la valence « anglais » se subdivise en deux parties ; pour chacune d'elles sont remis au candidat deux documents supports distincts dès qu'il entre en salle de préparation :

Le support prévu pour l'explication de texte comporte la mention TEXT (PLP INT11TEXT 1,2,...) alors que celui servant à l'exploitation pédagogique est identifié par les lettres EP ou EXPLOITATION PEDAGOGIQUE en toutes lettres.

Cette distinction n'existe pas pour la valence Lettres

Une bonne gestion du temps de préparation pour ces deux sous-épreuves est impérative et exige un entraînement préalable. Lors de sa prestation le candidat aura 30 minutes par sous-épreuve, sans report de temps de l'une sur l'autre partie. Il est important qu'il puisse s'exprimer oralement sans lire ses notes, avec le meilleur niveau de langue possible.

#### **2.1.1. Explication en langue étrangère d'un texte en langue étrangère pouvant comporter traduction partielle et présentation en langue française d'un ou plusieurs faits de langue, suivie d'un entretien avec le jury.**

Conformément à la consigne fournie lors de la réunion d'information, les candidats commencent par cette sous-épreuve qui dure au maximum trente minutes ; elle comprend environ vingt minutes d'exposé pendant lesquels le candidat s'exprime sans être interrompu. A la fin de son exposé, le candidat lit et traduit le passage qui lui a été indiqué. Cette année le choix a été fait de ne pas traiter de point de grammaire, ce qui n'est pas une obligation mais une possibilité offerte par le texte officiel. Les dix minutes restantes, en fin des deux sous-épreuves, sont consacrées à un entretien avec le jury. Comme le rapport de jury précédent le précisait, le niveau attendu est celui de la licence d'anglais ; un entraînement à s'exprimer en continu et à maîtriser le lexique de l'analyse de textes est absolument indispensable. Certaines prestations d'un niveau de langue insuffisant ou beaucoup trop courtes, témoignent encore d'un sérieux manque de préparation à cette épreuve.

Les textes retenus à cette session. Le premier texte " Spare the rod and make the child" décrivait la vie en internat en Afrique du Sud, tandis que le second texte " Could the rebound effect undermine climate efforts? " expliquait l'effet rebond concernant les mesures du développement durable.

#### ***Déroulement de l'épreuve :***

Le candidat commence par lire à haute voix un court passage qui lui est indiqué. Cette lecture n'a pas posé trop de problèmes cette année. Pour la plupart, les candidats ont su tirer profit des dictionnaires de prononciation mis à leur disposition en salle de préparation. Pourtant un entraînement intensif à la pratique des schémas phonologique, intonatif et accentuel reste encore indispensable.



La compétence pragmatique discursive décrite dans le C.E.C.R.L. (Cadre européen de compétence et de référence pour les langues) est ici à mettre en œuvre :

- Dans l'**introduction** le candidat procède à un repérage succinct du paratexte, indique des éléments de contexte, annonce la problématique et le point de vue adopté par l'auteur ou le journaliste puis précise son plan de lecture et d'analyse.

Cette année, les candidats ont en général proposé un plan qu'ils ont majoritairement suivi.

Quelques prestations sont restées essentiellement descriptives se limitant à une longue paraphrase notamment en ce qui concerne le texte 2 qui portait sur l'environnement.

- Dans le **développement**, le jury attend une véritable explication de texte qui implique une faculté à synthétiser, à prendre du recul, à discerner le point de vue de l'auteur et le cas échéant à donner son propre point de vue. Compte tenu du temps alloué au candidat (20 à 25 minutes maximum avec la traduction du passage et la présentation du fait de langue), il convenait d'aller à l'essentiel en ne dissociant pas le fond et la forme et en étant attentif aux choix stylistiques et lexicaux.

A propos du document "*Spare the rod and make the child*", certains candidats ont pu mettre en parallèle la vie en internat autrefois et de nos jours en expliquant les différences de contexte éducatif, dans la même école mais à une génération d'écart.

Parfois les références culturelles ont été ignorées (South Africa, Durban, Children Act 1989) et le sens même du proverbe évoqué dans le titre (équivalent de « Qui aime bien châtie bien ») a souvent échappé à l'explication. Il est arrivé que le paratexte, images, titre et sous-titres n'aient même pas été évoqués. Malgré tout ce texte a donné l'occasion à certains candidats de faire leurs preuves avantageusement.

En ce qui concerne le support 2 "*Could the rebound effect undermine climate efforts?*", les candidats pouvaient aborder les divers aspects, scientifique, économique, psychologique, permettant d'expliquer les effets pervers du développement durable. Certains faits culturels pouvaient être évoqués, expliqués et développés ("*American thinktanks, NGO's, UK policies*").

Ils pouvaient également ouvrir le débat sur la culture américaine à partir de ce thème, en évoquant Al Gore, vice-président de Bill Clinton, acteur du film "*An Inconvenient Truth*" (*Une vérité qui dérange*), Prix Nobel de la Paix en 2007 avec le Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat, GIEC (en anglais : Intergovernmental Panel on Climate Change, IPCC).

Alors que beaucoup se sont contentés de paraphrase, certains candidats ont tenté de prendre position sur le sujet par des commentaires pertinents.

Les supports proposés à cette session, comme ceux des sessions antérieures, demandaient un minimum de culture générale en civilisation, en histoire, et une connaissance des sujets d'actualité concernant le monde anglophone.

La lecture assidue de la presse anglophone et la consultation des sites Internet des grands media, est indispensable pour avoir un avis sur les problèmes touchant l'environnement actuellement.

Un document comme "*Spare the rod and make the child*", par exemple, nécessitait d'avoir quelques notions sur le système scolaire dans les pays anglophones et permettait à de futurs enseignants de donner rapidement, au moment des échanges avec le jury, un avis sur les principes d'éducation auxquels ils sont attachés ou bien encore de faire allusion aux exigences actuelles dans le domaine des valeurs défendues par les systèmes éducatifs européens.

Mis à part le contenu de l'explication de texte, la qualité de la langue parlée, sur les plans syntaxique et phonologique est essentielle. Pour citer certains exemples, "*rod*" a souvent été prononcé comme "*road*", "*get*" comme "*gate*", "*least*" comme "*list*". Il est arrivé que la prononciation du mot "*Guardian*" soit incorrecte tout comme le "*th*" dans "*author*", le "*i*" dans "*vital*". L'accent tonique est également à travailler ("*comfortable*", "*extra-curriculum*").

Le mot "*sustainable*" était même ignoré de certains, alors que le développement durable est un terme récurrent dans la presse au quotidien. "*Nowadays*" a été utilisé comme adjectif ("*a nowadays children*"); d'autres erreurs de base auraient pu être évitées ("*the better way*", "*the same that*", "*8-years-old boy*", "*to deal about*", "*this photos*"); l'usage du "present perfect" ne semble pas suffisamment maîtrisé ("*last year*" + *have-EN* au lieu du prétérit).

- Dans la **conclusion**, le candidat doit synthétiser les éléments saillants de son explication. C'est l'occasion d'exprimer une opinion personnelle sur le sujet. Mieux vaut en effet une prise de position argumentée qu'une bienveillante neutralité. Ces conseils sont réitérés à chaque session.

- La fin du temps imparti est consacrée à la **traduction d'un court passage**

La traduction a posé peu de problèmes aux candidats. Certains seulement ont buté sur quelques items comme "*whatsoever*", "*self-worth*" ou "*moral licence*".

### **2.1.2. Exploitation pédagogique de textes, de documents en langue étrangère**

Cette sous-épreuve se déroule en français mais les propositions d'exercices permettent d'intégrer la langue étrangère. Les candidats, qui ont généralement déjà une expérience de l'enseignement, devraient pouvoir à ce moment du concours démontrer les acquis de leur expérience du point de vue didactique et pédagogique.

#### **- Les supports de la session 2011**

Afin de favoriser une égalité de traitement entre tous les candidats, les textes retenus à cette session portaient sur le même thème: l'Ecole en Grande-Bretagne à partir de deux supports "Single-sex schools" et "Should we have school uniforms?" et, de plus se présentaient sous la même forme, à savoir des témoignages d'adolescents sur le thème abordé.

Les supports ont été choisis pour tenir compte des rénovations en cours. Ces documents provenaient soit du site de l'Internet (BBC) soit du magazine « Easy going ». Ils se prêtaient à une approche actionnelle.

La conception de tout projet pédagogique repose sur une analyse préalable du support qui justifiera les propositions faites par le candidat. Une longue description linéaire du document est à éviter.

Il est naturellement possible et ici indispensable, de proposer dans le projet, des supports complémentaires en justifiant de leur utilité.

#### **- Conseils pour la mise en œuvre**

Connaitre les instructions officielles est une priorité pour les candidats aux concours de l'Education nationale (voir liste en annexe) mais certains d'entre eux ignorent totalement le C.E.C.R.L., les principes et objectifs du programme de langues vivantes de 2009, l'approche actionnelle recommandée.

Quelques candidats ont cependant démontré, dans leur projet pédagogique, leur connaissance des évolutions attendues. Leur séquence, organisée en séances à partir d'un scénario déterminé, prévoyait une tâche finale à réaliser et à une performance à évaluer au travers d'une activité langagière dominante. Les séances d'apprentissage et d'entraînement doivent par le biais de tâches élémentaires, constituer les étapes menant à la tâche finale de communication.

Dans certaines présentations, les candidats ont fait l'impasse sur les temps d'acquisition de stratégies permettant la construction des compétences, en privilégiant, dans une accumulation d'exercices

juxtaposés, des exercices de vérification de connaissances qui tiennent davantage de l'évaluation que de l'entraînement.

L'expression orale en continu est considérée comme allant de soi. La mise en œuvre de l'interaction orale demande également un entraînement spécifique (décrit dans le Programme de langues vivantes) : des débats sont proposés sans préparation ni entraînement.

Un projet pédagogique doit par ailleurs être réaliste et tenir compte du niveau et de l'âge des élèves, ainsi que du contexte du lycée professionnel.

L'évaluation proposée, lorsqu'elle fait mention du C.E.C.R.L. vise trop souvent un niveau inadapté : le B2 en seconde ou le niveau A2 en Terminale et les critères d'évaluation manquent de précision (les critères phonologiques à l'oral par exemple, ne sont pas pris en compte).

Un point positif à noter : l'utilisation des TICE semble désormais intégrée dans la conception des projets proposés pour la plupart des candidats.

Par ailleurs la fonction de professeur implique une exigence de qualité dans son expression ; les jurys ont regretté un registre de langue trop familier (« et bla, bla, bla », « on va pas en faire une tartine », « on va faire une petite évaluation ») et des généralisations exagérées sur les élèves (ils sont perdus...ils disent Madame...ils sont tous...)

## **Doc 1: Should we have school uniforms?**

### **Une proposition de projet parmi d'autres possibilités.**

Le document est une transcription de 7 messages écrits échangés entre élèves à propos de l'uniforme scolaire en Grande-Bretagne, sur un blog hébergé par la BBC. Ce document se rattache au domaine du Programme officiel « Etudier et travailler- Monde scolaire ».

Le scénario présentera le contexte de la situation de communication dans lequel la tâche finale sera à réaliser. Le candidat doit donc se poser la question : qui parlera/écrira à /écouterà qui d'autre ? Quand et où ? Dans quel but ?

Le scénario va déterminer également le type de discours et de message (à dominante journalistique ici, avec un ton sérieux, calme, humoristique, à la manière de... ?) auxquels on entraînera les élèves.

La réalisation de la tâche finale implique que soient abordés les outils linguistiques caractéristiques de l'explication et de l'expression du point de vue, formes de communication visée ici. Les élèves seront amenés à les repérer dans les divers messages, et à les utiliser pour les mémoriser.

Il faut choisir alors l'activité langagière dominante la plus appropriée qui sera évaluée en fin de séquence et déterminer quel niveau sera visé. Le B1 ou B1+ conviendrait ici compte tenu des difficultés de certains énoncés.

Il serait cohérent après avoir mis en place une séance de C.E. (compréhension écrite) du document, de prévoir une tâche finale en E.E. (expression écrite) par exemple : rédiger un court texte pour donner votre avis sur le port de l'uniforme, ce message sera à envoyer par mail sur le blog cité.

Même si les autres activités langagières ne sont pas exclues, il n'est pas obligatoire de les aborder toutes dans une même séquence. Dans le cas proposé, et si on considère d'une part que les élèves ont peu d'heures d'anglais, d'autre part qu'ils se lassent vite et enfin que le programme d'anglais est très vaste, une séquence de 4 ou 5 séances suffirait :

- Une séance 1 en C.E. qui aurait deux objectifs : non seulement découvrir des savoirs utiles à l'expression sur le sujet mais surtout construire cette compétence de C.E. en organisant des activités d'entraînement telles que mentionnées dans la partie « Stratégies et Entraînements » des modules du programme. Parmi les repérages utiles, il faudrait amener les élèves à distinguer les différences de nature des échanges : le message de départ expose un point de vue, les messages 2 à 5 qui répondent au premier avec des contre arguments, le message 6 répondant de façon modérée au 5<sup>ème</sup> et le dernier répondant au 6ème avec un seul argument. Les indices de temps, de lieux, les mots clés,

les mots-liens, les récurrences lexicales, les bases verbales utiles à une réutilisation pour exprimer les préférences (should have, would be...) seront à demander en repérages.

- Une séance 2 ayant comme tâche intermédiaire l'entraînement à l'E.E. (expression écrite) pour faire la synthèse des arguments repérés en C.E. Cette mise en commun des recherches effectuées par les groupes d'activités de la séance 1, peut être l'occasion d'une pratique de la langue, à des fins de mémorisation des outils linguistiques utiles à la tâche finale. Imiter un modèle de message, réutiliser le lexique les mots outils pour structurer son message, le reformuler, produire un message personnel en s'inspirant de l'un d'eux ou en faisant une synthèse, sont des activités d'entraînement envisageables.

- Une séance 3 permettait la réalisation de cette tâche de production écrite finalisée, en donnant aux élèves les critères d'évaluation du CECRL pour le niveau B1, sur l'intelligibilité et la recevabilité linguistique, sur la qualité et la quantité d'arguments fournis.

- En dernière séance, une évaluation formative peut-être envisagée suivie d'exercices de remédiation individualisée si nécessaire. L'écriture peut être longue, c'est-à-dire améliorée après plusieurs essais faits en classe ou à la maison.

- Une séquence plus importante pouvait être envisagée, intégrant les compétences de C.O. (compréhension orale), d'E.O (expression orale) et/ou d'I.O (Interaction orale) mais dans ce cas le candidat devait suggérer l'apport de documents supplémentaires et une autre tâche finale plus complexe à réaliser (un débat comme l'ont suggéré certains candidats, mais après entraînement).

Dans tous les cas l'utilisation des TICE est indispensable (comme outil de recherche, de traitement de texte, de communication sur l'Internet, de correspondance inter élèves ou professeur/élèves, de supports vidéo ou audio).

En conclusion, quelques candidats assez bien préparés ont été capables de bâtir un scénario intéressant et réaliste conduisant vers une tâche finale concrète. Ceux-là ont fait preuve de qualités certaines dans la communication candidat/jury, et se sont exprimés sans lire leurs notes, avec un ton convainquant sans être péremptoire ; ces qualités et compétences correspondent à celles d'un futur enseignant.

### **2.1.3 Les documents proposés à l'épreuve orale d'anglais**

# Spare the rod and make the child

*Headmaster Peter Dix looks at how boarding schools have changed for the better*

I was eight years old when I was bundled into my father's Buick to be driven from my home in Durban on the Indian Ocean coast of South Africa to start my first term as a boarder at Cordwalles, a prep school on the edge of Pietermaritzburg. I was small, skinny and frightened. Life was about to change radically for a little chap who loved his home, his parents, his younger brother and his dog.

The senior matron looked me up and down and deemed I wasn't strong enough to sleep out on the veranda. The Natal Midlands are freezing in winter and, while there was no heating in my dormitory, the veranda boys had just a hessian blind to protect them from the night frosts.

Life at Cordwalles was actually quite tolerable, once you got the hang of it. Surnames, of course, were used by everyone, teachers were strict and beatings were frequent. There were no exeat, other than two Sundays a term; entertainment was restricted to Saturday-night film documentaries twice a term and the occasional visit from a person of note, and pickled pilchards were served for supper every Sunday evening.

School life was shaped by the received wisdom that you got the best out of children by threat, rules and punishment. As a result, generations of children had the message conveyed to them, at a formative time of their lives, that you worked hard to avoid being kept in at break and behaved well to avoid the cane rather than for any more enlightened purpose.

If I'd known then that I would end up as a headmaster myself one day, perhaps I'd have been more cynical about it. But by the time I became headmaster of Port Regis prep school in Dorset in 1994, a fundamental revolution was already taking place that changed completely the nature and purpose of boarding.

Parents had begun to realise that children do not need physical hardship or emotional neglect to prepare them for life. Suddenly, rigorous teaching, small classes and extra-curricular opportunities were not enough - parents also looked for comfortable boarding and modern facilities.

Boarding prep schools had to become bigger to benefit from the economies of scale. Small, ultra-traditional and proprietary boarding preps were under increasing threat. More and more began to shift from privately owned to charitable-trust status.

Dozens merged or closed as the winds of change blew, not least as there grew an increasing acceptance of co-ed as a credible alternative to traditional single-sex schools.

## Room for improvement

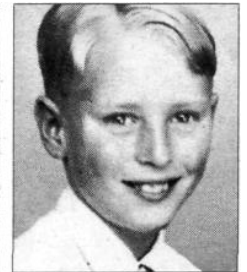
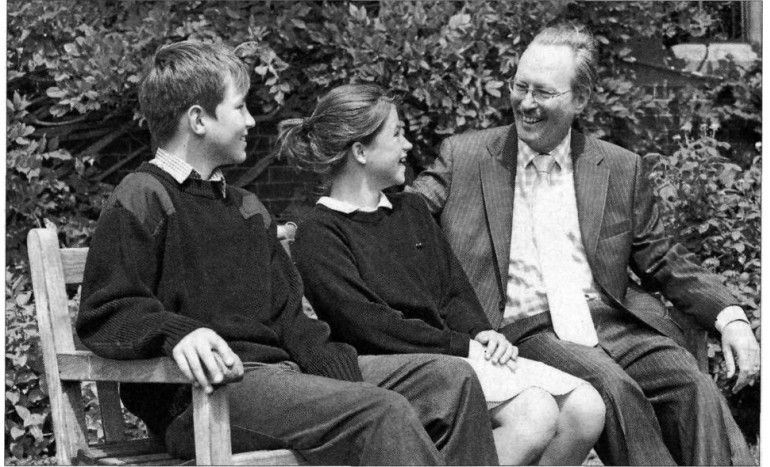
### Then:

- Large dormitories with iron beds, no carpets, bare walls
- Full boarding only with few, if any, weekends home
- No telephone calls home
- Lukewarm gruel
- Communal cold showers
- Fire-breathing dragon matrons

### Now:

- Cosy rooms with bedside lamps, posters, teddies and your own duvet
- Weekly and flexi-boarding available
- Email, webcams and some use of mobiles
- Fresh salads, vegetarian option, chef's special
- Hot water and privacy
- Home from home-warm and friendly

**Peter Dix with two of his pupils at Port Regis, where pastoral care is just as important as teaching; a young Peter Dix in South Africa**



When the Children Act was introduced in 1989, pastoral care took equal priority alongside teaching and learning, and it became a legal requirement for schools to treat children kindly.

These days the lives of pupils at schools such as Port Regis aren't a succession of confrontations with authority, and I have no doubt whatsoever that this enhances their learning, their feelings of self-worth and their relationships.

The children are still polite but they're more at ease with their teachers. This is lucky because we're preparing them for a digital world with which we are still coming to terms - albeit one with which they are already comfortable.

Television, mobile phones, computers and the internet have all had a profound impact on how children behave and interact. It would be foolish for schools not to embrace the digital age but it's important we do so responsibly. Access to technology should be closely monitored - not least mobile phones - to protect children and the whole school community.

Inevitably, immediate access to information, as well as to one another, means children grow up more quickly. Today's 12-year-olds display the same sort of attitudes and maturity of the 15-year-olds of the past

Meanwhile, the demands and expectations of their parents continue to change apace. Among the many challenges facing the next generation of boarding prep-school heads - such as controlling fee increases while maintaining the best staff and facilities - perhaps the trickiest of all will be resisting the demands of parents for ever more flexibility in boarding arrangement. It would be a shame if the genuine boarding experience is diluted to mere B&B convenience.

People often ask me whether boarding prep schools are still relevant. My answer is that they continue to deliver something extremely positive and valuable for those families that need or want their children to board.

Those same qualities that I benefited from at Cordwalles haven't been lost. Boarding enables children to develop independence, with greater access to the extra-curricular life of the school. And the long-standing emphasis on consideration for others when sharing living space, as well as the importance of teamwork, are just as vital life skills as they've ever been - we just give them rather more comfortable bedrooms these days.

● Peter Dix retired from Port Regis this summer and is now offering education and other consultancy ([peterdix.co.uk](http://peterdix.co.uk))





## Could the rebound effect undermine climate efforts?

*Researchers warn of phenomenon where savings from energy efficiency are cancelled out by increases in other carbon-intensive behavior.*

The rebound effect: Greenhouse gas reductions can be cancelled out because the money saved through energy efficiency measures are often spent on extra goods and services.

One member of the Guardian's environment desk admits to leaving his energy-saving lightbulbs on more than traditional bulbs. Owners of fuel-efficient cars tend to drive them more often.

These are both examples of an often-overlooked phenomenon which, according to a new report, could undermine attempts to tackle climate change.

The so-called rebound effect occurs when some of the savings from energy efficiency are cancelled out by changes in people's behaviour. On a consumer level it can be direct (turning up the heating in a newly insulated house) or indirect (spending the money saved on bills on a flight to Spain). And on a macro-economic level, improved efficiency is usually believed to lead to lower prices and more demand.

In one of the largest literature reviews on the topic yet, the American thinktank the Breakthrough Institute has concluded that at an economy-wide level the rebound effect could have a serious impact. "For every two steps forward we take with below-cost efficiency, rebound effects mean we take one or more steps backwards, sometimes enough to completely erode the initial gains made," says the report's lead author, Jesse Jenkins. This could have important policy implications, but more on that later.

On an individual level there is reasonably good evidence of a rebound effect in relation to car use and space heating: the report estimates that 10-30% of energy savings from efficient cars and homes are lost.

Exactly why this occurs is not well researched. It could be because if something costs less, we start to use it more. Or perhaps doing something beneficial to the environment gives us "moral licence" to compensate with something less beneficial. It is interesting that people who see themselves as leading sustainable lifestyles are often the most carbon-intensive.

In reality there could be many reasons why – especially in the case of heating houses – greater efficiency doesn't lead to the savings that are expected. Kathryn Janda, author of a recent report on home energy use from the UK Energy Research Centre said: "Often, buildings don't perform as expected, partially because occupants behave in more complex ways than designers account for; they open windows, leave doors open, generate body heat, keep tropical fish tanks and install plasma TV screens."

Steve Sorrell, energy policy expert at the University of Sussex looked at three energy-saving actions – turning the heating down 1C, replacing car journeys under two miles with walking or cycling, and throwing away one-third less food. According to Sorrell, if you did these three things and then spent the money you saved in line with your typical spending patterns, the rebound effect would be 34%. That is, 34% of the greenhouse gas reductions would be cancelled out because of the goods and services that the extra money will be spent on.

But according to Breakthrough Institute the highest rebound in energy use from efficiency occurs "not at the consumer level but in the productive sectors of the economy (industry and commerce) improving the efficiency of a steel plant may result in lower cost of steel, greater demand for steel, and also create greater economic growth - all of which will drive significant rebound in energy use following efficiency improvements."

So what does all this mean? The rebound effect is still an under-researched and controversial topic. But if these findings hold true, some commentators argue that this shows the need for a carbon tax, because much of the rebound effect seems to stem from the fact that energy efficiency (usually) saves money. Others such as Breakthrough Institute argue that policymakers should focus on generating low-carbon energy, so that it doesn't matter how much we consume.

However, in terms of UK policies on energy efficiency, NGOs and academics argue that focusing on environmental as well as money-saving messages, and making the connection between single initiatives such as home insulation and the bigger picture, are important for trying to reduce the rebound effect.

According to environmental psychologist Lorraine Whitmarsh: "If you're framing something like the green deal [for energy efficiency in homes] purely in terms of money saving – and especially if you're promoting cruises as a reward – then you're actually undermining what you're trying to achieve. You have to take a more holistic approach, not just look at one policy."

Schools

## Student Life

### Should we have school uniforms?

**Message 1.** Posted by [BillabongBabe \(U12521528\)](#) on Tuesday, 8th July 2008 School uniforms sometimes portray that thrift and discipline is the one and only motto and aim at school. Uniforms give no room to show your culture, style and make students look like servants wearing livery. Then, we must ban them. But on the other hand, if we allow students to wear what they want, will their dressing create social inequality, beyond limits of decency? The choice is yours.

**Message 2,** in reply to [message 1](#). Posted by [octoparrot \(U10596886\)](#) on Tuesday, 8th July 2008 Nope. if we didn't have school uniform, schools would become cat-walks.

**Message 3,** in reply to [message 1](#). Posted by [iamiejoo \(U43390\)](#) on Wednesday, 17th September 2008 I think that school uniform is good for a couple of reasons: It gives you a feeling that you are going to school, I mean you wouldn't wear jeans to an office. You feel part of a society, like girl guides or something and if you see them around you feel like you belong to it. You don't need to fuff about in the morning trying to pick out clothes that make you look 'cool' And you can't be teased for bad fashion sense or anything

**Message 4,** in reply to [message 1](#). Posted by [octoparrot \(U1059688\)](#) on Sunday, 21st September 2008 I think that pupils should have the same dress code as teachers, that way everyone looks smart, and doesn't wear a uniform that they hate wearing.

**Message 5,** in reply to [message 1](#). Posted by [U13270023 \(U1323\)](#) on Thursday, 25th September 2008 Not so strict uniform ideas would be more practical, and allow opportunity for creativity. But abolishing them completely would turn schools into a fashion parade. The idea sounds appealing, but can you honestly compose enough different 'fashionable' outfits for school out of your wardrobe right now? Besides, I'm already late on a morning, without worrying about what clothes I'm wearing.

**Message 6,** in reply to [message 5](#). Posted by [cRazynol \(U9633862\)](#) on Monday, 29th September 2008 I think we should not have school uniform because we are always getting told that we learn more when we are relaxed and I don't think the school uniform is comfortable so I think you would be more comfortable in your own clothes. I also think the school should have some rules like don't wear football tops and don't wear revealing clothes because there would be fights about the football and then you are looking very unsmart when wearing revealing clothing! So I think there should be no school uniform but looking casual and smart at the same time.

**Message 7,** in reply to [message 6](#). Posted by [U134569 \(U134569\)](#) on Tuesday, 30th September 2008 I agree with you school uniforms are really horrible; it doesn't make you feel comfortable.





Listen to Track 5 of your CD. You can hear four of these teens. Can you identify them?

# SPEAKOUTSPEAKOUT

# SINGLE-SEX SCHOOLS

**1** It's the beginning of a new school year. But can you imagine going back to school with only girls or only boys? Or if you are at a single-sex school, can you imagine going to a mixed one? We asked some teenagers what they thought.



A co-ed state school.

**AGONITA**

I think it's a bad idea to be separate. When you grow up you're not going to be in a place where you work with just women or just men.

**ADAM**

I think it's not a good idea because when it's a mixed school you get to socialise and maybe you find someone you love, or you get to find out the other side of things, not just your own gender side. I think it makes you less sexist.

**ELLIE**

I think that girls and boys should be taught together - it's so much more fun and a little flirt here and there never hurt anyone! You need a bit of fun!

**SOPHIE**

I think that boys and girls do learn better in single-sex schools. Boys and girls learn differently — boys are better at exams, while girls are better at work in class. However, I do think we need more time to socialise with people of the other sex.

**CHARLOTTE**

At our school the girls and boys are split up for History, Geography and RE and it's much better without the boys to distract us!



© Philip Wolcott/Reynolds

**1** SINGLE-SEX V. CO-ED

In the UK, most state schools are co-educational (they have boys and girls). But many private schools, and 10% of state schools, are single-sex.

Of the schools which get the best results in national exams the majority are single-sex: 69% for GCSE (exams pupil take at 16) and 82% for A Levels (exams taken at age 18). They say that girls and boys have different learning "styles", and that they work better separately.

Some schools are co-ed but teach certain subjects, or certain age groups, to single-sex classes.

Harrow, a "public" (prestigious private) school. It is an all-boys boarding school.

**MEL**

This week our class is almost single-sex because we have an exchange with an all-girls school, and most of the girls in the class have gone to visit them. I think it's a lot more fun with just boys. You can tell all the jokes you want without the girls saying, "That's disgusting!" We work more in class, because usually they distract us.

**MOHAMMED ILIAS**

At my mixed school, I've learned to talk with the opposite sex and make friends. I think it's made me more confident and able to talk to different people, and understand how different people think.

## 2.2. L'ÉPREUVE ORALE DE LETTRES

### **- Définition de l'épreuve**

Explication et exploitation pédagogique d'un texte d'un auteur de langue française (durée de la préparation : deux heures, durée de l'épreuve : une heure, coefficient : 2) (B.O. n°30 du 27 juillet 1995).

### **- Modalités et déroulement de l'épreuve**

L'épreuve orale a lieu plusieurs semaines après les épreuves écrites d'admissibilité. Elle s'adresse aux candidats retenus pour leurs compétences tant au plan littéraire que pédagogique.

L'épreuve orale se décompose de la manière suivante :

- Tout d'abord, dans la « bibliothèque » du concours, le candidat tire au sort deux textes de genres et d'époques différentes.
- Un quart d'heure de réflexion est ensuite laissé au candidat pour choisir un seul texte.
- Le candidat se dirige ensuite dans la salle de préparation avec trois exemplaires de l'ouvrage où se situe l'extrait. Deux heures lui sont allouées pour la préparation de son exposé qui s'effectue en deux temps : l'explication du texte puis la présentation de l'exploitation pédagogique. Afin de l'aider dans sa préparation, il dispose de plusieurs usuels (dictionnaires, grammaires, ouvrages documentaires ou de stylistique : voir la liste ci-après).
- Devant les deux membres du jury, le candidat lit avec expression l'extrait et présente son explication (15 mn environ). Il soumet ensuite son exploitation pédagogique (15 mn environ).
- Un entretien d'une demi-heure au maximum suit l'explication et la présentation de l'exploitation pédagogique. Il porte sur les deux parties de la prestation orale du candidat.

### ***Quelques conseils***

#### Durant la préparation

- Prendre son temps pour choisir le texte et ne pas privilégier systématiquement les textes ressentis comme apparemment faciles ! Un texte qui « résiste » à une première lecture peut justement permettre au candidat une analyse plus riche.
- Commencer, comme pour l'analyse littéraire écrite, par lire et relire le texte, en induire des axes d'interprétation. Chercher dans le texte des éléments de justification.
- Ne pas se précipiter sur les ouvrages de référence ou sur l'appareil documentaire de l'ouvrage. Ils peuvent être utiles mais seulement après avoir déterminé ce que l'on cherche ! Ils n'ont pour but que d'enrichir une analyse préexistante. Un usage abusif de ces ouvrages conduit souvent le candidat à une interprétation où sont « plaquées » artificiellement des informations générales sans lien réel avec le texte.
- Ne pas négliger, comme à l'écrit, l'exploitation pédagogique !

#### Durant l'oral

- Lire le texte avec expression.
- Comme pour l'épreuve écrite, structurer l'exposé.
- Pour l'analyse littéraire, suivre la linéarité du texte ou l'exploiter de manière plus éclatée selon les lignes de forces retenues. Comme à l'écrit, l'exploitation pédagogique doit avoir un lien avec l'analyse.

→ L'entretien a pour but de permettre un échange constructif entre le candidat et les deux membres du jury. Il faut donc vraiment répondre aux questions posées et ne pas les éluder...

Remarque

A la différence de l'épreuve écrite, la classe et le niveau d'études (3<sup>ème</sup> Découverte professionnelle module 6 heures, Seconde et Terminale professionnelles du CAP, Seconde, Première, Terminale professionnelles du Bac pro) ne sont pas précisés dans l'énoncé du sujet. En conséquence, le candidat peut choisir en toute liberté le public et le niveau auxquels il destine l'exploitation pédagogique du texte qu'il a tiré au sort.

**- Les critères d'évaluation des membres du jury**

Parties de l'épreuve	Au plan de la forme	Au plan du contenu	Remarques
<b>L'explication</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Une lecture expressive précède ou est insérée dans l'introduction de l'explication.</li> <li>▪ L'explication est soit linéaire, soit composée.</li> <li>▪ On distingue clairement une introduction, un développement une conclusion.</li> <li>▪ L'introduction :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- contextualise l'extrait,</li> <li>- reformule très brièvement son contenu,</li> <li>- annonce les axes d'interprétation (ou problématique) privilégiés (thème, écriture, visée),</li> <li>- présente le plan (soit linéaire : en suivant les mouvements du texte, soit composé.)</li> </ul> </li> <li>▪ Le développement :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- reprend les parties du plan annoncé,</li> <li>- les explicite en s'appuyant sur des relevés du texte significatif.</li> </ul> </li> <li>▪ La conclusion :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- reformule les axes d'interprétation</li> <li>- synthétise les éléments de réponse</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'explication permet de comprendre le contexte de production de l'œuvre en insérant le texte (et/ou)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- dans l'œuvre de l'auteur,</li> <li>- dans l'Histoire et/ou un contexte événementiel précis,</li> <li>- dans un courant littéraire et artistique</li> </ul> </li> <li>▪ Elle dégage clairement le sens global du texte.</li> <li>▪ Elle démontre les axes de lecture en s'appuyant sur des relevés pertinents.</li> <li>▪ (et/ou) Elle approfondit les spécificités du texte :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- dans sa structure,</li> <li>- dans sa thématique,</li> <li>- dans ses effets d'écriture</li> <li>- dans ses liens avec d'autres textes, d'autres œuvres artistiques...</li> </ul> </li> <li>▪ Elle dégage nettement les visées du texte, à l'époque de sa production, aujourd'hui.</li> <li>▪ Elle répond nettement aux axes annoncés.</li> </ul>	<p><i>Sont valorisées :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>la lecture expressive du candidat et la cohérence de l'exposé</i></li> <li>▪ <i>l'explicitation du ou des sens du texte,</i></li> <li>▪ <i>leur justification par des appuis sur le texte pertinents,</i></li> <li>▪ <i>la maîtrise des notions et références culturelles indispensables à toute analyse littéraire.</i></li> </ul>

<b>L'exploitation pédagogique</b>	<p>La présentation d'une exploitation pédagogique n'étant pas un exercice académique scolairement codifié, le candidat a toute liberté pour structurer son exploitation...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Toutefois un plan doit pouvoir se dégager de l'exposé du candidat.</li> <li>▪ Une ouverture et une clôture annonce puis reformule le projet pédagogique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'exploitation a un lien avec l'explication du texte.</li> <li>▪ Le jury comprend (et/ou): <ul style="list-style-type: none"> <li>- la classe à laquelle est destinée l'exploitation,</li> <li>- le projet pédagogique global du professeur,</li> <li>- les objectifs d'apprentissage visés (et/ou : capacités, connaissances, attitudes)</li> <li>- la pertinence des activités proposées (lecture, expression, langue)</li> <li>- les liens avec les programmes officiels,</li> <li>- les démarches didactiques et pédagogiques induites.</li> </ul> </li> </ul>	<p><i>On valorise les candidats qui :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>ont présenté avec pertinence et cohérence leur projet,</i></li> <li>▪ <i>ont su lier l'exploitation à leur explication,</i></li> <li>▪ <i>ont su lier l'exploitation aux contenus et aux démarches préconisées dans les programmes, les diplômes de LP...</i></li> <li>▪ <i>ont fait preuve d'esprit critique et de bon sens pédagogique.</i></li> </ul>
<b>L'entretien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le jury revient sur l'exposé du candidat : explication et exploitation</li> <li>- en demandant des explications sur certains points,</li> <li>- en approfondissant d'autres points jugés soit fautifs, soit intéressants.</li> </ul> <p><i>On valorise les candidats qui :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>ont répondu précisément et justement aux questions posées,</i></li> <li>▪ <i>ont montré qu'ils connaissaient les LP et leur public</i></li> <li>▪ <i>ont témoigné des savoir-être attendus pour un professeur de LP</i></li> <li>▪ <i>ont témoigné des qualités inhérentes à tout échange oral fructueux.</i></li> </ul>		

**- Les textes proposés**

Les textes proposés (d'une longueur de vingt à quarante lignes) sont extraits d'œuvres du patrimoine littéraire français et francophone allant du XVI<sup>e</sup> siècle au XX<sup>e</sup> siècle. Les candidats ont le choix entre deux textes d'auteurs, de siècles et de genres différents.

**Quelques exemples d'œuvres proposées à la session 2011**

<b>Théâtre</b>	<b>Poésie</b>	<b>Prose</b>
	<p><b>XVI<sup>e</sup></b> Du Bellay, <i>Les Regrets</i> Ronsard, <i>Sonnets pour Hélène</i></p>	<p>Rabelais, <i>Pantagruel</i></p>
	<p><b>XVII<sup>e</sup></b> La Fontaine, <i>Fables</i></p>	

<b>XVIIIe</b> Marivaux, <i>La Colonie</i> Beaumarchais, <i>Le Mariage de Figaro</i>		Montesquieu, <i>Les Lettres persanes</i> Voltaire, <i>Candide ou l'optimisme</i> , <i>Lettres philosophiques</i> Diderot, <i>Jacques le Fataliste et son Maître</i> D'Alembert. <i>Discours préliminaire à l'Encyclopédie</i> .
<b>XIXème</b> Hugo, <i>Ruy Blas</i> ,	Baudelaire, <i>Les Fleurs du mal</i> , <i>Le Spleen de Paris</i>	Balzac, <i>La Peau de chagrin</i> Hugo, <i>Notre-Dame de Paris</i> , <i>Le dernier jour d'un condamné</i> , <i>Les Misérables</i> Gautier, <i>Récits fantastiques</i> , <i>Le pied de momie</i> Flaubert, <i>Trois contes. Un cœur simple</i> . Vallès, <i>Le Bachelier</i> Maupassant, <i>Pierre et Jean</i> Zola, <i>La Bête humaine</i> , <i>La Curée</i>
<b>XXe</b> Césaire, <i>La tragédie du roi Christophe</i>	Reverdy, <i>Plupart du temps</i> Desnos, <i>Fortunes</i>	

**- Quelques citations de membres du jury.**

Certaines des remarques ci-dessous sont valables tant à l'oral qu'à l'écrit puisque les compétences requises sont parfois identiques pour les épreuves d'admissibilité et d'admission

« *Les analyses littéraires ne prennent pas suffisamment en compte la dimension esthétique des textes.* »

« *Beaucoup de candidats ont des connaissances trop fragiles : ignorance de la philosophie des Lumières, du contexte historique, culturel : un candidat pense qu'avant le XVIII<sup>ème</sup> siècle, la culture n'était qu'orale ; un autre fait référence à la classe ouvrière au début du XVIIIème siècle.* »

« *La plupart des candidats ont pris connaissance des programmes. Ce qui est positif. Cependant certains « plaquent » des séquences pédagogiques toutes faites et celles-ci ne sont pas toujours adaptées aux textes étudiés.*»

« *La maîtrise de la langue est globalement correcte à l'écrit. A l'oral, deux dérives sont souvent constatées : une posture qui manque cruellement d'assurance (volume sonore trop faible, élocution guère audible,...) ou, à l'opposé, un excès de confiance en soi et une mise en scène inadaptée à l'explication orale.* »

« *Les propositions pédagogiques manquent parfois de réalisme et de cohérence. Pour exemples.*  
- *Recherches au CDI beaucoup trop ambitieuses sur le contexte culturel, les auteurs, l'évolution de la notion de connaissances depuis le XVIIIème siècle prises en charge par un seul élève.*

*-Production écrite inadaptée : vous montrerez comment s'est construit le savoir depuis le XVIIIème siècle. »*

*« Il faut réaffirmer l'enjeu de l'entretien. Il est bien un temps d'échange qui peut permettre de redresser la barre : nous avons eu le cas d'un candidat qui, après un contre-sens filé sur ses deux parties d'oral, a pu, grâce aux questions, présenter une nouvelle approche du texte et témoigner ainsi de ses qualités d'écoute et d'adaptabilité. »*

*« Les objets d'étude deviennent parfois un carcan qui conditionne l'exploitation du texte, y compris lors de l'explication littéraire. C'est parfois source de contre-sens. »*

*« On observe encore une multiplication des évaluations – sans phase de correction -, des séances essentiellement linguistiques qui ne mènent pas bien loin... d'autant que le ou les points mis à l'ordre du jour ne sont pas forcément maîtrisés. »*

*« Les candidat(e)s perdent beaucoup de temps lors de leur préparation à essayer de reconstituer une biographie de l'auteur qui « meuble » l'introduction de leur exposé davantage qu'elle ne la nourrit. »*

*« Les meilleures introductions sont courtes et précisent des éléments d'histoire littéraire qui éclairent efficacement l'analyse du texte. Les introductions trop longues (jusqu'à 9 minutes !) masquent la peur d'aborder l'exploitation pédagogique du texte, moins bien préparée ou trop vague. »*

*« On a pu remarquer un réel effort de contextualisation des extraits (dans l'œuvre, dans le courant littéraire, dans l'époque...). Toutefois on a regretté quelques insuffisances concernant des notions importantes (réalisme, romantisme) d'autant plus gênantes que certains candidats se sont efforcés de « plaquer » ou de vouloir faire entrer artificiellement l'extrait retenu dans des genres ou des courants. »*

*« A l'oral, dans une majorité des cas, l'analyse était linéaire, ce qui a conduit parfois à de la paraphrase (notamment pour les textes narratifs), à des redites (une candidate a lu par exemple trois fois le même passage, afin d'illustrer trois aspects différents du texte), à des remarques isolées, sans lien entre elles, non hiérarchisées ne permettant pas de dégager le sens global du texte. »*

*« Les réelles exploitations pédagogiques du texte sont rares. Les objectifs sont assez vagues et la séance / séquence reste souvent axée sur des notions : le réalisme, le tragique, l'ironie... Pour exemple, une candidate a proposé comme objectifs de séquence l'acquisition de cinq outils ou notions : ironie, satire, accumulation, exagération, champ lexical. »*

*« A noter enfin que les évaluations ne sont pas toujours en lien avec les séances et/ou activités proposées lors de la séquence : écrire un texte à la manière de... alors que le texte n'a pas fait l'objet d'une étude particulière ».*

## ANNEXE

### Textes officiels

[La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école \(23/04/2005\)](#) veut donner à tous les élèves les moyens d'améliorer leur maîtrise des langues vivantes étrangères, maîtrise indispensable dans le cadre du développement des échanges européens et internationaux

[Le socle commun de compétences et de connaissances \(décret du 11/07/2006, BO n° 29 du 20 juillet 2006\)](#) met clairement l'accent sur la cohérence de la culture scolaire et l'interdépendance des apprentissages fondamentaux et permet ainsi de construire les liens indispensables entre les disciplines (nous vous encourageons à lire attentivement ce document, particulièrement les points 1 et 2 : maîtrise de la langue française et pratique d'une langue vivante étrangère)

[Le BO n° 1 du 4 janvier 2007](#) définissant les 10 compétences professionnelles des maîtres.

[Le BO n°40 du 29 octobre 2009](#) : Evaluation du Socle commun de connaissances et de compétences en collège et LP préparant au DNB (**Attestation A2**)

[La circulaire du 31/05/2006 \(BO n° 23 du 08/06/2006\)](#) présente le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes : amélioration des compétences des élèves, priorité donnée à l'apprentissage de l'oral (compréhension, expression en continu et en interaction) de l'école primaire au cycle terminal, adoption du Cadre européen commun de référence, définition des contenus culturels comme entrée privilégiée pour aborder les apprentissages, organisation des enseignements et répartition des élèves par groupes de compétence.

[Le BO N°2 du 19 février 2009](#) présentant la rénovation de la voie professionnelle et **le nouveau programme de langues vivantes** pour la voie professionnelle.

[Le BO spécial n° 9 du 15 octobre 2009](#), sur la rénovation de la Voie professionnelle à compter de décembre 2009 et **sur le diplôme intermédiaire (CAP BEP)**.

[Le BO n° 31 du 27 août 2009](#) sur les BEP et les modalités d'évaluation de l'enseignement général (Français, H/G, Maths sciences/EPS)

[Le BO n° 2 du 14 janvier 2010](#), sur le diplôme du BEP rénové : **modalité d'attribution d'une qualification en LV (annexe « Profil linguistique du candidat »)**

[Le BO n° 14 du 8 avril 2010](#), sur l'épreuve de contrôle au Bac pro et sur le CAP

Arrêté : JO du 27 avril 2010 et [BO n° 21 du 27 mai 2010](#), sur les modalités d'évaluation des LV au diplôme du Bac Pro.

[Le BO n° 29 du 22 juillet 2010](#) Formation des enseignants

[Le BO 31 du 2 septembre 2010](#) LV au BEP rénové + nouveau profil linguistique.