



Concours du second degré

Rapport de jury

CAPLP INTERNE et CAER

Section : langues vivantes-lettres

Option ANGLAIS

Session 2015

Rapport de jury présenté par

**M. Marc LEWIN
Inspecteur de l'Éducation nationale
Président du jury**

SOMMAIRE

Rappel des modalités	page 3
Statistiques concernant le concours	page 4
Composition du jury	page 5
1. L'épreuve d'admissibilité	page 6
1.1. Dossiers portant sur la valence « anglais »	page 8
1.2. Dossiers portant sur la valence « Lettres »	page 10
2. Les épreuves orales d'admission	page 12
2.1. L'épreuve orale d'anglais	page 12
2.1.1. L'explication en langue étrangère	
2.1.2. L'exploitation pédagogique	
2.1.3. Documents proposés à l'épreuve orale d'anglais	
2.2. L'épreuve orale de Lettres	page 27
2.2.1. L'explication de texte	
2.2.2. L'exploitation pédagogique	
2.2.3. Liste des œuvres retenues pour la session 2014	
2.2.4. Liste des questions de grammaire proposées	

RAPPEL DES MODALITÉS

Le concours d'accès au corps des professeurs de lycée professionnel (CAPLP) ainsi que le concours d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs de lycée professionnel (CAER-CAPLP), section langues vivantes-lettres, option Anglais-Lettres comportent une épreuve d'admissibilité et deux épreuves d'admission. Chacune de ces trois épreuves est affectée du coefficient 3.

Épreuve écrite d'admissibilité

L'épreuve d'admissibilité consiste en l'étude par le jury d'un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle portant, au choix du candidat au moment de l'inscription, soit sur la langue vivante, soit sur le français.

Composition du dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle :

- Première partie (2 pages dactylographiées maximum) :

Le candidat décrit les responsabilités qui lui ont été confiées durant les différentes étapes de son parcours professionnel, dans le domaine de l'enseignement, en formation initiale (collège, lycée, apprentissage) ou, le cas échéant, en formation continue des adultes.

- Seconde partie (6 pages dactylographiées maximum) :

Le candidat développe plus particulièrement, à partir d'une analyse précise et parmi ses réalisations pédagogiques dans la discipline concernée par le concours, celle qui lui paraît la plus significative, relative à une situation d'apprentissage et à la conduite d'une classe qu'il a eue en responsabilité, étendue, le cas échéant, à la prise en compte de la diversité des élèves, ainsi qu'à l'exercice de la responsabilité éducative et à l'éthique professionnelle. Cette analyse devra mettre en évidence les apprentissages, les objectifs, les progressions ainsi que les résultats de la réalisation que le candidat aura choisie de présenter.

Le candidat indique et commente les choix didactiques et pédagogiques qu'il a effectués, relatifs à la conception et à la mise en œuvre d'une ou de plusieurs séquences d'enseignement, au niveau de classe donné, dans le cadre des programmes et référentiels nationaux, à la transmission des connaissances, aux compétences visées et aux savoir-faire prévus par ces programmes et référentiels, à la conception et à la mise en œuvre des modalités d'évaluation, en liaison, le cas échéant, avec d'autres enseignants ou avec des partenaires professionnels. Peuvent également être abordées par le candidat les problématiques rencontrées dans le cadre de son action, celles liées aux conditions du suivi individuel des élèves et à l'aide au travail personnel, à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication au service des apprentissages ainsi que sa contribution au processus d'orientation et d'insertion des jeunes.

Épreuves orales d'admission

Langue vivante :

- 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 la présentation en langue française d'un ou plusieurs faits de langue, suivie d'un entretien avec le jury.

Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : une heure ; coefficient 3.

Chaque partie de l'épreuve compte pour moitié dans l'attribution des points.

Français :

- Explication et exploitation pédagogique d'un texte d'un auteur de langue française.

L'épreuve inclut un temps d'interrogation relatif à la maîtrise de la langue française comportant une question d'identification d'une forme ou d'une fonction grammaticale.

Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : une heure ; coefficient 3.

Lors de l'entretien de l'épreuve d'admission correspondant à la valence choisie par le candidat pour le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle de l'épreuve d'admissibilité, dix minutes maximum pourront être réservées à un échange sur le dossier qui reste, à cet effet, à la disposition du jury. Lorsque la valence choisie porte sur la langue vivante, cet entretien se déroule dans cette langue.

ÉLÉMENTS STATISTIQUES CONCERNANT LA SESSION 2015

ADMISSIBILITÉ

PLP INTERNE

Nombre de candidats inscrits : **326**
Nombre de candidats non éliminés : **112** (soit 34,00% des inscrits)
Nombre d'admissibles : **24** (soit 21,00% des non éliminés)
Barre d'admissibilité : **10 / 20**
Moyenne des candidats admissibles : **10,71 / 20**

CONCOURS D'ACCÈS À L'ÉCHELLE DE RÉMUNERATION (CAER-PLP)

Nombre de candidats inscrits : **123**
Nombre de candidats non éliminés : **73** (soit 59,00% des inscrits)
Nombre d'admissibles : **33** (soit 45,00% des non éliminés)
Barre d'admissibilité : **06 / 20**
Moyenne des candidats admissibles : **07,86 / 20**

ADMISSION

PLP INTERNE

Nombre de candidats admissibles : **24**
Nombre de candidats non éliminés : **19** (soit 79,00% des admissibles)
Nombre de candidats admis : **9**
Nombre de postes : **10**
Barre d'admission : **08,00 / 20**
Moyenne des candidats admis : **60,44 / 20** (épreuves d'admission)
Moyenne des candidats admis : **09,94 / 20** (admissibilité + admission)

CONCOURS D'ACCÈS À L'ÉCHELLE DE RÉMUNERATION (CAER-PLP)

Nombre de candidats admissibles : **33**
Nombre de candidats non éliminés : **26** (soit 79% des admissibles)
Nombre de candidats admis : **16**
Nombre de contrats : **21**
Barre d'admission : **07,58 / 20**
Moyenne des candidats admis : **06,56 / 20** (épreuves d'admission)
Moyenne des candidats admis : **09,23 / 20** (admissibilité + admission)

COMPOSITION DU JURY

M. Marc LEWIN	inspecteur de l'éducation nationale, président	Académie de VERSAILLES
Mme Florence BIDANURÉ	inspectrice de l'éducation nationale, vice-présidente (valence lettres)	Académie de RENNES
M. Pierre POTTEZ	inspecteur de l'éducation nationale, vice-président (valence anglais)	Académie de BORDEAUX
Mme Valérie BÉNARD	professeure de lycée professionnel	Académie de BORDEAUX
Mme Marie-Laure CAROFF	professeure de lycée professionnel	Académie de VERSAILLES
Mme Frédérique DESJOURS	professeure de lycée professionnel	Académie de PARIS
Mme Sandrine GOULLON	professeure de lycée professionnel	Académie de LYON
M. Christian JARDIN	professeur de lycée professionnel	Académie de CAEN
M. Antoine JURGA	professeur de lycée professionnel	Académie de LILLE
Mme Peggy LACLAU	professeure de lycée professionnel	Académie de BORDEAUX
Mme Caroline LE BORGNE	professeure de lycée professionnel	Académie de NANTES
Mme Delphine LÉBOUCHER	professeure de lycée professionnel	Académie de NANTES
Mme Thérèse LOISEL	professeure de lycée professionnel	Académie de TOULOUSE
Mme Mireille MAURIN- GOETZ	professeure de lycée professionnel	Académie de MONTPELLIER
Mme Nelly MÉNAGER	professeure de lycée professionnel	Académie de RENNES
Mme Christelle PASQUIER- CHEVRIER	professeure de lycée professionnel	Académie de NANTES
M. Jean-François QUESNEL	professeur de lycée professionnel	Académie de CRETEIL
M. Jean-Michel RUBIN	professeur de lycée professionnel	Académie de VERSAILLES
M. Antoine SALAGNAD	professeur de lycée professionnel	Académie de BORDEAUX
Mme Stéphanie THIEURMEL	professeure de lycée professionnel	Académie de RENNES
Représentant de l'enseignement privé :		
M. Pascal MILLERAND	professeur de lycée professionnel	Académie de VERSAILLES

1. L'ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

L'arrêté du 27 avril 2011 fixant les modalités d'organisation des concours internes paru au Journal Officiel de la République française du 3 mai 2011 a modifié, à compter de la session 2012, les dispositions relatives à l'épreuve d'admissibilité. Cette dernière comporte dorénavant la prise en compte et l'évaluation de l'expérience professionnelle des candidats au travers d'un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP) remis au jury. La session 2015 constitue la quatrième année de mise en application de ces dispositions.

D'un point de vue quantitatif, la session 2015 du concours interne est marquée par un recul de plus de 40% des candidats inscrits par rapport à la session précédente. On constate de plus, pour la troisième année consécutive, un écart important entre le nombre de candidats inscrits et le nombre de dossiers effectivement soumis à la correction du jury.

Le CAER se caractérise, en revanche, par une grande stabilité tant du nombre de candidatures que de la proportion de dossiers conformes effectivement soumis à évaluation. Ces valeurs et proportions restent très voisines de celles des sessions 2013 et 2014.

Le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience peut porter, au choix du candidat au moment de l'inscription, soit sur la langue vivante, soit sur le français.

À l'instar de la précédente session, la valence très majoritairement choisie par les candidats a été l'anglais. Au CAPLP interne, seuls 9 dossiers sur 112 ont porté sur la valence « français » (8%). Pour ce qui concerne le CAER, seuls cinq candidats sur 73 ont fait ce choix.

Ce rapport, établi avec la participation des membres du jury, s'appuie sur les productions des candidats. Ils y trouveront constats, conseils et avertissements pour chacune des composantes de l'épreuve. Il n'a pas vocation à fournir un corrigé-type mais des pistes de réflexion. On renouvellera le vœu que les remarques et observations qui y figurent soient lues avec soin et s'avèrent profitables aux futurs candidats.

Le dossier de Reconnaissance des Acquis de l'Expérience Professionnelle (RAEP)

a) Aspects formels et structurels

Fût-il indirect, le dossier constitue le premier contact entre le jury et le candidat. Le jury rappelle tout d'abord aux candidats que ces derniers ne doivent pas en négliger les aspects formels de présentation. Le dossier ne doit pas excéder dix pages et respecter les normes typographiques et typologiques mentionnées dans le descriptif de l'épreuve auquel tous ont accès (annexe II bis de l'arrêté du 27 avril 2011 publié au Journal Officiel précité). Il doit, en outre, être structuré avec clarté, imprimé avec soin et paginé. Si, dans une majorité de cas, les dossiers ont été correctement présentés (titres, intertitres, paragraphes clairement indiqués, etc.), certains n'ont guère comporté d'effort de mise en forme. L'ignorance des règles du traitement de texte et le manque de mise en valeur des informations essentielles en ont rendu la lecture difficile et, partant, leur logique et leur cohérence difficilement décelables.

Le jury attend des candidats qu'ils témoignent à cet égard d'un souci de transmissibilité et d'une volonté de communication. Il leur est donc conseillé d'éviter les « tunnels » d'écriture de plusieurs pages sans aucune respiration ni espace typographique. Le niveau de langue employé se doit d'être soutenu en évitant toute forme de familiarité ou de relâchement.

Les candidats doivent avoir à l'esprit que la présentation même des dossiers constitue une forme d'argumentation, dans le sens où elle doit convaincre le jury de leur motivation. Ils doivent donc tout mettre

en œuvre pour respecter les destinataires de leur écrit prêtant une attention particulière à la syntaxe ainsi qu'à l'orthographe, encore parfois défailtantes.

Pour utile que soit une distinction formelle entre les deux parties qui composent le dossier, la présence d'un sommaire par trop détaillé n'apporte guère de plus-value à sa lisibilité d'ensemble. Il est en revanche indispensable de sélectionner des annexes pertinentes, facilement identifiables par rapport au corps du dossier et d'en limiter le nombre à la valeur définie. Trop de dossiers s'avèrent en effet assortis d'une variété de documents – parfois sans rapport avec son contenu – diluant aux yeux du jury la cohérence du propos.

b) Qualité de la langue

Que ce soit dans la partie relative au parcours professionnel ou dans celle consacrée à l'analyse d'une réalisation pédagogique, le jury attend des candidats qu'ils mobilisent les compétences rédactionnelles attendues d'un professeur de français. En effet, le concours étant bivalent, les candidats doivent pouvoir enseigner le français aussi bien que l'anglais. Un degré de maîtrise suffisant de la langue française est donc attendu. A cet égard, la récurrence d'erreurs d'orthographe ou l'utilisation d'un registre inapproprié ont été pénalisées. De façon plus générale, l'utilisation d'une langue de qualité est nécessaire pour valoriser son parcours, commenter et étayer des choix didactiques et pédagogiques. Le jury a relevé dans plusieurs dossiers des maladresses de formulation, une certaine pauvreté du vocabulaire, des incohérences dans le système énonciatif (passage du passé composé au passé simple, par exemple) qui nuisent à la clarté et à la cohérence du propos. De même, le recours au lexique pédagogique et didactique n'a de sens que s'il contribue à révéler la qualité et la pertinence de la réflexion. Son utilisation abusive produit l'effet inverse.

c) Première partie du dossier

La première partie du dossier est l'occasion de mettre en avant les qualités et les compétences du candidat de manière judicieuse et intelligente. Cette partie ne doit être ni un simple curriculum vitae ni un exercice d'autosatisfaction ni une énumération d'anecdotes non plus qu'un étalage de bonnes intentions sans rapport avec le projet d'enseigner. Les meilleurs dossiers montrent que le candidat construit une professionnalité, qu'il est en mesure de conduire une analyse réflexive sur sa pratique et propose des axes de progrès et des remédiations. On comprendra dès lors que – si elles peuvent être évoquées – les activités personnelles voire privées donnant lieu à longs développements desservent la cohérence du propos et, partant, la candidature elle-même. Tout en veillant à la brièveté ainsi qu'à la sobriété de leur présentation, celles des expériences qui montrent l'ouverture d'esprit, l'éclectisme et la richesse culturelle du candidat sont en revanche bienvenues et ce d'autant plus que le bénéfice dont les élèves pourraient en tirer est perceptible.

La présentation des diplômes, les témoignages d'expériences dans le domaine de l'enseignement doivent servir à mettre en évidence la cohérence existant entre le parcours antérieur et le souhait d'enseigner en lycée professionnel. Il s'agit donc de sélectionner, parmi les étapes du parcours, celles faisant écho au projet professionnel présenté.

L'évocation du parcours antérieur du candidat ne saurait se limiter à une simple description, à une énumération des expériences professionnelles ou à un récit de vie. Elle nécessite la mise en évidence des acquis qui en ont résulté et qui justifient la candidature. Il est attendu des candidats qu'ils mènent une réflexion sur ce parcours, sans autosatisfaction ni dévalorisation.

Les expériences acquises dans d'autres niveaux d'enseignement (premier degré, collège, etc.), dans d'autres disciplines voire dans d'autres systèmes éducatifs (notamment anglo-saxons), sont censées enrichir la pratique actuelle ou la réflexion sur le métier. Le jury a, dans certains dossiers, déploré une présentation juxtaposée de ces expériences ainsi qu'une absence de prise de recul vis-à-vis de celles-ci.

En outre, le jury attend du candidat que soient explicitées les raisons qui l'ont conduit à passer ce concours. En sus de références à la bivalence, pouvoir mesurer les raisons du souhait d'enseigner en lycée professionnel de candidats aux expériences d'enseignement variées a été apprécié.

Les meilleurs candidats se sont montrés capables d'extraire de leurs expériences les compétences que ces dernières leur ont permis de développer tout en les analysant avec distance en en appréciant les apports, la richesse, la diversité ou la complémentarité.

En résumé, l'argumentation sous-tendant cette partie de dossier doit démontrer l'adéquation entre un parcours et un projet et mettre en évidence la posture professionnelle du candidat.

d) Seconde partie du dossier

Les candidats sont libres du choix de la situation d'apprentissage mise en œuvre pendant leur cursus professionnel. Le jury attend néanmoins que cette situation soit significative au regard des objectifs de l'enseignement de l'anglais ou du français pour le niveau dans lequel le candidat intervient (ou est intervenu) et pour le public d'élèves qui lui a été confié.

Lors de l'étude des dossiers, le jury est attentif à plusieurs critères. Il évalue, entre autres :

- leur cohérence générale, y compris celle – souhaitable – qui unit l'exposé du parcours et la présentation de la séquence pédagogique ;
- l'annonce des objectifs poursuivis et la capacité du candidat à les décliner à l'occasion de leur mise en œuvre ;
- la pertinence des activités décrites au regard des objectifs de la discipline ;
- la présence d'une évaluation des acquis des élèves en fin de séquence ;
- la maîtrise des enjeux scientifiques, didactiques et pédagogiques des activités décrites ;
- la justification argumentée des choix opérés ainsi que la prise de recul manifestée dans l'analyse de la situation d'enseignement exposée.

Au-delà de ces critères, l'aspect le plus important concerne la présence d'un véritable projet pédagogique, c'est-à-dire un agencement de tâches et d'activités qui fasse sens dans le cadre d'une acquisition progressive de connaissances et de compétences.

À cet égard, on attend du candidat qu'il apporte la preuve de sa capacité à construire une séquence d'enseignement. Il ne peut se contenter de la reproduction de pages de manuel voire du plagiat d'un site internet présentant des séquences « clé en mains » en se limitant à une description des activités qui y sont proposées. En tout état de cause, il s'avère indispensable de citer les sources des documents utilisés.

En sus de ces conseils d'ordre général, il peut être utile de lister plusieurs faiblesses rencontrées dans un certain nombre de dossiers afin de prévenir les futurs candidats contre de tels défauts.

1.1. Dossiers portant sur la valence « anglais »

Tout comme lors des sessions précédentes, le jury a constaté que la terminologie propre à la didactique de l'enseignement de l'anglais est largement utilisée (« démarche actionnelle », « tâche finale », « fonctions langagières », « scénario », etc.). Son utilisation apparaît cependant fréquemment artificielle voire plaquée, constituant un vernis didactique détaché des éléments qu'elle est censée sous-tendre. Dès lors, le jury est fondé à s'interroger sur son degré d'appropriation par le candidat.

Il est donc impératif de bien maîtriser ces concepts sous peine de rendre le dossier peu pertinent ou d'accumuler les contre-sens. Le jury déconseille aux candidats de s'exprimer dans une langue inutilement jargonnante et leur rappelle qu'ils ne doivent pas se cacher derrière ces concepts. Si ces derniers peuvent servir l'argumentation de leur dossier, leur permettre d'éclairer certains aspects de leur pratique d'enseignant, ils ne sauraient constituer une vérité révélée qui empêcherait de prendre du recul par rapport aux choix effectués. En l'occurrence, des éléments théoriques « récités » ont parfois entravé la compréhension de certains dossiers.

Les objectifs d'apprentissage sont rarement définis avec précision quand ils ne sont pas, parfois, confondus avec les termes « scénario », « tâche » ou encore « stratégie ». En résulte une impression de flou que, pourtant, la seule inscription précise et pertinente de la séquence dans le programme d'enseignement permettrait d'éviter. Les meilleurs dossiers ont su présenter clairement la classe ainsi que le niveau du Cadre européen commun de compétence pour les langues (CECRL) visés, la position de la séquence dans la progression annuelle, le scénario, la tâche finale et le nombre de séances envisagé.

La présentation d'une séquence d'enseignement ne saurait se limiter à sa description. Il s'agit, pour le candidat, de montrer qu'il est capable de prendre une distance critique en questionnant, par exemple, les choix effectués. Il convient de se garder de comptes rendus qui se contentent de narrer par le menu le déroulement des activités ou qui en proposent une description anecdotique. Un effort de concision et, partant, la preuve d'un esprit de synthèse sont à privilégier.

Le jury a parfois déploré une absence d'enchaînement logique des séances au sein des séquences proposées. Ces dernières juxtaposent fréquemment des activités ou des exercices sans lien, tour à tour, avec la « tâche finale » définie ou avec les compétences visées, certaines propositions relevant parfois davantage de la fiction que d'un projet réaliste. On ne saurait trop conseiller à cet égard d'éviter de succomber à la tentation de l'exhaustivité. À vouloir à toute force faire entrer un ensemble pédagogique trop vaste dans un laps de temps limité, les candidats prennent le risque de la dilution et de l'irréalisme pédagogique tout en laissant à penser au lecteur qu'ils peinent à opérer – et à justifier – les nécessaires choix pédagogiques.

De manière connexe, la majorité des candidats mentionne l'utilisation des Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) et certains réservent une place importante à la recherche documentaire sur internet. Le jury a cependant déploré le manque d'intégration des résultats de ces activités aux tâches de communication proposées.

Le jury a en revanche apprécié les propositions mentionnant ou intégrant de manière cohérente et réaliste l'Histoire des Arts, l'Enseignement Général Lié à la Spécialité (EGLS) ou l'interdisciplinarité au sein des projets pédagogiques proposés.

L'explicitation des modalités d'évaluation des acquis des élèves à l'issue de la séquence présentée peut utilement constituer l'aboutissement logique du travail entrepris. Le jury a cependant eu à examiner des dossiers au sein desquels ces modalités portaient davantage sur la vérification de la maîtrise de savoirs que sur une mise en œuvre des savoir-faire développés en amont. En outre – s'agissant d'évaluations formatives – les propositions de remédiation appuyées sur les résultats ou performances des élèves ne sont que rarement évoquées.

Si, comme c'est le cas pour la majorité de candidats, la séquence proposée est conduite au sein du lycée professionnel, les discours (voire les jugements) qui tendent à justifier l'indigence des contenus proposés par une supposée « faiblesse » des élèves ne sont pas acceptables. Il convient de rappeler que le dossier n'est pas le lieu du misérabilisme pédagogique et que – fût-il parfois fragile – le système d'acquis des élèves ne saurait justifier le manque d'ambition pédagogique. En l'occurrence, les liens entre enseignement des langues vivantes et dispositifs – formels ou informels – d'aide aux élèves (accompagnement personnalisé, travail d'équipe en interdisciplinarité, par exemple) ont été trop rarement explorés et exploités.

Certains candidats, considérant que les élèves « n'aiment pas l'école » et « sont seulement intéressés par les disciplines professionnelles », se contentent de la présentation d'activités ne laissant à l'apprentissage de l'anglais qu'une place ancillaire ou des mises en œuvre pédagogiques faisant exclusivement appel au jeu. On attend ici davantage d'exigence.

Nombre de candidats ont fait le choix de clore la deuxième partie de leur dossier par des éléments de bilan. Certains n'y présentent cependant ni commentaire pédagogique ni analyse, se contentant parfois seulement d'un ressenti affectif.

Il est pourtant légitime d'attendre des candidats qu'ils indiquent les raisons pour lesquelles la mise en œuvre de la séquence a donné satisfaction ou, les cas échéant, qu'ils en forment les aspects nécessitant amélioration. En aucun cas dévalorisante mais consubstantielle du travail d'un enseignant, cette forme d'auto évaluation permet au jury d'apprécier l'esprit critique du candidat et sa prise de distance par rapport à sa pratique. Elle se doit d'être développée avec précision en regard de critères tels que, par exemple, la réalisation ou non des objectifs que le professeur s'est assignés ou le degré d'acquisition par les élèves des éléments de langue ou de culture visés.

La quasi-intégralité des candidats a fourni des documents en annexe au dossier. Il convient de rappeler que le nombre de ces documents est nécessairement limité et que leur choix participe d'une stratégie argumentative. Loin de valoriser l'ensemble du dossier, leur nature – parfois simples exercices de manuels photocopiés ou fiches prises sur internet sans véritable rapport avec la séquence proposée – et leur multiplication apparaissent trop fréquemment comme une tentative maladroite de justification de la somme de travail accompli.

Les annexes prennent leur pleine signification lorsqu'elles illustrent de manière spécifique le travail des élèves. Ainsi, par exemple, quand un candidat annonce dans sa présentation le recours à une fiche d'aide répondant à des nécessités particulières, il peut utilement faire figurer ce document en annexe, afin que ses explications (éventuellement assorties d'un renvoi à l'annexe en question) puissent être suivies par ses lecteurs. D'une manière plus générale, tout document permettant au candidat d'inscrire le travail proposé dans la réalité de la classe est apprécié du jury. À cet égard, trop rares sont encore les annexes faisant figurer des productions d'élèves. En tout état de cause, il convient d'indiquer précisément la source de ceux des documents issus de publications imprimées.

Moyen d'autopromotion de mauvais aloi, rapports d'inspection ou lettres de recommandation sont, en revanche, à proscrire.

Les meilleurs candidats ont su inscrire la séquence présentée dans une progression annuelle, cerner le profil de la classe et décrire le contexte et les modalités de mise en œuvre de leur proposition (classe entière, groupes, etc.), indiquer et justifier, le cas échéant, des prérequis d'ordre linguistique voire méthodologique préalables au lancement de la séquence. Ils ont également pris soin de préciser le temps consacré à chaque phase du projet et présenté de façon organisée le déroulement de la séquence en étayant leur propos par le recours maîtrisé à leur connaissance des élèves dont ils ont (ou ont eu) la charge ainsi qu'aux programmes de langues vivantes en vigueur. Les démarches de mise en œuvre des activités décrites de manière détaillée et concrète ont permis au jury de comprendre comment les élèves travaillent. Enfin, leur démonstration a été assortie d'un bilan réflexif accompagné de propositions de remédiation et l'ensemble du dossier illustré de documents annexes pertinents.

1.2. Dossiers portant sur la valence « Lettres »

Pour pouvoir statuer sur la capacité du candidat à enseigner le français, le jury doit être en mesure d'évaluer la pertinence de ses choix didactiques et pédagogiques au regard des objectifs poursuivis. Le jury est donc en droit d'attendre :

- une référence précise au programme du niveau choisi ;
- la présentation d'un scénario pédagogique cohérent avec les objectifs annoncés ;
- la description d'activités de lecture, d'écriture, d'oral ou d'étude de la langue en accord avec les compétences visées ;
- la présentation des modalités d'évaluation retenues.

Un commentaire, distinct de la description des séances, doit pouvoir l'éclairer sur les intentions de l'enseignant et lui permettre de se représenter le travail effectué en classe. Le bilan que dresse le candidat de cette réalisation est également indispensable pour évaluer sa capacité à analyser ses pratiques et à les faire évoluer.

Dans nombre de dossiers présentés dans la valence Français, la référence aux programmes de lycée professionnel s'est avérée lacunaire et artificielle. Souvent, les objets d'étude n'étaient pas identifiés et les objectifs n'étaient pas précisés. Les capacités et les connaissances à faire acquérir n'étaient que très rarement mentionnées. De même, les interrogations du programme (trois questions par objet d'étude), qui doivent susciter et guider la réflexion des élèves et servir de fil conducteur tout au long de la séquence, ont été le plus souvent occultées.

Ainsi, dans certains dossiers, les séances se succèdent sans référence à un objet d'étude et en l'absence de toute justification didactique et pédagogique. Par ailleurs, les stratégies pédagogiques ne sont souvent guère explicitées et les activités proposées aux élèves limitées à des questionnaires de lecture. Dans l'ensemble, les candidats n'ont pas établi de lien entre lecture et écriture.

Quelques candidats ont choisi d'analyser une séquence pédagogique de français réalisée dans une classe de collège. Ce choix est tout à fait possible à condition que le scénario pédagogique soit porté par un questionnement pertinent et permette un apprentissage progressif. Dans la mesure où le concours vise le recrutement de professeurs de lycée professionnel, le jury attend des candidats ayant exercé en collège ou au lycée général et technologique qu'ils montrent leur connaissance des programmes des classes de la voie professionnelle et leur capacité à s'y adapter.

2. LES ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

La définition des épreuves orales d'admission a été rappelée en page 3 de ce rapport.

Une réunion d'information des candidats est organisée la veille des épreuves orales. Outre de rappeler ladite définition, elle est destinée à détailler le contenu et le déroulement des épreuves orales ainsi qu'à d'informer les candidats admissibles sur les attentes du jury. Un tirage au sort permet ensuite de déterminer l'ordre chronologique dans lequel ils subiront chacune des deux épreuves d'admission.

2.1. L'épreuve orale d'anglais

Supports de travail et temps de préparation

D'une durée totale d'une heure, l'épreuve orale d'anglais se subdivise en deux parties de durée égale. Chacune d'elles prend appui sur des supports de travail distincts. Deux types de documents sont donc mis à la disposition du candidat en salle de préparation.

Le premier concerne la sous-partie « explication de texte » et comporte la mention TXT (par exemple, TXT2).

Pour la seconde année consécutive, deux documents de nature différente ont formé support de la sous-partie « exploitation pédagogique ». L'un – identifié par les lettres EP (par exemple, EP3) – était un document textuel alors que le second était un document vidéo, mis à disposition sur un poste informatique équipant la salle de préparation.

On ne saurait trop insister sur l'importance d'une gestion optimale du temps de préparation alloué. Il s'agit en effet, dans un laps de temps de deux heures, d'élaborer à la fois une explication de texte et un projet pédagogique incluant le traitement pédagogique d'un support vidéo. Un entraînement préalable s'avère donc indispensable afin d'éviter de se présenter devant le jury sans avoir achevé l'ensemble de la tâche demandée. Le volume ainsi que la densité des supports proposés tiennent bien évidemment compte de cette charge de travail.

Des dictionnaires de prononciation sont en outre mis à disposition des candidats en salle de préparation.

2.1.1. Première partie : 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

Déroulement

Cette première sous-partie débute par une lecture à haute voix par le candidat d'un court passage du texte support. Ce passage lui est indiqué verbalement par le jury. S'ensuivent vingt minutes maximum d'exposé pendant lesquelles le candidat s'exprime sans être interrompu. Les dix minutes restantes, conduites en anglais, sont consacrées à un entretien avec le jury. Cet entretien peut, pour partie, porter sur le dossier RAEP et comporter, aux termes de la définition de l'épreuve, la présentation, en français, d'un ou plusieurs faits de langue.

Pour la session 2015 et compte tenu de la charge globale de travail des candidats, le jury a choisi de ne pas avoir recours à l'une comme à l'autre de ces deux dernières possibilités.

À l'issue de ce premier temps de l'épreuve, les candidats sont, en revanche, invités à lire (silencieusement) puis à traduire oralement un bref passage du texte dont ils viennent de proposer l'explication.

Attentes du jury et commentaires

Les supports de cette partie de l'épreuve sont constitués de documents à caractère journalistique. Le jury s'est attaché à proposer aux candidats des textes ayant trait à des faits de société comportant des aspects argumentatifs. Compte tenu du temps de préparation imparti, ces documents n'ont pas excédé une page au format A4. Des exemples de sujets figurent en pages 19 à 21 du présent rapport.

a) L'explication de texte

L'explication de texte constitue le cœur de cette partie de l'épreuve d'admission. Le candidat doit démontrer sa faculté à lire, comprendre et expliquer de façon personnelle un texte en s'appuyant sur une connaissance des faits relevant de la culture ou de la civilisation anglo-saxonnes qu'il s'est appropriés et qui lui permet de justifier ses analyses. Le jury souhaite entendre de futurs professeurs de lycée professionnel qui sauront dégager l'intérêt d'un texte, ses significations, ses enjeux culturels et humains.

Les éléments qui suivent visent à rappeler la logique de l'exercice et quelques principes qui doivent aider le candidat dans sa recherche de clarté et d'efficacité.

Toute explication commence par une introduction dont l'objectif principal consiste en la présentation convaincante du texte. Celle-ci implique une contextualisation, brève et précise, ainsi que l'indication de la problématique et du point de vue adopté par son auteur et se termine le plus souvent par l'annonce traditionnelle de l'organisation retenue pour l'explication elle-même.

Le choix qui se présente au candidat est ensuite celui de l'explication linéaire ou composée. Si le jury n'a aucune prévention à l'égard de la méthode adoptée, il tient à souligner que, dans la plupart des cas, c'est le texte lui-même qui guide l'organisation de l'explication. Dès lors, le développement ne peut se limiter à une description ou à une paraphrase. Trop d'explications oublient le plan – pourtant parfois annoncé – et le jury assiste, déçu, à des prestations où le candidat, les yeux baissés, est occupé à relire le texte, parfois ligne à ligne.

Quelle que soit la méthode retenue, il convient d'aller à l'essentiel en ne dissociant pas le fond de la forme et en étant attentif aux choix stylistiques et lexicaux. L'analyse formelle du support (champs lexicaux, connecteurs du discours, métaphores, etc.) se révélera inopérante si elle n'est pas en lien avec le fond du propos. Pour conclure leur prestation, on attend des candidats qu'ils puissent synthétiser le point de vue de l'auteur et prendre position de manière nuancée par rapport à la problématique abordée.

Lors de l'entretien, comme dans l'exposé, rappelons qu'il convient d'adopter le ton indispensable pour convaincre l'auditoire. On veillera notamment à se détacher de ses notes afin d'entamer un véritable dialogue constructif avec les membres du jury. En effet, leurs questions – bienveillantes – permettront au candidat de revenir sur ses éventuelles erreurs, de préciser ses propos et de faire montre de ses connaissances culturelles.

À l'instar de ceux des sessions antérieures, les supports proposés lors de la session 2015 requéraient un minimum de culture générale ainsi qu'une connaissance des sujets d'actualité concernant le monde anglophone. À cet égard, on ne saurait trop conseiller aux futurs candidats une lecture régulière de la presse internationale et la consultation des sites Internet des grands media.

b) Qualité de la langue

Ainsi que le précisait le précédent rapport de jury, la qualité de la langue attendue des candidats correspond à celle d'un(e) titulaire d'une licence d'anglais. Le jury a eu, cette année encore, à déplorer des prestations entachées d'une maîtrise insuffisante de la langue orale.

La lecture à haute voix à laquelle les candidats sont soumis à l'entame de la première partie de l'épreuve constitue à cet égard un indicateur. Une lecture intelligente, posée, avec une intonation correcte et un rythme approprié augure favorablement des compétences dans ce domaine. Si le jury a éprouvé des

difficultés à comprendre quelques candidats qui parlaient trop bas, il a, en revanche, apprécié les lectures de candidats qui ont su se libérer de leur *stress* et faire entrer leurs auditeurs dans le texte.

Rappelons également ici l'importance de la correction et de la richesse de la langue. Cette première partie de l'épreuve est la seule au cours de laquelle le jury est à même de juger des qualités linguistiques du candidat. Il est donc en droit d'attendre une maîtrise satisfaisante du code oral et, en particulier, un modèle phonologique de qualité acceptable. Les fautes de syntaxe, de grammaire ou un lexique par trop limité sont également autant d'obstacles à une prestation de qualité. Le jury tient donc à attirer l'attention des futurs candidats sur la nécessaire qualité de leur expression orale, qualité en rapport avec celle que l'institution est en droit d'exiger de professeurs d'anglais. Ce dernier conseil vaut plus particulièrement pour ceux des candidats dont la valence de formation n'est pas la langue étrangère.

Les erreurs mentionnées ci-après – limitées aux aspects phonologiques – portent sur des points centraux et ont inévitablement conduit le jury à pénaliser les candidats :

- lecture faisant apparaître des défaillances phonologiques (méconnaissance des variantes de prononciation de la terminaison *-ed*, par exemple) ;
- débit artificiellement lent, longues hésitations ponctuées de *'uh', `uh'* répétés ;
- intonation plate ou francisée ;
- déplacements d'accent ;
- prononciation de voyelles brèves en lieu et place de voyelles longues ;
- diphtongaison à mauvais escient ;
- substitution au [th] anglais du son /s/ ou bien /d/ ;
- absence de réalisation du [h] initial ;
- prononciation mal maîtrisée de mots courants.

Le laps de temps – fort court au demeurant – consacré à la traduction immédiate d'un bref passage du texte a semblé constituer pour certains candidats une difficulté supplémentaire dont témoignent les quelques exemples de traduction partielle voire de refus de traduction.

En revanche, le jury a eu le plaisir de constater que l'exercice a permis à nombre de candidats de faire montre de leur savoir-faire dans ce domaine. Les traductions précises et complètes tenant compte des particularités de la langue source comme de la langue cible ont à cet égard été valorisées.

2.1.2. Seconde partie : Exploitation pédagogique de textes, de documents en langue étrangère

Déroulement

Faisant immédiatement suite à la partie dévolue à l'explication de texte, l'exploitation pédagogique de textes, de documents en langue étrangère se déroule en langue française. Seules les éventuelles propositions d'exercices sont formulées en anglais. Le jury n'intervient pas durant les trente minutes maximum de cette phase de l'épreuve si ce n'est, à l'issue de l'exposé du candidat, pour lui poser une ou, au plus, deux questions de portée globale, la définition de cette partie de l'épreuve ne faisant pas figurer de laps de temps consacré à un entretien au sens plein de ce terme.

Fédérés autour d'une thématique commune, les dossiers proposés aux candidats sont chacun composés d'un document textuel assorti d'illustrations ainsi que d'un document vidéo librement consultable sur poste informatique.

Ces supports sont constitués de documents dits « authentiques », c'est-à-dire non didactisés à des fins d'enseignement. En sont donc exclus des documents issus de manuels scolaires ou de publications périodiques directement utilisables en classe. Ils comportent nécessairement des éléments iconographiques

facilitant leur mise en œuvre pédagogique. Compte tenu du temps de préparation alloué, aucun des documents textuels ne dépasse une page au format A4. Les enregistrements vidéo, quant à eux, n'excèdent pas deux minutes. On trouvera des exemples de dossiers en pages 21 à 26 du présent rapport.

Dans un premier temps, les candidats sont invités à présenter en français une brève analyse de l'ensemble des documents. Dans un second temps, leur tâche consiste à proposer – sur la base de l'ensemble du dossier – un projet pédagogique destiné à une classe de lycée professionnel.

Attentes du jury et commentaires

a) Structuration de l'exposé

Possédant généralement une expérience d'enseignement, les candidats doivent pouvoir en démontrer les acquis du point de vue tant pédagogique que didactique. Attendue par le jury, cette prise de recul en regard de documents à visée pédagogiques en fonde l'analyse initiale. Outre leur description rapide, l'indication de leur origine et celle du ou des domaines du programme de langues vivantes de la voie professionnelle auquel ils se rattachent, cette présentation doit inclure une analyse mettant l'accent sur ses caractéristiques linguistiques – lexicales, grammaticales, syntaxiques et – s'agissant de la bande-son des enregistrements – phonologiques, en n'omettant pas, le cas échéant, les éventuelles difficultés auxquelles les élèves pourraient être confrontés lors de son étude, y compris celles d'ordre culturel.

Cette prise de recul constitutive de la professionnalité enseignante fonde, aux yeux du jury, la capacité du candidat à opérer des choix pédagogiques.

C'est à l'issue de cette présentation – et en appui sur celle-ci – que le candidat propose une exploitation pédagogique de l'ensemble qui lui est soumis.

Cette séquence d'enseignement (voire ce « scénario pédagogique ») obéit également – et logiquement – à l'analyse et aux éventuels choix de mise en œuvre que le candidat aura opérés. Quels que soient ces derniers, il convient d'en justifier précisément les raisons. De même, une éventuelle proposition d'ajout de document – toujours possible bien que les candidats n'aient que rarement fait usage de cette latitude – obéira à des considérations précises.

Les principaux critères à prendre en compte dans l'élaboration du projet sont :

- le choix d'un niveau de formation ou d'une classe ;
- la définition d'objectifs opérationnels (culturels, linguistiques voire méthodologiques) que le professeur assigne à l'étude des supports et qu'il se propose de faire atteindre aux élèves à l'issue du travail accompli ;
- le choix d'une activité langagière dominante ou de plusieurs d'entre-elles – choix à nouveau fondé sur la nature et les caractéristiques des documents ;
- les prérequis, nécessairement modestes sous peine de donner l'impression d'éluder toute difficulté, mais formulés en appui sur la connaissance qu'a le candidat des besoins des élèves ;
- les aides éventuellement apportées aux élèves (ou à une partie d'entre-eux) et visant à placer la classe en position de réussite, ces aides pouvant prendre la forme d'un travail spécifique sur tel ou tel outil langagier nécessaire à l'exécution de telle ou telle tâche ;
- le type et la nature des activités confiées aux élèves ou à des groupes constitués à cet effet ;
- le nombre de séances envisagé ;
- les modalités d'évaluation critériée des acquis.

La proposition de mise en œuvre proprement dite, dont le degré de précision est laissé à l'initiative du candidat, découle alors logiquement de l'ensemble des choix effectués et exposés en amont. Il convient cependant de se garder de tout survol générique ne permettant pas au jury d'avoir une idée précise des activités successivement proposées aux élèves et de leur enchaînement ainsi que du rôle du professeur lors

des différentes étapes du travail. La mise en exergue de l'une des activités – et, donc, sa présentation détaillée comprenant les consignes données aux élèves ainsi que les modalités de recueil de ses résultats – peut utilement « incarner » aux yeux du jury le degré de maîtrise par le candidat des compétences professionnelles afférentes.

Inversement, une description par trop pointilliste du déroulement de la séquence risque d'avoir pour effet une dilution de ses lignes de force, le candidat s'abîmant dans des détails souvent anecdotiques et, ce faisant, « perdant le fil » de sa présentation.

D'une manière générale, le jury conseille aux candidats d'axer leur exploitation pédagogique sur l'exercice ou le développement des compétences langagières qui la sous-tendent. En cohérence avec les orientations institutionnelles, celles d'expression orale en continu ou en interaction ne sauraient être omises.

b) Commentaires

On l'aura compris, les candidats ne peuvent se contenter d'une description linéaire du dossier qui leur est soumis. Ceux – heureusement minoritaires – ayant cédé à cette facilité n'ont guère su, par la suite, proposer un projet cohérent par manque d'analyse des supports. Un des écueils les plus souvent observés a consisté dès lors pour ces candidats à centrer leur séquence pédagogique sur l'acquisition de savoirs, adossés pour la plupart sur des « points de grammaire » apparaissant dans les supports proposés mais sans lien avec les besoins des élèves en termes de communication.

Si l'étude de faits de langue peut trouver sa justification, encore faut-il qu'elle soit en cohérence avec la forme de communication que le candidat souhaite privilégier et qu'elle soit réemployée par les élèves à cet effet. En l'absence d'un tel lien, elle ne peut qu'apparaître formelle et, donc, de peu d'intérêt.

De manière connexe, l'accumulation d'exercices destinés à la vérification de connaissances et qui relèvent davantage de l'évaluation que de l'entraînement est à éviter.

L'inclusion de documents vidéo au sein des dossiers soumis aux candidats a pour raison première de leur offrir la possibilité d'en exploiter le potentiel pédagogique au plan de l'exercice des compétences d'expression et de compréhension orales des élèves. Le jury a regretté que cet aspect n'ait été que rarement mis en œuvre. Le traitement de ce support a trop souvent consisté, par exemple, en une proposition de visionnage du document suivie de questions de compréhension. L'exploitation de sa partie sonore, quant à elle, a rarement fait appel à de véritables tâches de compréhension de l'oral, le simple repérage d'items de lexique ayant souvent tenu lieu d'exercice des compétences dans ce domaine.

Les meilleurs candidats ont su prendre en compte la spécificité du support vidéo dans sa double composante (image animée + dimension sonore) en les dissociant à des fins pédagogiques. Dès lors, un visionnage « muet » du support pouvait donner lieu à activité à dominante d'expression orale et la bande son faire l'objet d'un travail séparé combinant aspects phonétiques/phonologiques et accès au sens du message.

Posséder une connaissance suffisante des instructions officielles régissant l'enseignement des langues vivantes dans la voie professionnelle ainsi que des rudiments du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) constitue une exigence minimale. Le jury a donc été particulièrement surpris de l'ignorance de certains candidats concernant, par exemple et respectivement, les modalités d'évaluation des langues vivantes au baccalauréat professionnel ou la notion de palier de niveau de compétence.

S'il convient d'éviter, là encore, de tout discours jargonnant, voire de se dissimuler derrière une abondance de termes mal maîtrisés, ces lacunes révèlent un manque de préparation qui s'avère préjudiciable à la réussite des candidats concernés.

Au sein même de certaines propositions d'exploitation pédagogique, quelques points de vigilance méritent d'être soulignés.

Il est parfois proposé que les supports écrits soient lus à haute voix et dès l'abord par les élèves à des fins tout à la fois de « mise en bouche » et de compréhension. Cette démarche, traditionnellement utilisée,

constitue pourtant souvent un obstacle à l'assimilation du contenu sémantique du texte. Les efforts de prononciation fournis se doublent en effet d'une difficulté, pour les élèves concernés, à construire concomitamment le sens du message, en particulier si ce dernier comporte des mots inconnus aux plans phonologique et sémantique. Si le but poursuivi est d'améliorer la prononciation, il appartient à l'enseignant d'en fournir le modèle ; dans l'optique d'un travail visant à exercer les stratégies de compréhension de l'écrit, d'autres tâches s'avèrent plus efficaces. Il s'agit, en particulier, d'activités progressives de repérage et d'identification, au sein des documents, de ceux des éléments dont la mise en réseau constitue une voie privilégiée d'accès au sens.

Enfin, certaines prestations se sont limitées à l'énumération d'activités n'obéissant à aucun principe organisateur. D'autres se sont caractérisées par une exhaustivité sans rapport avec la réalité de la classe non plus qu'avec la nécessaire limitation du temps de parole imparti au candidat dans cette partie de l'épreuve. Ces deux cas de figure dénotent, à tout le moins, un manque de préparation aux exigences du concours.

Ceci étant, nombre de candidats – dont ceux déclarés admis – ont su proposer des exploitations pédagogiques de qualité démontrant ainsi, outre leur connaissance des évolutions attendues, des qualités intellectuelles et professionnelles certaines. Le jury leur adresse ses félicitations pour le travail accompli.

2.1.3. Exemples de documents proposés à l'épreuve orale d'anglais

Les exemples de documents supports de l'exploitation pédagogique (pages 21 à 26 ci-après) ne comprennent pas – pour des raisons techniques ayant trait au format du présent rapport – le document vidéo proposé.

STEM focus is undermining pupils' language skills

By Sophie Gaston, March 18, 2015

As someone who has taught modern foreign languages and has also worked for several years for education charities, I can talk endlessly about why my subject of interest is more important than the next person's.

There are a multitude of reasons why I believe studying languages is enriching, enlivening and enjoyable for young people. However, it is clear that we need to place greater emphasis on the instrumental as well as the intrinsic value of language learning.

Whilst acknowledging that science, technology, engineering and maths (STEM) subjects are clearly important, they shouldn't be prioritised to the detriment of other subjects such as languages. The Languages Trends Survey – joint funded by CfBT Education Trust and the British Council – states that competition from other subjects is a challenge to the take up of languages for 77 per cent of state schools.

Competition from STEM subjects is particularly felt in the independent sector, with the report highlighting that many pupils feel the need to study all three science subjects and maths in order to go to university.

In no way am I devaluing the importance of STEM subjects. The concerted effort to push and promote STEM has been both impressive and essential. However there are a number of factors that are currently causing adversity in languages education, particularly at post-16 level. Competition from STEM subjects, parental pressure, wider societal attitudes, the perceived difficulty of languages, school priorities, and the representation of the value of languages are all having a detrimental effect on take up at A-level and beyond.

Last June I had the opportunity to take part in a Guardian and British Academy round-table debate on the question "Are foreign languages important in a global economy?". The business, higher education, and government representatives around the table all agreed that language learning should be about developing cultural awareness and a global mindset, as well as finding the right words to communicate. However, we also all agreed that it is not just for these valuable yet idealistic reasons that young people need to study languages. We have a genuine, and increasingly pressing, economic need for languages to be given the same focus as STEM.

As a result of the growth of Russia and China, and most of the next forthcoming economies, we can no longer assume that English will remain the dominant global language – the British Council's 'Languages for the Future' report highlighted this.

We must recognise that the challenge presented by new economic powerhouses cannot be met solely by creating a strong rival science and technology base through STEM subjects. This important job must be accompanied by a realistic focus on the economic doors that language skills could open for many young people.

The typical monolingual Briton is undoubtedly at a distinct disadvantage in the global jobs market. The UK's brightest STEM stars will most likely be competing for the same jobs as people who have equivalent STEM skills qualifications plus at least two additional languages.

If you were a top global employer from one of the growth economies and you wanted your employees to participate in international STEM research, which candidate would you choose? The outstanding, well qualified but monolingual Brit, or the equally outstanding, well qualified but multilingual candidate?

It is indisputable that having a language in one's portfolio alongside STEM will make all young professionals significantly more employable. A recent CBI Education and Skills Survey revealed that nearly two-thirds of UK businesses require foreign language capacity, a figure that is sure to increase as the emerging global economies demand more from their international partners.

The current 'difficult climate' for languages – clearly evident from the Languages Trends Survey – indicates that the message that studying languages is important economically as well as for the soul is not getting across to enough young people, and take-up is decreasing despite the best efforts of languages teachers.

I am no advocate of the reductionist view of education that promotes economic benefit as the unequivocal goal of our system. However, we need to provide young people with the full range of skills that they need to be taken seriously in an increasingly complex global marketplace.

Contrary to current thinking this means bolstering our languages alongside STEM subjects and not letting languages slide. Positioning language learning as of equally valid importance is an essential first step.

PLPINT15TXT1

Bring on the Hipsters

Gentrification is good for the poor.

February 21, 2015 — The Economist



IN an old bar on U Street in Washington, DC—a place that was once a centre of black life and is now an inferno of hipsterdom—Jay, the bartender, is talking about how the area has changed over the past decade or so. “They ain’t got barmen any more,” he says, with a grin. “They got mixologists.” What happens in Washington, he explains, is that young white professionals move in, bars open, “and then you know that all the bodegas and liquor stores on every corner, they ain’t got long either.”

Such gentrification obsesses the *bien-pensants*. In November the *New York Times* instructed its journalists to stop comparing everywhere to gentrified Brooklyn. A *Saturday Night Live* sketch showed a young man in a tough neighbourhood talking about his “bitches”—only to reveal that he runs a dog-walking business, and even knits matching sweaters for his bitches. In Philadelphia and San Francisco, presumed gentrifiers have been the target of protests and attacks. Elsewhere, the term is used as an insult (“I would hate to be a gentrifier,” says one young professional in Detroit). Yet the evidence suggests that gentrification is both rare and, on balance, a good thing.

The case against it is simple. Newcomers with more money supposedly crowd out older residents. In Washington, according to a study by *Governing* magazine, 52% of census tracts that were poor in 2000 have since gentrified—more than in any other city bar Portland, Oregon. Young, mostly white singletons have crowded into a district once built for families. Over the same period, housing in Washington has become vastly more expensive. And many black residents have left: between 1990 and 2010, the number of African-Americans in the District declined by almost 100,000, falling from 66% of the population to 51%.

In New York and San Francisco, which both have rent-control rules, soaring property prices create an incentive for property owners to get rid of their tenants. Stories abound of unscrupulous developers buying up rent-controlled properties and then using legal loopholes or trickery to force residents to leave. Letting a building deteriorate so much that it can be knocked down is one tactic; bribing building inspectors to evict tenants illegally is another.

Yet there is little evidence that gentrification is responsible for displacing the poor or minorities. Black people were moving out of Washington in the 1980s, long before most parts of the city began gentrifying. In cities like Detroit, where gentrifiers are few and far between and housing costs almost nothing, they are still leaving. One 2008 study of census data found “no evidence of displacement of low-income non-white households in gentrifying neighbourhoods”. They did find, however, that the average income of black people with high-school diplomas in gentrifying areas soared.

Gentrifiers can make life better for locals in plenty of ways, argues Stuart Butler of the Brookings Institution, a think-tank. When professionals move to an area, “they know how to get things done”. They put pressure on schools, the police and the city to improve. As property prices increase, rents go up—but that also generates more property-tax revenue, helping to improve local services. In many cities, zoning laws force developers to build subsidised housing for the poor as well as pricey pads for well-off newcomers, which means that rising house prices can help to create more subsidised housing, not less.

The bigger problem for most American cities, says Mr Butler, is not gentrification but the opposite: the concentration of poverty. Of neighbourhoods that were more than 30% poor in 1970, just 9% are now less poor than the national average, according to the City Observatory, a think-tank. In Chicago, yuppies can easily buy coffee and vinyl records in northern neighbourhoods such as Wicker Park. But the South Side, where racist housing policies created a ghetto in the 1950s and 1960s, remains violent, poor and almost entirely black. In Brooklyn the most famously gentrified district, Williamsburg, was never all that poor or black in the first place.

However annoying they may be, hipsters help the poor. Their vintage shops and craft-beer bars generate jobs and taxes. So if you see a bearded intruder on a fixed-gear bike in your neighbourhood, welcome him.

PLPINT15TXT4

The Real Reasons So Many People in Rich Countries Need State Handouts

By Francis Wheen, March 28, 2015

In May 2006, journalist James Bartholomew was introduced to Margaret Thatcher at a party. He started telling the former prime minister that he had just written a book arguing that Britain would be better off if the welfare state had never existed. Straight away she demanded to know what should be done about it. He couldn't suggest anything, he replied; or at least nothing that would ever be acceptable in a democratic society.

"You can't say there is a problem and not come up with a solution!" she declared in the peremptory tone that her ministers knew so well. "If you say the welfare state is no good, you must suggest an alternative!"

This book, which Bartholomew has titled *The Welfare of Nations*, is, he says, an answer to Lady Thatcher – even if it is mostly a description of existing systems rather than a detailed blueprint for a new one. Wanting to discover how welfare states "are changing civilisation", he visits institutions in 11 countries, from schools in San Francisco to hospitals in Holland. First, however, he treats us to some history.

Public welfare programmes are as old as Western civilisation. In the 6th century BC, the Athenian ruler Peisistratus decreed that soldiers disabled in battle should be "maintained at the public charge". In 122BC the reforming Roman tribune Gaius Gracchus gave all citizens the right to a monthly "dole" of cut-price grain.

The prototype of our modern welfare system was a "working-class insurance scheme" introduced by Otto von Bismarck, Germany's Iron Chancellor, in the late 19th century. He said that "reconciling the labouring classes with the State" would avert a revolution. For a century after Bismarck, politicians on both sides of the Atlantic found that espousing the cause of social security – "from the cradle to the grave" – was the best way to gain or keep power.

But here is a paradox: as the wealth of the nations has increased, so has the number of people apparently in need of the nations' welfare. One of Bartholomew's many startling statistics in the book is that more than 46 million Americans are entitled to food stamps. How can it be that so many people in the richest countries are dependent on handouts? Analysts on the Left – most recently Thomas Piketty, in his best-selling *Capital in the Twenty-First Century* – see it as a consequence of turbo-capitalism, in which inequality between the have-nots and the have-yachts stretches ever wider.

Nonsense, says Bartholomew: the problem is not inequality but unemployment. "For the most part, the permanent mass unemployment of modern times has been caused by welfare states," he argues. "They have done it by increasing the costs of employing people for business and reducing the net cash benefit of working for employees." The villains are not plutocrats but the politicians who make dependency so tempting. Here, not for the first time, Bartholomew turns his gaze on Switzerland, a country he admires to the point of infatuation. Why, he asks the leader of an employers' organisation, do the Swiss have one of the lowest unemployment rates in Europe? "It is easy to fire people," the man replies. This sounds like another paradox but to Bartholomew it makes perfect sense: "A company that knows it can fire people is more likely to hire them."

Another place he reveres is Singapore, which has achieved the lowest unemployment rate in the advanced world by offering only temporary benefits – and removing them if a person doesn't seek and take work. "A particularly robust attitude," Bartholomew notes admiringly. Oh, and did you know that babies born in Singapore are only half as likely to die before their first birthday as those born in Britain?

Returning to Europe, he soon falls into despair again. Signs of decay are everywhere. In sport, the desire to win has taken precedence over the belief that "one should behave decently and honourably". In the 1940s Hollywood gave us *It's a Wonderful Life* about "a man who behaves kindly and decently", but now it offers "vomiting, farting and defecating" in *Bridesmaids*.

Why is there now such "meanness and vulgarity" in sport and culture? One possible factor, according to Bartholomew, is the development of welfare states. Public education produces youngsters who are loutish, selfish, functionally illiterate and largely unemployable. He notes that the illiteracy rate at state schools in Britain is an "appalling" 19.2%, whereas at private schools it is 4.5%.

At the end of his journey, after many informative outings and a few eccentric detours, he tries again to answer Margaret Thatcher's question. Public services tend to be "wasteful, inefficient and expensive", providing inferior education and healthcare, harming economic growth and making the poor poorer. "In view of all this, it makes sense to hand over as many as possible of the public sector's operations to the private sector."

Well, she did ask.

CAPLP Interne et CAER section anglais-lettres

Session 2015

Épreuve orale d'admission d'anglais

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE

Le sujet comporte deux documents.

Document 1 : *How to volunteer abroad with Projects Abroad*
Source : www.projects-abroad.org

Document 2 : document vidéo accessible sur votre poste informatique :
Projects Abroad: help... learn... explore!
Source : www.projects-abroad.org

TRAVAIL À FAIRE PAR LE CANDIDAT

Dans un premier temps, vous présenterez, en français, une brève étude de l'ensemble des documents.

Dans un second temps, vous proposerez – sur la base de ces documents – un projet pédagogique destiné à une classe de lycée professionnel.

PLPINT15EP3

How to volunteer abroad with Projects Abroad

How it Works: Getting Started

Step 1: Research



Explore our Projects and Destinations



Check our program fees and what's included



Contact us with questions

Step 2: Application



Decide your project, country, and dates



Fill out the online application form and pay the \$295 deposit



We'll get back to you within 10 business days

Step 3: Pre-Departure



Your MyProjectsAbroad page and our staff will help you prepare



Receive visa information and flight proposal from Projects Abroad



Pay the rest of your program fee at least 1 month before departure

Step 4: Abroad



Go abroad. Our staff will meet you and help you get settled



Work hard, have fun, and make life-long friends



Return home and inspire others to volunteer

CAPLP Interne et CAER section anglais-lettres

Session 2015

Épreuve orale d'admission d'anglais

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE

Le sujet comporte deux documents.

Document 1 : *Freedom of Speech PSA Contest*

Source : National Association of Broadcasters (www.nabef.org)

Document 2 : document vidéo accessible sur votre poste informatique :

What is Freedom of Speech?

Source : National Association of Broadcasters (www.nabef.org)

TRAVAIL À FAIRE PAR LE CANDIDAT

Dans un premier temps, vous présenterez, en français, une brève étude de l'ensemble des documents.

Dans un second temps, vous proposerez – sur la base de ces documents – un projet pédagogique destiné à une classe de lycée professionnel.

PLPINT15EP4

Freedom of Speech PSA Contest



Overview

Welcome to the NAB Education Foundation (NABEF) and the Broadcast Education Association (BEA) annual Freedom of Speech public service announcement (PSA) competition!

Undergraduate students enrolled during the 2015-2016 school year are eligible to participate. To enter, create and submit a 30-second television or radio PSA that highlights the importance of free speech and creatively addresses, "What does freedom of speech mean to me?"

Entry Categories:

- 30-second television PSA
- 30-second radio PSA

A winner and runner-up are selected in each category to receive a \$3,000 first place and \$1,000 runner-up scholarship!

The closing line of your PSA must include these exact words: "This message is brought to you by the NAB Education Foundation and the Broadcast Education Association."

Submissions will be evaluated based on originality of messaging, technical sophistication, pacing and overall impact. You may work independently or in groups. Should a group submission win, scholarship money will be divided equally amongst all participants. Get creative, show off your skills and most importantly – have fun!

The deadline to apply is Thursday, April 30, 2015.

Be sure to read the rules and regulations carefully before applying.

Contest Rules

1. Entrants must be a student at a university or college or community/technical college and must be able to apply the winning scholarship check for the 2015-2016 school year.
2. By submitting your entry(ies), you are attesting that you have the necessary authorization to use the images, audio, text and other content contained therein. DO NOT enter if you are in violation, or uncertain of your rights to any copyrights, patents, trademarks, video, music or other intellectual property.
3. Submissions that are un-comprehensible or inappropriate for any reason in the sole judgment of NABEF and/or BEA will not be accepted into the competition. The decision of the judges is final.
4. Entries must be received on or before April 30, 2015 to be eligible for this contest. The NABEF and BEA are not responsible for any entry that is misdirected, corrupted, or not received by such date.
5. Winning entries will be made available to radio and television stations or associated websites for airing at their discretion

NABEF and BEA reserve the right to amend the above rules at any time.

This competition is presented by the National Association of Broadcasters Education Foundation (NABEF) and the Broadcast Education Association (BEA).

[abridged]

PLPINT15EP4

CAPLP Interne et CAER section anglais-lettres

Session 2015

Épreuve orale d'admission d'anglais

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE

Le sujet comporte deux documents.

Document 1 : *Is that really my food waste?*
Source : <http://www.stopfoodwaste.ie>

Document 2 : document vidéo accessible sur votre poste informatique :
Your Food = Your Money
Source : Monaghan County Council ([www. monaghan.ie](http://www.monaghan.ie))

TRAVAIL À FAIRE PAR LE CANDIDAT

Dans un premier temps, vous présenterez, en français, une brève étude de l'ensemble des documents.

Dans un second temps, vous proposerez – sur la base de ces documents – un projet pédagogique destiné à une classe de lycée professionnel.

PLPINT15EP6

Is that really my food waste?

Nobody likes wasting money and most of us get very bothered when we throw out food. The thing is, why is it that we are all still wasting so much?

Usually when we throw out food it goes in the bin and is quickly forgotten about. Usually we don't really think about the reasons – and if we do we forget pretty quickly and do it all over again the next time.

So in order to really know what food you waste you need to separate it out from all the other stuff you throw in the bin. This sounds kinda messy but actually it is very straight forward. If you have a brown bin you are probably doing it already. The following shows you in 3 easy steps how you can do this.



Step 1. Separate your food waste

Collect all your food waste in a separate container for at least a week.

Any container will do but make sure that it fits in the space you have, has a tight fitting lid and is close to where you dispose of your food waste (near the sink is often the best place).

Step 2. Keep a record of what you throw out

During the week, as you have food waste to dispose of, put it in this container. Make a note of what and how much you are throwing out. If you can then weigh it with a kitchen scales.

For this you can use our food waste recording sheet. Keep this close by – sticking it on the side of the fridge usually works fine. If you fill your container then dispose of the food as you would normally do.



Step 3. Identify the reasons that you have thrown food out

Each time you throw out food, keep a note of the reasons why.

We are creatures of habit and often waste food for the same reasons each week. If you find that you are constantly throwing out the same thing for the same reasons then this is a key thing that you can work to change.

Well – how did you do?

At the end of the week have a look at what you have wasted. If you have kept it all in one container you should weigh it just to see how much food you bin each week. If not, go through your recording sheet and add it all up. The important thing is to look at the reasons. If you notice a trend in the reasons then this is the next thing to look at. For more, check out our Stop Food Waste Challenge.



PLPINT15EP6

2.2. L'épreuve orale de lettres

D'une durée totale d'une heure, l'épreuve consiste en l'explication d'un texte d'un auteur de langue française, l'exploitation pédagogique de ce texte et le traitement d'une question de grammaire.

La répartition du temps entre l'explication du texte, l'exploitation pédagogique et la question de grammaire n'est pas déterminée mais les candidats doivent veiller à garder du temps pour l'entretien (d'une durée d'une demi-heure maximum).

Les candidats disposent de deux heures de préparation. En arrivant dans la salle de préparation, ils tirent au sort un bulletin proposant deux extraits d'œuvres, d'époque et de genre différents. Les textes proposés appartiennent à la période allant du XVI^e au XX^e siècle. Les candidats disposent de dix minutes pour faire leur choix. La question de grammaire figure sur la note précisant le passage à analyser.

2.2.1. L'explication de texte

a) Les attentes

La préparation de l'explication

Pour identifier l'enjeu et la visée du texte et pour en mener à bien l'analyse, le candidat doit le resituer dans son contexte. Il doit se demander où se situe le passage, quelle est sa place dans l'économie générale de l'œuvre, comment cette œuvre s'inscrit dans une époque, dans un courant littéraire. Il est tout aussi indispensable d'inscrire le texte dans un genre et/ou un discours afin d'adopter la grille de lecture qui convient. Il est attendu du candidat qu'il s'appuie sur les différentes notions littéraires et linguistiques pour confirmer ou infirmer ses premières hypothèses de lecture, conduire l'analyse et construire l'interprétation.

Les usuels mis à la disposition des candidats dans la salle de préparation peuvent constituer une aide précieuse mais le recours à ces derniers doit être modéré : le jury n'attend pas un étalage de connaissances littéraires mais évalue la capacité d'un candidat à utiliser à bon escient des ressources extérieures pour approfondir et enrichir l'analyse et l'interprétation d'un texte. Un premier travail personnel de lecture et de relecture du texte est donc nécessaire avant de consulter ces ouvrages afin de déterminer ce qu'il convient d'y chercher. Ce n'est que dans un second temps que ces ouvrages (dictionnaires encyclopédiques, précis de stylistique et d'histoire littéraire) peuvent s'avérer utiles pour vérifier le ou les sens d'un mot, une référence culturelle incontournable, une figure de style signifiante.

Si l'explication de texte permet au jury de vérifier la culture littéraire du candidat, sa capacité à lire un texte, à en construire le sens, elle lui permet également de vérifier son aptitude à en rendre compte de façon structurée en dégagant des axes d'interprétation. Il est donc nécessaire de consacrer du temps à l'élaboration du plan de l'exposé. L'explication de texte doit s'organiser autour d'une structure canonique – introduction, développement, conclusion –, ces trois parties se subdivisant elles-mêmes en sous-parties dont chacune a une fonction. Cette organisation n'est pas arbitraire mais correspond à un mouvement de la réflexion qui permet de passer de la compréhension à l'interprétation du texte. Le candidat est libre d'adopter la démarche de lecture qui lui paraît la plus adaptée au texte à étudier : le commentaire composé ou l'analyse linéaire. Si le candidat opte pour le commentaire composé, il doit dégager deux ou trois axes d'interprétation autour desquels il pourra structurer sa prestation.

Si le candidat opte pour une analyse linéaire, cela ne signifie pas que le texte doive être expliqué « mot à mot » ou « phrase par phrase » mais que l'explication devra suivre linéairement les différents mouvements du texte. Ce type de démarche ne dispense pas de dégager des axes d'interprétation. Ces derniers s'organisent dès lors différemment, au fil du texte et de ses mouvements.

b) L'exposé

La lecture expressive et l'introduction de l'explication

Avant de se livrer à l'explication du texte, le candidat doit le lire. Cette lecture expressive permet au jury de vérifier, au travers des pauses et de l'intonation, que le candidat a saisi le sens du texte. Elle peut être effectuée avant ou après l'introduction générale de l'explication mais elle est indispensable.

L'introduction ne doit en aucun cas alourdir la prestation par un étalage de connaissances plaquées : elle doit servir l'explication. Il est nécessaire de caractériser le texte en utilisant la terminologie qui convient (genre, discours, registre, etc.) et de le contextualiser (situation dans l'œuvre, appartenance à un courant littéraire, etc.). Ce qui est dit sur l'auteur n'a d'intérêt que si on peut le mettre en correspondance avec le texte. Le candidat doit également présenter la démarche de lecture adoptée (commentaire composé ou analyse linéaire) et le plan de son explication. Si le candidat opte pour un commentaire « composé » du texte, il doit présenter dans son introduction les deux ou trois axes d'interprétation qui guideront sa prestation.

Le développement et la conclusion de l'explication

La lecture analytique, composée ou linéaire, doit mettre en évidence ce qui attache l'extrait à un genre, à un type de discours, à un courant. Elle doit aussi – et surtout – montrer la singularité du texte étudié, ce qui le distingue précisément des autres textes de même genre ou de même type. Le candidat ne doit pas étudier le texte sans prendre le recul suffisant mais il ne doit pas non plus se contenter de généralités. Dans le développement de l'explication, les deux écueils à éviter sont donc la paraphrase de l'extrait ou un discours général qui ne prenne pas suffisamment en compte le texte lui-même. C'est entre ces deux extrêmes que se situe la lecture littéraire qui s'appuie sur l'observation du texte, en produit une analyse et débouche sur une interprétation.

Afin que le jury puisse suivre aisément l'exposé, le candidat doit signifier les différentes transitions (« Je vais maintenant aborder la seconde partie... », « En conclusion... », etc.), renvoyer à des lignes précises et utiliser des procédés de reprise (« Comme je l'indiquais dans l'introduction... », « Comme nous l'avons vu précédemment... », etc.).

Enfin, une conclusion doit reprendre les éléments essentiels de l'analyse et de l'interprétation.

La question de grammaire

La question de grammaire porte sur l'ensemble de l'extrait ou sur un passage. Il s'agit d'identifier des formes et des fonctions grammaticales, d'en identifier la valeur ou d'en expliquer l'emploi. Elle peut être traitée au cours de l'explication du texte, à condition que le candidat le signale explicitement.

c) Commentaires concernant la session 2015

L'épreuve orale d'admission de français a le même coefficient que celle d'anglais (coefficient 3), ce qui lui confère une importance égale pour la réussite au concours. Les futurs professeurs de lycée professionnel dans la spécialité Anglais-Lettres se destinent à être des enseignants bivalents. Il est donc nécessaire qu'ils maîtrisent l'une et l'autre langue – le français et l'anglais – mais également les programmes d'enseignement des deux disciplines ainsi que les démarches didactiques propres à chacune d'elles. La maîtrise experte d'une discipline ne peut donc compenser la méconnaissance totale de l'autre. Le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP) étant réalisé dans la discipline « anglais » –

majoritairement choisie par les candidats – cette épreuve orale est souvent la seule qui permette de repérer les acquis dans la discipline « Lettres ».

Lors de cette session, certaines explications ont été de grande qualité. Les candidats qui les ont produites ont su contextualiser le passage qu'ils avaient à étudier en se référant à leurs connaissances culturelles et en utilisant à bon escient les usuels mis à leur disposition en salle de préparation. Ils se sont placés en position de lecteur du texte et ont fait confiance à leur ressenti. Ils ont également su mobiliser les outils linguistiques et littéraires nécessaires à la construction du sens du texte. Leur exposé a rendu compte de façon claire et structurée des enjeux et des visées du passage étudié.

Le jury a néanmoins constaté qu'un nombre encore trop important de candidats ne s'étaient pas suffisamment préparés à l'épreuve orale dans cette valence. Les explications de texte jugées insatisfaisantes l'ont été pour une ou plusieurs des raisons suivantes :

- **Culture littéraire lacunaire.** Certains candidats ne connaissent pas les genres littéraires. D'aucuns n'ont pas été en mesure de citer un seul philosophe des Lumières ou ont confondu Humanisme et Philosophie des Lumières. Cette absence de culture littéraire se traduit par une incapacité à comprendre les enjeux du texte à l'expliquer. Par exemple, un candidat a analysé l'incipit de *Mémoires d'une jeune fille rangée* avec une problématique obérée par une connaissance très partielle de son auteur et sans s'appuyer sur les caractéristiques du genre autobiographique. L'enjeu essentiel – l'alternance de souvenirs d'enfant et de commentaires de la femme de cinquante ans – n'a dès lors pas été cerné.

- **Paraphrase.** De nombreux candidats se sont livrés à une lecture superficielle du texte. Ils n'ont pas situé le passage dans l'œuvre, n'ont pas relié le texte à étudier à un courant littéraire, ont peine à mobiliser les outils littéraires et linguistiques indispensables à la construction du sens. Ils se sont dès lors contentés de paraphraser le texte et d'en reformuler le sens explicite.

- **« Évitement » du texte.** Certains candidats ont plaqué une grille d'analyse toute faite. Leur explication est dès lors passée à côté des enjeux du passage ne leur permettant même pas, parfois, d'en dégager le sens explicite. D'autres candidats ont opté pour une stratégie d'évitement consistant en un recours majoritaire à des informations lues dans les notes, les biographies ou autres usuels consultés en salle de préparation.

- **Déconnexion des connaissances littéraires et de la construction du sens.** Parfois, les candidats ont fait référence à un mouvement littéraire dans leur introduction mais n'ont pas su le définir et n'en ont pas tenu compte dans leur explication du texte. Ces candidats, s'ils ont été à même d'identifier des figures de style n'ont pas pris appui sur ces dernières pour interpréter. Dans certains cas, les références étaient erronées ou inappropriées, ce qui a desservi l'explication et a pu conduire à des contresens.

- **Faiblesse du plan.** De nombreux candidats procèdent à des lectures par associations d'idées, au hasard des relevés réalisés, sans respecter la démarche et le plan annoncés, ce qui nuit au cheminement de la réflexion. Souvent, les axes de lecture proposés dans l'introduction ne sont pas repris dans le développement.

d) Conseils aux futurs candidats

Le jury conseille aux futurs candidats de se préparer à cette épreuve en élargissant leur culture littéraire. Cette remise à niveau peut être effectuée en étudiant des manuels de littérature destinés aux classes de lycée général, technologique et professionnel, ouvrages qui offrent des mises au point sur les mouvements littéraires et les problématiques génériques. On pourra ainsi combler des lacunes relevant des champs littéraires présents dans les programmes du cycle du baccalauréat professionnel et se réappropriier les notions littéraires et linguistiques indispensables pour analyser un texte. Il convient également de revoir les

notions grammaticales fondamentales telles qu'elles sont présentées dans les ouvrages de grammaire de 3^{ème} de collège.

Concernant la préparation de l'explication, le jour de l'épreuve, il est conseillé aux candidats de :

- **bien utiliser les dix minutes proposées pour le choix du texte.** Les candidats choisissent souvent un des deux textes avant même d'avoir lu entièrement les extraits, sans lire la 4^{ème} de couverture de l'ouvrage. Ils rejettent parfois des textes en fonction d'*a priori*. Il est donc conseillé aux candidats d'accorder de l'importance à cette première lecture décisive.

- **faire confiance à leurs qualités de lecteur.** Il est important de lire attentivement, à plusieurs reprises, le texte avant de consulter les usuels et – s'agissant d'un extrait de roman ou d'une pièce de théâtre – de lire les pages qui précèdent pour bien comprendre le contexte dans lequel le passage s'inscrit. Les textes proposés font partie des corpus donnés à lire aux élèves de CAP et de baccalauréat professionnel. Ils sont donc à la portée de tout lecteur ayant un niveau universitaire.

- **utiliser les usuels à bon escient.** Il est recommandé de consulter les usuels pour confirmer ou infirmer ses premières hypothèses de lecture, compléter sa connaissance de l'auteur ou du mouvement littéraire, vérifier le sens d'un mot, afin d'aller plus loin dans l'interprétation. La consultation prématurée des usuels peut faire perdre un temps précieux et, surtout, fausser la lecture sensible et « de bon sens » que les candidats sont capables de mener.

2.2.2. L'exploitation pédagogique

a) Les attentes

À la différence de l'explication de texte, il n'existe pas de canevas pour cette présentation. Les candidats peuvent donc présenter une activité, une séance ou une séquence, un projet, selon le plan qui leur semble le plus adapté. L'exploitation pédagogique doit être explicitement référencée aux programmes de français d'un des cycles du lycée professionnel (CAP ou Baccalauréat professionnel) ou de la classe de troisième pour les classes de troisième préparatoire à la voie professionnelle. Pour les trois années du cycle du Baccalauréat professionnel, il reviendra au candidat de préciser si son projet pédagogique s'adresse à une seconde, une première ou une terminale professionnelle puisque le contenu du programme diffère selon la classe visée.

Le jury évalue la capacité du candidat à construire, à partir d'un texte, un projet pédagogique adapté aux programmes et au contexte du lycée professionnel. Il évalue la pertinence des objectifs d'apprentissage, l'intérêt des démarches et des activités proposées au regard des objectifs visés. Le projet pédagogique présenté par le candidat doit s'appuyer sur l'explication du texte, c'est-à-dire proposer une ou des activités de lecture, d'écriture, d'oral ou de langue qu'il pourrait mener avec la classe retenue. Sans pour autant détailler l'ensemble d'une séquence, le candidat se doit d'inscrire les activités dans une progression et un cheminement afin de leur donner du sens.

b) Commentaires concernant la session 2015

Les candidats, pour une grande partie d'entre eux, ont su associer le texte à un objet d'étude des classes de baccalauréat professionnel. Il est en revanche dommage que le cycle de CAP soit notoirement délaissé, et ce quand bien même nombre de textes peuvent se prêter à une exploitation à ce niveau d'enseignement.

Certains candidats ont su proposer des projets pédagogiques permettant de répondre au questionnement lié aux objets d'étude et de construire les connaissances et les capacités des programmes. Ils ont su s'appuyer sur leur explication de texte, non pour la répéter mais pour proposer une stratégie d'accompagnement de la lecture des élèves, en aidant ces derniers à formuler des hypothèses de lecture, à s'appuyer sur les procédés d'écriture pour analyser et interpréter, à mettre en relation le texte et les problématiques de l'objet d'étude. Ils ont su inclure la lecture du texte dans un projet plus vaste en proposant un parcours de lecture dans l'œuvre ou en insérant le texte dans un corpus. Ils ont également su proposer de manière adaptée et pertinente des activités d'étude de la langue, d'écriture et d'oral.

Afin d'aider les futurs candidats dans leur préparation, on trouvera ci-après les raisons pour lesquelles certaines des exploitations pédagogiques ont été considérées comme insatisfaisantes :

- **Méconnaissance des programmes de lycée professionnel.** De nombreux candidats ont mis en relation le texte et un objet d'étude mais n'ont pas pris en compte dans leur projet pédagogique les interrogations ainsi que les capacités, connaissances et attitudes que ces objets d'études visaient à faire acquérir.

- **Insuffisance de la prise en compte du texte.** Certains candidats ne se sont pas appuyés sur le texte pour élaborer leur proposition de projet pédagogique ou en ont à peine esquissé l'exploitation (modalités de lecture par les élèves non développées, par exemple). Parfois, les candidats ont fait référence à la lecture analytique sans être capables d'expliquer en quoi elle consiste ou comment elle doit être accompagnée par le professeur.

- **Manque de cohérence.** Certains candidats ont proposé d'adjoindre d'autres textes à leur exploitation pédagogique mais sans justifier le lien qui les unissait au passage faisant l'objet de l'explication. Les associations avec d'autres textes ont été parfois hasardeuses. De même, les activités proposées ont trop souvent consisté en une succession de tâches dépourvue d'objectifs d'apprentissage, d'enjeu et de progression.

- **Confusion entre les démarches préconisées en anglais et les démarches attendues en français.** Certains candidats ont proposé un scénario pédagogique calqué sur la démarche adoptée en anglais sans prise en compte des spécificités de la didactique du français.

Certains candidats ne gardent pas suffisamment de temps pour l'entretien ou adoptent une attitude de repli. Le jury le déplore car l'entretien est un moment important de l'épreuve qui lui permet de revenir sur l'exposé, l'explication et l'exploitation du texte et sur la question de grammaire proposés, en sollicitant l'approfondissement de certains points jugés fautifs, incomplets, ou, à l'inverse, intéressants. Il permet également d'évaluer la capacité du candidat à échanger, à porter un regard réflexif sur son travail, à faire preuve d'esprit critique, tous aspects constituant des compétences attendues d'un professeur.

Les meilleurs candidats ont été capables de corriger une erreur, d'approfondir leur explication de texte, de montrer qu'ils connaissaient le lycée professionnel et son public. Ils ont fait preuve des qualités inhérentes à tout échange oral fructueux. Le jury en a tenu compte dans la notation.

c) **Conseils aux futurs candidats**

Pour se préparer à l'exploitation pédagogique du texte, il est vivement conseillé aux futurs candidats de lire les fiches ressources concernant le programme de français disponibles sur le site Éduscol et de confronter les différentes propositions qu'en font les manuels de français de la voie professionnelle. Ils pourront ainsi y puiser des exemples d'exploitation de textes en lien avec les problématiques des différents objets d'étude, appréhender la manière dont un texte donné peut s'inscrire dans un groupement de textes autour d'une problématique ou d'un parcours de lecture dans une œuvre et comprendre comment la lecture d'un texte peut donner lieu à des activités d'écriture ou de langue.

Ils peuvent également consulter des sujets d'examen afin de mieux cerner les objectifs des programmes. Plus généralement, il est conseillé aux candidats n'ayant jamais enseigné le français d'assister aux cours de leurs collègues de Lettres afin de se former à la didactique propre à cette discipline.

Enfin, on insistera sur la nécessité de consacrer, durant la préparation de l'épreuve, un laps de temps suffisant à cette partie afin d'éviter d'avoir, faute de temps disponible, à la traiter dans l'urgence.

2.2.3. Liste des œuvres retenues pour la session 2015

Siècle	Genre	Auteurs	Œuvres
XVI ^e	Poésie	Du Bellay Ronsard	<i>Les Regrets</i> <i>Les Amours</i>
XVII ^e	Théâtre	Corneille Racine	<i>Le Cid</i> <i>Bérénice</i>
	Poésie	La Fontaine	<i>Fables</i>
XVIII ^e	Roman	Montesquieu Voltaire	<i>Lettres persanes</i> <i>Zadig</i> <i>Candide</i> <i>Traité sur la tolérance</i>
	Théâtre	Beaumarchais Marivaux	<i>Le Mariage de Figaro</i> <i>La Colonie</i>
XIX ^e	Roman	Zola	<i>L'Assommoir</i> <i>Au bonheur des dames</i> <i>La Bête humaine</i> <i>Germinal</i> <i>Boule de suif</i> <i>Pierre et Jean</i>
		Maupassant	<i>Récits fantastiques</i> <i>Notre Dame de Paris</i> <i>Le Père Goriot</i> <i>La Peau de chagrin</i> <i>Le Colonel Chabert</i> <i>Les trois contes</i> <i>Le Rouge et le Noir</i>
		Gautier	
		Hugo	
		Balzac	
		Flaubert	
	Théâtre	Musset	<i>Lorenzaccio</i> <i>Les Caprices de Marianne</i>
		Hugo	<i>Ruy Blas</i> <i>Hernani</i>
	Poésie	Baudelaire	<i>Les Fleurs du Mal</i>
XX ^e	Roman	Camus	<i>L'Étranger</i> <i>La Peste</i> <i>Mémoires d'une jeune fille rangée</i> <i>Un Barrage contre le Pacifique</i> <i>Terre des hommes</i> <i>L'Écume des jours</i>
		De Beauvoir	
		Duras	
		Saint Exupéry	
		Boris Vian	
	Poésie	Césaire	<i>Cahier d'un retour au pays natal</i>
		Aragon	<i>La Diane française / Le roman inachevé</i>
		Char	<i>Feuilles d'Hypnos</i>
		Eluard	<i>Derniers poèmes d'amour</i>
		Prévert	<i>Paroles</i>
		Senghor	<i>Œuvre Poétique</i>
	Théâtre	Camus	<i>Caligula</i> <i>Les Justes</i> <i>Rhinocéros</i> <i>Antigone</i> <i>La machine infernale</i> <i>Huis clos</i>
		Ionesco	
		Anouilh	
		Cocteau	
		Sartre	

2.2.4. Liste des questions de grammaire proposées

Identifiez la fonction des pronoms personnels et justifiez leur emploi.

Identifiez la fonction grammaticale des pronoms personnels et justifiez leur emploi dans le passage [...]

Identifiez les marques de la 1^{ère} personne et justifiez leur emploi dans le passage suivant : [...]

Identifiez la nature des connecteurs et leur valeur dans le passage [...]

Identifiez, dans les quinze premières lignes, les fonctions grammaticales des adjectifs qualificatifs.

Identifiez les différentes formes grammaticales des expansions nominales dans le passage [...]

Identifiez les différentes formes du discours rapporté dans le passage [...]

Identifiez les temps verbaux et leurs valeurs dans le passage suivant : [...]

Distinguez les différentes formes verbales et expliquez leur emploi dans le passage [...]

Identifiez la nature des propositions subordonnées et expliquez leur emploi dans le passage [...]

Identifiez la nature des propositions dans le passage suivant : [...]

Identifiez les différents types de phrases employées dans le poème.

Identifiez la nature et la valeur des termes invariables dans le passage [...]

Identifiez les différentes formes de conjonctions dans le passage [...]

Identifiez les formes grammaticales des substituts dans le passage [...]