



Concours du second degré

Rapport de jury

CAPLP INTERNE et CAER

Section : langues vivantes-lettres

Option ANGLAIS

Session 2014

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 »	
1.2. Dossiers portant sur la valence « Lettres »	
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 25
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 2014

ADMISSIBILITÉ

PLP INTERNE

Nombre de candidats inscrits : **411**

Nombre de candidats non éliminés : **141** (soit 34,31% des inscrits)

Nombre d'admissibles : **23** (soit 16,31% des non éliminés)

Barre d'admissibilité : **10 / 20**

Moyenne des candidats admissibles : **10,93 / 20**

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

Nombre de candidats inscrits : **128**

Nombre de candidats non éliminés : **64** (soit 50,00% des inscrits)

Nombre d'admissibles : **40** (soit 62,50% des non éliminés)

Barre d'admissibilité : **06 / 20**

Moyenne des candidats admissibles : **07,56 / 20**

ADMISSION

PLP INTERNE

Nombre de candidats admissibles : **23**

Nombre de candidats non éliminés : **18** (soit 78,26% des admissibles)

Nombre de candidats admis : **10**

Nombre de postes : **10**

Barre d'admission : **09,50 / 20**

Moyenne des candidats admis : **10,75 / 20** (épreuves d'admission)

Moyenne des candidats admis : **10,85 / 20** (admissibilité + admission)

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

Nombre de candidats admissibles : **40**

Nombre de candidats non éliminés : **32** (soit 80% des admissibles)

Nombre de candidats admis : **18**

Nombre de contrats : **20**

Barre d'admission : **06,92 / 20**

Moyenne des candidats admis : **09,20 / 20** (épreuves d'admission)

Moyenne des candidats admis : **08,90 / 20** (admissibilité + admission)

COMPOSITION DU JURY

M. Marc LEWIN	inspecteur de l'éducation nationale, président	Académie de VERSAILLES
Mme Florence BIDADANURÉ	inspectrice de l'éducation nationale, vice-présidente (valence lettres)	Académie de RENNES
Mme Any COHEN-BACRIE	inspectrice de l'éducation nationale, vice-présidente (valence anglais)	Académie de MONTPELLIER
Mme Valérie BÉNARD	professeure de lycée professionnel	Académie de BORDEAUX
Mme Sylvie CAZADE	inspectrice de l'éducation nationale	Académie de PARIS
Mme Frédérique DESJOURS	professeure de lycée professionnel	Académie de PARIS
M. David DURANT	professeur de lycée professionnel	Académie de MONTPELLIER
Mme Sandrine GOULLON	professeure de lycée professionnel	Académie de LYON
M. Cyril JACQUEL	professeur de lycée professionnel	Académie de PARIS
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 VERSAILLES
Mme Delphine LEBOUCHER	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-Michel RUBIN	professeur de lycée professionnel	Académie de VERSAILLES
Mme Stéphanie THIEURMEL	professeure de lycée professionnel	Académie de RENNES
Représentante de l'enseignement privé :		
Mme Stéphanie CLÉMENT	professeure de lycée professionnel	Académie de GRENOBLE

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 2014 constitue la troisième année de mise en application de ces dispositions.

D'un point de vue quantitatif, on constate un écart important entre le nombre de candidats inscrits et le nombre de dossiers effectivement soumis à la correction du jury.

Pour le concours interne, 431 candidats s'étaient inscrits mais seuls 142 dossiers ont été transmis au jury pour correction après vérification de leur conformité par les services ministériels. Pour ce qui concerne le CAER, 60 dossiers ont été corrigés lors de cette session alors que 130 candidats s'étaient inscrits. Ces proportions restent très voisines de celles des sessions 2012 et 2013.

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 13 dossiers sur 142 ont porté sur la valence « français » (9%). Pour ce qui concerne le CAER, seuls deux candidats 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 et des conseils. 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 du jury avec le candidat. Le jury rappelle tout d'abord aux candidats qu'ils 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 les candidats 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.

Pour utile que soit une distinction formelle entre les deux parties qui composent le dossier, la présence d'un sommaire détaillé n'apporte rien 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. 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. Rappelons que les digressions concernant la vie privée sont à éviter. La sobriété du propos est de rigueur.

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 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 avec celle-ci 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.

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.

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 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. 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.

Au sein des dossiers présentant une réalisation pédagogique de français en baccalauréat professionnel, le jury a constaté que les objets d'étude n'étaient pas toujours identifiés et les objectifs pas toujours précisés. Les capacités et les connaissances à faire acquérir n'étaient, quant à elles, pas toujours mentionnées ou l'étaient de façon artificielle. 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 parfois été 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 (une même séquence juxtapose par exemple des poèmes et des articles de presse). Par ailleurs, les stratégies pédagogiques ne sont souvent guère explicitées et les activités proposées aux élèves limitées à des questionnaires de lecture.

Plusieurs 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. Par exemple, un candidat ayant présenté une séquence sur l'autobiographie en classe de 3^{ème} peut conclure en proposant de façon succincte des pistes pour une adaptation pédagogique en CAP (problématique « Se construire ») ou en baccalauréat professionnel (objet d'étude de terminale « Identité, diversité »).

Cette réflexion sur l'ajustement des démarches et des stratégies pédagogiques au contexte du lycée professionnel manque souvent dans les dossiers concernés. Cette absence est d'autant plus problématique que certaines de ces présentations mettent en évidence des savoirs littéraires mais n'apportent que très peu

d'éléments concernant les choix didactiques et pédagogiques effectués, ce qui ne permet pas au jury d'apprécier l'expérience d'enseignement de ces candidats et, encore moins, leur capacité à s'adapter au contexte du lycée professionnel.

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).

Cette année, pour la première fois, 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 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 2014 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 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 18 à 20 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 préférence 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 cette session 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 24 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 tout ou partie 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 – aux choix que le candidat aura opérés. Ces choix peuvent le conduire à écarter tel ou tel élément composant l'ensemble qui lui est proposé. Il convient dans ce cas, en appui sur l'analyse initiale, d'en justifier précisément les raisons. De même, une 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 communicatifs des élèves.

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 apparaître que comme 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 24 ci-après) ne comprennent pas – pour des raisons techniques ayant trait au format du présent rapport – le document vidéo proposé.

Turning Education Upside Down

By TINA ROSENBERG, October 9, 2013 — <http://opinionator.blogs.nytimes.com/>

Three years ago, Clintondale High School, just north of Detroit, became a “flipped school” — one where students watch teachers’ lectures at home and do what we’d otherwise call “homework” in class. Teachers record video lessons, which students watch on their smartphones, home computers or at lunch in the school’s tech lab. In class, they do projects, exercises or lab experiments in small groups while the teacher circulates.

5 Clintondale was the first school in the United States to flip completely — all of its classes are now taught this way. Now flipped classrooms are popping up all over. [...]

10 It’s well known by now that online education is booming. You can study any subject free in a MOOC — a massive open online course — from single-digit addition to the history of Chinese architecture to flight vehicle aerodynamics. Courses are being offered by universities like Harvard and M.I.T. and by the teenager next door making videos in his garage. Among the best-known sources are the Khan Academy, Coursera and Udacity. [...]

Like everything disruptive, online education is highly controversial. But the flipped classroom is a strategy that nearly everyone agrees on. “It’s the only thing I write about as having broad positive agreement,” said Justin Reich, a fellow at the Berkman Center for Internet and Society at Harvard who studies technology and education. [...]

15 No school has taken flipping as far as Clintondale. It began because Greg Green, the principal, had been recording videos on baseball techniques and posting them on YouTube for his 11-year-old son’s team. Recording the content allowed kids to watch the videos repeatedly to grasp the ideas, and left more time for hands-on work at practices.

It gave him an idea, and in the spring of 2010, he set up an experiment: He had a social studies teacher, Andy Scheel, run two classes with identical material and assignments, but one was flipped. The flipped class had many students who had already failed the class — some multiple times. [...]

20 The next year, in the fall of 2011, Clintondale flipped completely — every grade, every class. “On average we approximated a 30 percent failure rate,” said Green. “With flipping, it dropped to under 10 percent.” Graduation rates rose dramatically, and are now over 90 percent. College attendance went from 63 percent in 2010 to 80 percent in 2012. [...]

25 Flipping a classroom changes several things. One is what students do at home. At first, teachers assigned 20-minute videos, but they now make them shorter — six minutes, even three minutes. That promotes re-watching. The school also uses audio files and readings as homework, and uses videos from the Khan Academy, TED and other sources. Many students do not ask questions in class, worried they will look dumb. But they can watch a video over and over without fear.

30 Robert Townsend, who teaches ninth-grade physical science, gives students a week to watch a package of videos and requires students to do brief online quizzes about the videos or take notes to show to him in class.

35 Getting students to do homework is not, of course, a problem exclusive to flipping. Students who don’t watch videos are even less likely to do traditional homework problems. They may have no support or help at home or live in a chaotic house. If they get stuck on the first problem they are out of luck. Townsend said that while only half of his students did traditional homework, 75 to 80 percent watch the videos. “It’s always available to them,” he said. “They’re used to watching. It’s the world they live in. We’re meeting them on their ground.” [...]

40 This is the second and far more important shift that comes with flipped classrooms: it frees up class time for hands-on work. Students learn by doing and asking questions — school shouldn’t be a spectator sport. “A lot of people think it just has to do with technology,” said Kim Spriggs, who teaches business and marketing. “It’s actually more time for kids to do higher-order thinking and hands-on projects. Instead of presenting the information in class and having students work on projects at home, where they don’t necessarily have support, here in class, one-on-one or in small groups, I can help them immediately.” Students can also help each other, a process that benefits both the advanced and less advanced learners.

45 Flipping also changes the distribution of teacher time. In a traditional class, the teacher engages with the students who ask questions — but it’s those who don’t ask who tend to need the most attention. “We refer to ‘silent failers,’ ” said Spriggs. “Now it’s a lot harder for students to hide. The teacher can see pretty much where every student’s understanding is and how to help them. It’s a huge difference for students who didn’t seek out extra help and attention — who just sit back and keep silent.”

50 Clintondale’s experience indicates that the biggest effect of flipping classrooms is on the students at the bottom. “It’s tough to fail a flipped class, because you’re doing the stuff in here,” said Rob Dameron, the head of the English department. [...]

Flipped classrooms require more creativity and energy from the teacher. “You are off your chair the entire hour and walking around,” said Dameron. “Lots of teachers who aren’t really good teachers are resistant to this — they like to build time into the day when kids are working to do their taxes or catch up on email.” [...]

PLPINT14TXT2

Is American Nonviolence Possible?

By TODD MAY, April 21, 2013 — <http://opinionator.blogs.nytimes.com/>

We are steeped in violence. [...]

Now is as good a time as any to reflect on our responses to the many recent horrors that seem to have engulfed us, and to consider whether we can hope to move from an ethos of violence to one nonviolence. Facing ourselves squarely at this difficult moment might provide a better lesson for the future than allowing ourselves to once again give in to blind fury.

We might begin by asking the question, *Who are we now?*

Clearly, we are a violent country. Our murder rate is three to five times that of most other industrialized countries. The massacres that regularly take place here are predictable in their occurrence, if not in their time and place. Moreover, and more telling, our response to violence is typically more violence. We display our might — or what is left of it — abroad in order to address perceived injustices or a threat to our interests. We still have not rid ourselves of the death penalty, a fact that fills those in other countries with disbelief. Many of us, in response to the mindless gun violence around us, prescribe more guns as the solution, as the Republicans sought to do during the gun debate. And we torture people. It is as though, in thinking that the world responds only to violence, we reveal ourselves rather than the world.

Why is this? How has the United States become so saturated in slaughter?

There are, of course, many reasons, but three stand out, one of which is deep and longstanding and the others of more recent vintage. The deep reason lies in our competitive individualism. Americans are proud of our individualism, and indeed it is not entirely a curse. To believe that one has a responsibility to create oneself rather than relying on others for sustenance has its virtues. No doubt many of the advances — scientific, technological and artistic — that have emerged from the United States have their roots in the striving of individuals whose belief in themselves bolstered their commitment to their work. However, the dark side of this individualism is a wariness of others and a rejection of the social solidarity characteristic of countries like Denmark, Sweden, New Zealand and, at least to some extent, France. We make it, if we do make it, but we do so alone. Our neighboring citizens are not so much our fellows as our competitors.

The second reason is the decline of our ability to control events in the world. We might date this decline from our military failure in Vietnam, or, if we prefer, more recently to the debacle in Iraq. In any event, it is clear that the United State cannot impose its will as it did during much of the 20th century. We live in a different world now, and this makes many of us insecure. We long for a world more cooperative with our wishes than the one we now live in. Our insecurity, in turn, reinforces our desire to control, which reinforces violence. [...]

The third reason is economic. The welfare state has been in decline for more than 30 years now. The embrace of classical liberalism or neoliberalism erodes social solidarity. Each of us is an investor, seeking the best return on our money, our energies, our relationships, indeed our lives. We no longer count on government, which is often perceived as the enemy. And we no longer have obligations to those with whom we share the country, or the planet. It is up to each of us to take our freedom and use it wisely. Those who do not are not unlucky or impoverished. They are simply imprudent. [...]

Are we capable at this moment of taking on the mantle of nonviolence?

The lessons are already there in our history. The civil rights movement is perhaps the most shining example of nonviolence in our human legacy. After 9/11, after Hurricane Katrina and Hurricane Sandy, and now, in the immediate on-the-ground responses to the Boston bombing, Americans pulled together with those they did not know in order to restore the web of our common existence. We are indeed violent, but we have shown flashes of nonviolence, that is to say moments where our competitive individualism, our insecurity, our desire for the highest return on our investment of time and money, has been trumped by the vividness of the likeness of others. Granted, these are only moments. They have not lasted. But they teach us that when it comes to nonviolent relations with others, we are not entirely bereft.

What would it require for these lessons to be become sedimented in our collective soul? There is much work to be done. We must begin to see our fellow human beings as precisely that: fellows. They need not be friends, but they must be counted as worthy of our respect, bearers of dignity in their own right. Those who struggle must no longer be seen as failures, but more often as unlucky, and perhaps worthy of our extending a hand. Those who come to our shores, whatever our policy toward them, must be seen as human beings seeking to stitch together a decent life rather than as mere parasites upon our riches. Those who are unhealthy must be seen as more than drains upon our taxes but instead as peers that, but for good fortune, might have been us. [...]

Learning this lesson will not bring back the life of the Martin Richard, Krystle Campbell or the other murdered victims in Boston. It will not return to health those who were injured on that day. It won't bring back Trayvon Martin or the children of Sandy Hook. But it will, perhaps, point the way toward a future where, instead of recalling yet more victims of violence in anger and with vows of retribution, we find ourselves with fewer victims to recall.

PLPINT14TXT4

Barack Obama, deporter-in-chief

Expelling record numbers of immigrants is a costly way to make America less dynamic

Feb 8th 2014 | *The Economist*

OCTAVIO NAVA CABRERA was pulled over by police in Illinois in April 2013 for going through a stop sign. He had arrived in the state in 1986, aged 13, and most of his family still live there. He did not have a proper driving licence and had an immigration violation dating from 1997, when he was stopped at the border after a trip to Mexico. Mr Nava Cabrera was imprisoned for seven months and then
5 deported, leaving a son behind. He is now sleeping on the floor of a friend's apartment in Mexico City and slightly baffled by the whole experience. "I don't know anything about Mexico," he says.

America is expelling illegal immigrants at nine times the rate of 20 years ago ; nearly 2m so far under Barack Obama, easily outpacing any previous president. Border patrol agents no longer just patrol the border; they scour the country for illegals to eject. The deportation machine costs more than all other
10 areas of federal criminal law-enforcement combined. It tears families apart and impoverishes America.

The strongest economic arguments in favour of a more liberal immigration policy are techies like Satya Nadella, Microsoft's new Indian-born boss. Half of those who earn science and technology PhDs at American universities are foreign-born, as are the authors or co-authors of four-fifths of drug patents. America's reluctance to allow foreign graduates to stay in the country when they finish college will
15 reduce its chances of bagging future Mr Nadellas. Yet the unskilled immigrants who are being shipped back to Mexico enrich America too. They work, pay taxes and fill niches that the native-born shun. Farms, hotels and restaurants depend on them; so do professional couples who need someone to hold the children while Dad writes code and Mum drills teeth.

Why would a supposedly liberal president oversee something so illiberal, cruel and pointless? The Machiavellian explanation is that it motivates Latinos, who associate such barbarism with Republicans, to keep voting for the Democrats. Mr Obama's defenders prefer two other excuses.
20

First, he is merely following laws written by nativist Republicans. This is a cop-out. As president he sets priorities for the executive branch, which cannot catch and prosecute everyone who breaks any of the gazillions of federal rules. He can find ways to slow the deportation of harmless immigrants and
25 concentrate on those who have committed serious crimes. He has already delayed action against those who arrived as children.

More visas, fewer expulsions

The second excuse is that this is all part of Mr Obama's grand strategy to secure immigration reform this year, including a path to legal status for the 12m illegal immigrants now in the country. There is
30 room for a deal. The House Republicans have long believed that letting in more people like Mr Nadella is a good thing, and they are inching towards some sort of amnesty process for undocumented workers like Mr Cabrera. They still dislike the idea of illegal immigrants becoming citizens (and voting for Democrats), while the Democrats are suspicious of temporary-worker schemes. These differences would be bridgeable, with a little trust. Given its absence, Mr Obama will only win Republican votes by
35 showing that the border is secure.

Immigration reform is indeed a great prize. But die-hard nativists are unlikely to be swayed, no matter how tough the laws, and reform can pass without their votes. There are very few things about America that are as vindictive and self-defeating as its deportation machine. Rather than making excuses for keeping it, Mr Obama should be exposing its awfulness and leading the campaign to de-fang it.

PLPINT14TXT5

CAPLP Interne et CAER section anglais-lettres

Session 2014

Épreuve orale d'admission d'anglais

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE

Le sujet comporte deux documents.

Document 1 : extrait de la brochure *Change4Life Good Breakfast Guide* publiée par le Ministère britannique de la Santé (source : www.nhs.uk/change4life)

Document 2 : document vidéo accessible sur votre poste informatique :
Film extrait de la campagne gouvernementale britannique *Change4Life*

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 tout ou partie de ces documents – un projet pédagogique destiné à une classe de lycée professionnel.

PLPINT14EP1

good breakfast guide

This guide gives you lots of helpful advice on the different foods that can help us all get a healthier start to the day.



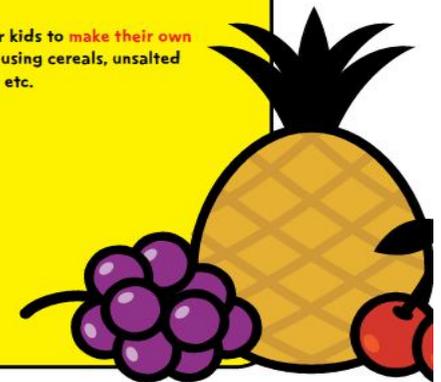
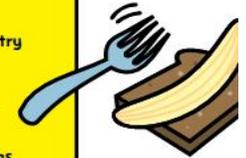
change
4 life

Eat well Move more Live longer

breakfast at home

Some tips to try

- For a tasty and healthy start to the day, it's good to **base breakfast on starchy foods** such as bread or breakfast cereals.
- When choosing cereal, try to go for one that contains wholegrains and is **lower in salt and sugar**. Also, serve it with semi-skimmed, 1% or skimmed milk, or low-fat yoghurt (but remember 1% or skimmed milk isn't suitable for children under 5).
- Try to **fit in some fruit** – fresh, frozen, tinned or dried fruit all count towards 5 daily portions of fruit and veg. Put slices of banana on toast, or add chunks of apple, berries, or dried fruit to cereal.
- Adding **fruit to cereals** is also a great way to get kids to eat less sugary cereals. Alternatively, try mixing sugary cereals with lower-sugar ones, increasing the amount of lower-sugar cereal over time to get kids used to them.
- Wash down breakfast with a glass of **100% fruit juice** as this will count as a fruit and veg portion. A glass (150ml) of fruit juice counts as a maximum of one portion of your 5 A DAY.
- Try making toast with **wholemeal or granary bread**, and use just a small amount of low-fat spread (e.g. margarine) or jam. Choose a spread that is high in polyunsaturates or monounsaturates (both types of unsaturated fat), instead of one that's high in saturated fat, such as butter.
- Why not try a **fruit smoothie**? If there's time, make it the night before and store it in the fridge, or prepare all the ingredients ready to buzz in a blender in the morning. Use fresh fruit such as banana and strawberries and some plain low-fat yoghurt or lower-fat milk, or puree a few canned apricot halves with some orange juice. You could also try adding some wholegrain cereal to your smoothie for extra fibre.
- **Porridge oats** are cheap and contain lots of vitamins, minerals and fibre. Make porridge with semi-skimmed, 1% or skimmed milk, or water. If you usually add salt or sugar, try adding a few dried apricots or a sliced banana for extra flavour instead.
- For a change from ordinary toast, try some **toasted fruit bread**.
- If there's more time, why not have a **poached egg** and mushrooms on toast? Try grilling the mushrooms as it's healthier than frying.
- It's great to have **breakfast together** as a family as it encourages kids to eat breakfast and get a great start to the day.
- It's fun for kids to **make their own breakfast** using cereals, unsalted nuts, fruit etc.



PLPINT14EP1

Session 2014

Épreuve orale d'admission d'anglais

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE

Le sujet comporte deux documents.

Document 1 : document extrait du magazine *WIRE*, publié par Amnesty International (2013)
Source : <http://www.amnesty.org/>

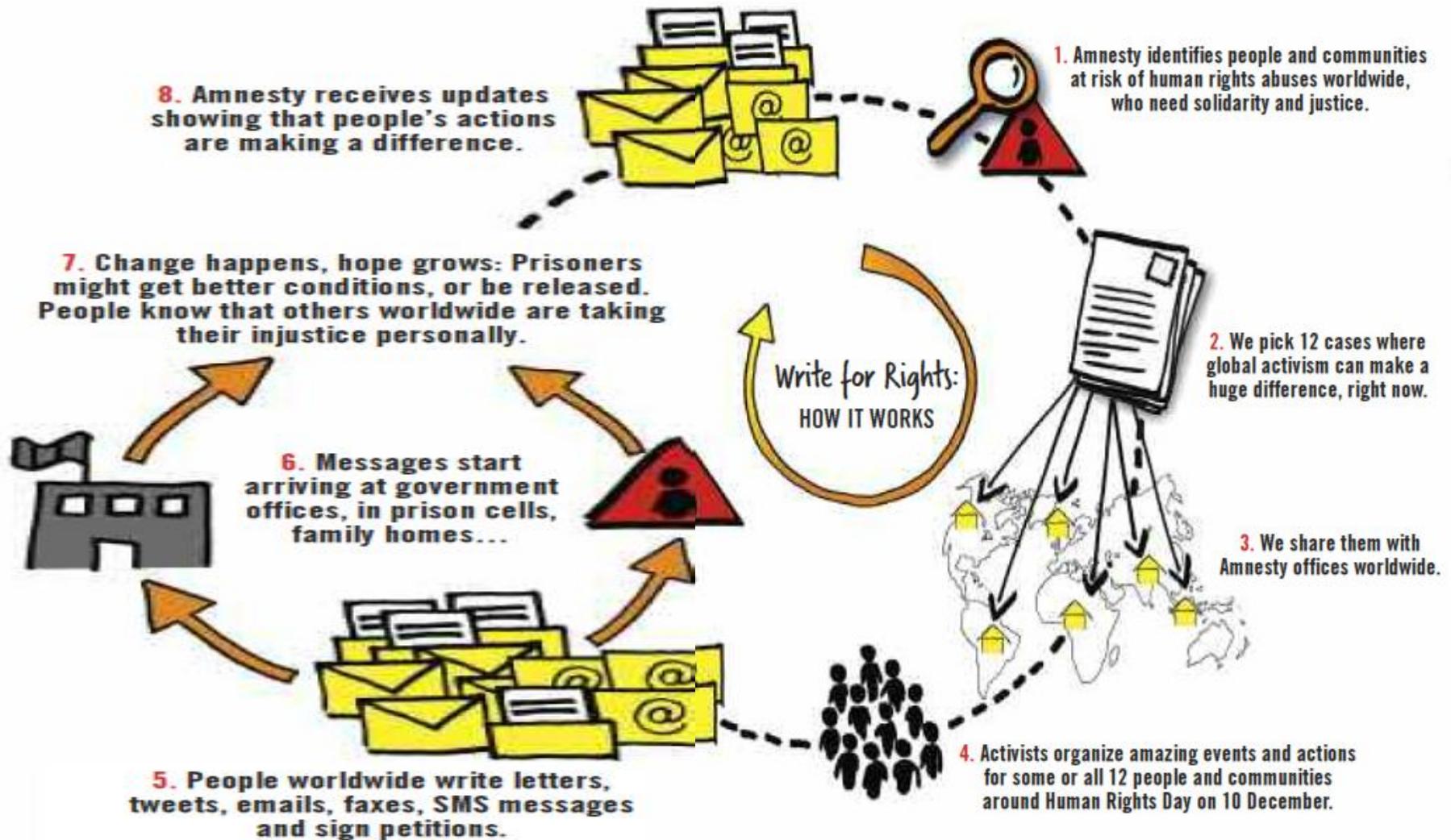
Document 2 : document vidéo accessible sur votre poste informatique :
Morgan Freeman: The Power of Words
Source : <http://www.amnestyusa.org/iar>

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 tout ou partie de ces documents – un projet pédagogique destiné à une classe de lycée professionnel.

PLPINT14EP3



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, 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 doit 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 prend pas suffisamment en compte le texte. 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 2014

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 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) formant épreuve écrite d'admissibilité étant réalisé dans la

discipline au choix du candidat, 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 de lecteur. 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 de Lettres. Les explications de texte jugées insatisfaisantes l'ont été pour une ou plusieurs des raisons suivantes :

- **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 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. En ont résulté des errements consistant, par exemple, en un exposé théorique sur l'Absurde en lieu et place de l'explication d'un extrait de *L'Étranger* d'Albert Camus.
- **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 ont parfois identifié des figures de style mais n'ont pas pris appui sur celles-ci pour interpréter. Dans certains cas, les références étaient erronées ou inappropriées, ce qui a desservi l'explication et a pu conduire à des contresens. Par exemple, un candidat ayant lu dans un usuel qu'Aragon avait écrit des poèmes surréalistes a présenté le poème *La Rose et le Réséda* comme un poème surréaliste.
- **Contresens et interprétation erronée.** Plus rarement, des candidats ont opéré des contresens sur l'ensemble du texte tel ce candidat qui, pour le poème *La Promenade de Picasso* de Prévert, a proposé une interprétation extravagante : « Les pommes sont les pays sous-développés, les peintres les méchants colonisateurs et les pépins des pommes les problèmes de religion... ».
- **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 réapproprier 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 ils s'inscrivent. 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 2014

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 les textes peuvent se prêter à une exploitation dans ces classes.

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.
- **Prise en compte insuffisante du texte.** Certains candidats n'ont pas inséré le texte dans 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 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.

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 du candidat, sur l'explication et l'exploitation du texte et sur la question de grammaire, 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 sur 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, 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 de la traiter dans l'urgence.

2.2.3. Liste des œuvres retenues pour la session 2014*

Siècle	Genre	Auteur	Œuvre
XVI ^e	Poésie	Du Bellay Ronsard	Les Regrets Les Amours
XVII ^e	Théâtre	Corneille Racine	Le Cid Bérénice
	Poésie	La Fontaine	Fables
XVIII ^e	Roman	Montesquieu Voltaire	Lettres persanes Zadig Candide Traité sur la tolérance
	Théâtre	Beaumarchais Marivaux	Le Mariage de Figaro La Colonie
XIX ^e	Roman	Zola	L'Assommoir Au bonheur des dames La Bête humaine Germinal
		Maupassant Gautier Hugo Balzac Flaubert Stendhal	Boule de suif Pierre et Jean La cafetière La Morte amoureuse Notre Dame de Paris Le Père Goriot La Peau de chagrin Le Colonel Chabert Un Cœur simple Le Rouge et le Noir
	Théâtre	Musset	Lorenzaccio Les Caprices de Marianne
		Hugo	Ruy Blas Hernani
	Poésie	Baudelaire	Les Fleurs du Mal
XX ^e	Roman	Camus	L'Étranger La Peste Mémoires d'une jeune fille rangée Naissance d'un pont Un Barrage contre le Pacifique Terre des hommes L'Écume des jours Les amandiers sont morts de leurs blessures
		De Beauvoir De Kerangal Duras Saint Exupéry Boris Vian Ben Jelloun Perec	Les Choses
	Poésie	Césaire L.-G. Damas	Cahier d'un retour au pays natal Pigments
		Aragon Char Eluard Prévert Senghor	La Diane française / Le roman inachevé Feuilles d'Hypnos Derniers poèmes d'amour Paroles Œuvre Poétique
	Théâtre	Camus Ionesco Anouilh Cocteau	Caligula Rhinocéros Antigone La machine infernale

*En gras, œuvres dont des extraits ont été effectivement choisis par les candidats.

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...