

Concours : CAPLP interne et CAER-CAPLP

Section : anglais-lettres

Session 2018

Rapport de jury présenté par :

M. Pierre POTTEZ

Inspecteur de l'Éducation nationale
Président du jury

Mme Delphine CARLOT

Inspectrice de l'Éducation nationale
Vice-présidente du jury pour la valence anglais

Mme Gersende PLISSONNEAU

Enseignant chercheur
Vice-présidente du jury pour la valence lettres

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 9
1.2. Dossiers portant sur la valence « Lettres »	page 11
2. Les épreuves orales d'admission	page 13
2.1. L'épreuve orale d'anglais	page 13
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 26
2.2.1. L'explication de texte	
2.2.2. L'exploitation pédagogique	
2.2.3. Liste des auteur.e.s retenu.e.s pour la session 2018	
2.2.4. Exemples de questions de grammaire	
2.2.5 Evolutions à compter de la session 2019	

RAPPEL DES MODALITÉS

Le concours d'accès au corps des professeur.e.s de lycée professionnel (CAPLP) ainsi que le concours d'accès à l'échelle de rémunération des professeur.e.s 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/de la candidat.e 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/la candidat.e 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/la candidat.e 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/elle 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/la candidat.e aura choisie de présenter.

Le/la candidat.e indique et commente les choix didactiques et pédagogiques qu'il/elle 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 enseignant.e.s ou avec des partenaires professionnel.le.s. Peuvent également être abordées par le/la candidat.e 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 candidat.e.s ;
- 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.e auteur.e 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/la candidat.e 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 2018

ADMISSIBILITÉ

PLP INTERNE

Nombre de candidat.e.s inscrit.e.s : 250
Nombre de candidat.e.s non éliminé.e.s : 84 (soit 33.6 % des inscrit.e.s)
Nombre d'admissibles : 13 (soit 15.48 % des non éliminé.e.s)
Barre d'admissibilité : 09.5 / 20
Moyenne des candidat.e.s admissibles : 10.88 / 20

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

Nombre de candidat.e.s inscrit.e.s : 82
Nombre de candidat.e.s non éliminé.e.s : 49 (soit 59.76 % des inscrit.e.s)
Nombre d'admissibles : 31 (soit 63.27 % des non éliminé.e.s)
Barre d'admissibilité : 05 / 20
Moyenne des candidat.e.s admissibles : 8.19 / 20

ADMISSION

PLP INTERNE

Nombre de candidat.e.s admissibles : 13
Nombre de candidat.e.s non éliminé.e.s : 11 (soit 84.62 % des admissibles)
Nombre de candidat.e.s admis.e.s : 4
Nombre de postes : 6
Barre d'admission : 9.8 / 20
Moyenne des candidate.s admis.e.s : 12.75 / 20 (épreuves d'admission)
Moyenne des candidat.e.s admis.e.s : 12.5 / 20 (admissibilité + admission)

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

Nombre de candidat.e.s admissibles : 31
Nombre de candidat.e.s non éliminé.e.s : 24 (soit 77.42 % des admissibles)
Nombre de candidat.e.s admis.e.s : 13
Nombre de contrats : 17
Barre d'admission : 7.5 / 20
Moyenne des candidat.e.s admis.e.s : 9.63 / 20 (épreuves d'admission)
Moyenne des candidat.e.s admis.e.s : 9.34 / 20 (admissibilité + admission)

COMPOSITION DU JURY

L'arrêté ministériel établissant la liste des membres du jury est accessible en suivant le lien ci-dessous :

http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/caplp_interne/28/2/a2018_caplp_interne_lve_lettres_anglais_854282.pdf

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 candidat.e.s au travers d'un dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP) remis au jury.

D'un point de vue quantitatif, la session 2018 du concours interne présente un taux d'inscription sensiblement identique à celui de la session précédente. On déplore, pour la quatrième année consécutive, un écart important entre le nombre de candidat.e.s inscrit.e.s et le nombre de dossiers effectivement soumis à la correction du jury.

Le CAER affiche un nombre d'inscrit.e.s en très légère baisse mais se caractérise toujours, en revanche, par une bonne stabilité de la proportion de dossiers conformes effectivement soumis à évaluation. Ces valeurs et proportions restent très voisines de celles des sessions 2016 et 2017.

Le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience peut porter, au choix des candidat.e.s 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 a été l'anglais. Au CAPLP interne, seuls 9 dossiers sur 78 ont porté sur la valence « français ». Pour ce qui concerne le CAER, seuls 4 candidat.e.s sur 49 ont fait ce choix.

Ce rapport, établi avec la participation des membres du jury, s'appuie sur les productions des candidat.e.s. Ils/Elles 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.

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

a) Aspects formels et structurels

Le jury attend des candidat.e.s une préparation sérieuse et rigoureuse du dossier qui inclut le respect des aspects formels de présentation. En effet, la présentation même des dossiers constitue une forme d'argumentation, dans le sens où elle doit convaincre le jury de leur motivation.

Le dossier, qui ne saurait excéder huit pages dactylographiées (2 pages pour la première partie et 6 pour la deuxième), peut également comporter des annexes (10 pages maximum) illustrant la situation décrite. Il convient de ne pas annoncer des annexes qui n'existent pas ; la lecture du dossier ne doit pas être fondée sur un aller-retour permanent entre les huit pages dactylographiées et les annexes. La présence d'une distinction formelle entre les deux parties est fortement recommandée car elle contribue à la lisibilité de l'ensemble. De plus, les normes typographiques et typologiques mentionnées dans le descriptif de l'épreuve auquel tous les candidat.e.s ont accès (annexe II bis de l'arrêté du 27 avril 2011 publié au Journal Officiel précité) se doivent d'être respectées. Si, dans une majorité de cas, les dossiers ont été correctement présentés (titres, intertitres, paragraphes, pagination, annexes clairement indiqués, etc.), certains n'ont guère comporté d'effort de mise en forme ni de mise en valeur des informations essentielles. Ainsi, le fait de présenter une seconde partie en un seul bloc textuel constitue un obstacle à la lecture. En outre, il est à l'évidence attendu de tout.e professeur.e qu'il/elle maîtrise les règles élémentaires du traitement de texte.

Il est par ailleurs surprenant d'observer que certain.e.s candidat.e.s se présentant simultanément à d'autres concours ne prennent pas la peine de conformer les contenus du dossier aux spécificités du concours et

évoquent par exemple « les collégiens » ou indiquent se présenter au CAPES interne dans un dossier destiné au jury du CAPLP interne.

En conclusion, le jury recommande fortement aux candidat-e-s de relire leur dossier. Ce dernier doit être le résultat d'un travail mûri et ne saurait être rédigé dans la précipitation.

b) Qualité de la langue

La qualité de la langue est révélatrice de l'investissement du/de la candidat.e. On rappellera donc que, s'agissant d'un recrutement d'accès au corps du personnel enseignant, une attention toute particulière est accordée à la maîtrise de la langue française, compétence répertoriée dans le référentiel de compétences professionnelles du métier du professorat et de l'éducation (BOEN n°35 du 22/07/13). De surcroît, le CAPLP est un concours bivalent, ce qui implique que les candidat.e.s doivent pouvoir enseigner le français aussi bien que l'anglais. Les erreurs inhérentes à la maîtrise de la langue écrite (accords en genre et en nombre, accords sujet-verbe, confusions entre homophones grammaticaux, concordance des temps non respectée, emploi erroné de l'auxiliaire *avoir*, par exemple) sont donc pénalisées. Une attention particulière est également accordée au niveau de langue employé qui se doit d'être soutenu, toute forme de familiarité ou de relâchement n'est pas recevable. Certaines formulations relevées par le jury ne sont pas non plus acceptables au sein d'un écrit professionnel : « tirée du bouquin », « les questions collent au document », « les enseignants du professionnel », « la prof », « Je croise les doigts ». Le jury a également déploré au travers d'omissions de mots, erreurs orthographiques présentes dans quelques dossiers, une absence évidente et préjudiciable de relecture : on citera notamment « dès les première jours », « il ne s'investi pas » ou encore « Education National ». Il recommande vivement le recours au dictionnaire des synonymes afin d'éviter les répétitions, parfois très nombreuses au sein d'un même paragraphe et apprécie que les sigles soient explicités.

De façon plus générale, l'utilisation d'une langue précise est nécessaire pour valoriser son parcours, commenter et étayer des choix didactiques et pédagogiques. Le pronom « cela » sera préféré au pronom « ça » ; on veillera à employer d'abord la locution adverbiale « d'une part » avant d'introduire la locution adverbiale « d'autre part ».

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.

c) Première partie du dossier

La première partie du dossier est l'occasion de mettre en avant les qualités et les compétences du/de la candidat.e de manière judicieuse et intelligente. Elle ne doit être ni un simple curriculum vitae ni un exercice d'autosatisfaction ni une énumération d'anecdotes. On comprendra dès lors que – si elles peuvent être évoquées – les activités personnelles voire privées donnant lieu à de longs développements desservent la cohérence du propos et, partant, la candidature elle-même. Tout en veillant à la brièveté ainsi qu'à la sobriété du propos, celles des expériences qui montrent l'ouverture d'esprit, l'éclectisme et la richesse culturelle du/de la candidat.e 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 pour bien faire comprendre comment est née la motivation d'enseigner l'anglais et le français.

L'évocation du parcours antérieur du/de la candidat.e 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. Le jury a apprécié les dossiers prenant appui sur le référentiel de compétences professionnelles du métier du professorat et de l'éducation (BOEN n°35 du 22/07/13) mais souligne cependant qu'il ne s'agit en aucun cas de chercher à démontrer la maîtrise de l'ensemble de ces compétences. Il est attendu des candidat.e.s qu'ils/elles mènent une réflexion sur ce

parcours, sans autosatisfaction ni dévalorisation. Il n'est pas judicieux de chercher à établir des liens entre toutes les expériences professionnelles et l'enseignement. Il est souhaitable d'avoir quelques repères quant au fonctionnement du système éducatif français (en évitant par exemple de confondre premier et second degré). En revanche, il n'est pas utile d'en venir à des considérations générales sur l'éducation dans cette partie du dossier.

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. La quatorzième compétence commune à tous les professeurs et personnels d'éducation concerne l'engagement dans une démarche de développement professionnel, ce qui suppose notamment de réfléchir sur sa pratique.

De plus, le jury attend du/de la candidat.e que soient explicitées les raisons qui l'ont conduit.e à passer ce concours. Outre des références à la bivalence, pouvoir mesurer les raisons du souhait d'enseigner en lycée professionnel de candidat.e.s aux expériences d'enseignement variées a été apprécié.

Les meilleur.e.s candidat.e.s se sont montré.e.s 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/de la candidat.e.

d) Seconde partie du dossier

Les candidat.e.s 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/la candidat.e intervient (ou est intervenu.e) 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/de la candidat.e 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/de la candidat.e qu'il/elle apporte la preuve de sa capacité à construire une séquence d'enseignement. Il/Elle 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.

Le jury a de nouveau constaté que des dossiers déjà présentés les années antérieures ont été proposés cette année. Une réactualisation aurait été appréciée et aurait montré une capacité à se remettre en question et à prendre du recul.

1.1. Dossiers portant sur la valence « anglais »

a) Une proposition ancrée dans les programmes de lycée professionnel

Nombre de candidat.e.s ont fait montre d'une connaissance satisfaisante des programmes qui régissent l'enseignement des langues vivantes dans la voie professionnelle. D'autres n'y ont pas fait référence et ont présenté des projets pédagogiques adressés à des élèves de collège ou de lycée général. Un effort pour établir des liens avec les programmes de la voie professionnelle ou proposer des transpositions aurait contribué à montrer la motivation du/de la candidat.e à se présenter à un concours de recrutement en lycée professionnel. Le jury met néanmoins en garde contre une lecture partielle et non assimilée à la fois des contenus d'enseignement et de la terminologie propre à la didactique. En effet, s'il a pu à nouveau constater que cette terminologie est largement utilisée (« démarche actionnelle », « tâche finale », « fonctions langagières », « scénario », etc.), il ne peut que regretter que son appropriation souvent fragile soit source de nombreuses maladroites. Ainsi, les références qui y sont faites paraissent souvent artificielles voire plaquées et constituent un vernis didactique détaché des éléments qu'elle est censée sous-tendre. 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 candidat.e.s de s'exprimer dans une langue inutilement jargonnante et leur rappelle qu'ils/elles 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.e, 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.

Enfin, si la séquence proposée est conduite au sein du lycée professionnel, les discours (voire les jugements) misérabilistes qui tendent à justifier le manque d'ambition pédagogique des contenus proposés par une supposée « faiblesse » des élèves ne sont pas acceptables : « le manque de volonté des élèves est lié au phénomène de paupérisation dans lequel ils évoluent », « les élèves de lycée professionnel s'ennuient très vite », « j'avais l'impression de toujours faire plus pour sauver ces pauvres enfants en perdition », « il est difficile d'intégrer pour moi le point de grammaire de façon plus subtile ». 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, tutorats, par exemple) ont été trop rarement explorés et exploités.

b) Une mise en œuvre pédagogique réfléchie et appropriée

Il convient tout d'abord de s'interroger sur le choix du projet pédagogique présenté. Le jury ne saurait que trop recommander aux candidat.e.s de proposer des projets réalistes et réalisables ancrés dans le programme d'anglais visé et de porter une attention particulière au choix des supports ainsi qu'aux thèmes travaillés. Il rappelle à cet effet que les programmes offrent des possibilités variées susceptibles d'enrichir la culture anglo-saxonne des élèves. Il insiste aussi sur le devoir qu'a tout.e enseignant.e d' « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » (référentiel de compétences des métiers de l'éducation et du professorat précédemment cité) et invite les candidat.e.s à interroger leurs réalisations à l'aune de cette compétence.

Par ailleurs, le jury apprécie la lecture de dossiers dans lesquels les candidat.e.s ont su opérer des choix, fournir des efforts de synthèse afin de se concentrer sur les points saillants de leur travail. Les descriptions trop détaillées présentent généralement peu d'intérêt et obligent le jury à rechercher lui-même les éléments significatifs au milieu de considérations anecdotiques qui n'ont pas lieu d'être dans un écrit réflexif. Il est par exemple dommage de décrire par le menu chaque distribution de document et de passer sous silence les stratégies mises en œuvre pour aider les élèves à s'approprier et mémoriser le lexique. De même, le jury met en garde les candidat.e.s contre la tentation de l'exhaustivité qui mène certain.e.s d'entre eux/elles à vouloir à toute force faire entrer un ensemble pédagogique trop vaste dans un laps de temps limité.

Les meilleurs dossiers ont su présenter clairement la classe ainsi que le niveau du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) visés, la position de la séquence dans la progression annuelle, les objectifs visés, le scénario, la tâche de communication finale, les évaluations prévues et le nombre de séances envisagé. Une présentation synthétique sous forme de fiche séquence est appréciée mais ne saurait se substituer au travail d'analyse attendu. Il s'agit ensuite de démontrer de manière concise que chaque étape mène logiquement à la suivante dans un processus d'élaboration/de construction d'un projet. Dans les dossiers les plus aboutis, les activités s'enchaînent de façon constructive et sont suivies d'une phase de bilan ou d'analyse et de possibles remédiations. 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. 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. Il est essentiel que le jury comprenne ce que font les élèves, comment ils/elles travaillent.

Les candidat.e.s qui apportent une attention particulière à l'hétérogénéité du profil des élèves et proposent des activités différenciées démontrent également leur capacité à s'adapter à la réalité des situations d'enseignement et leur souci de faire progresser tou.te.s les élèves. 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. Des confusions demeurent dans les types d'évaluation, notamment entre évaluation formative et sommative.

Le jury tient à souligner que la majorité des candidat.e.s indique avoir recours aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). Il a cependant déploré le manque d'intégration des résultats de ces activités aux tâches de communication proposées. Il rappelle également que cet usage ne saurait se limiter à la seule recherche documentaire sur internet et encourage l'exploration d'outils innovants tels les TNI, les outils nomades et les nombreux logiciels et applications susceptibles de contribuer au développement des compétences langagières des élèves. « J'utilise Internet car ils aiment bien » ne saurait suffire à justifier la stratégie mise en œuvre.

Enfin, le jury a apprécié les propositions mentionnant ou intégrant de manière cohérente et réaliste l'Histoire des Arts, les Enseignements Généraux Liés à la Spécialité ou l'interdisciplinarité au sein des projets pédagogiques proposés. Il regrette néanmoins de ne pas toujours être informé de la teneur exacte du projet global et de la contribution de chacune des disciplines impliquées.

c) Le choix des annexes

La quasi-intégralité des candidat.e.s a fourni des documents en annexe au dossier. Il convient de rappeler que le nombre de ces documents est limité à 10, le jury se réservant le droit de ne pas prendre en considération les documents d'un volume supérieur. Les choix à opérer participent nécessairement d'une stratégie argumentative. Or, loin de valoriser l'ensemble du dossier, la nature de ces documents – 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.e candidat.e annonce dans sa présentation le recours à une fiche d'aide répondant à des nécessités particulières, il/elle 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 le jury. D'une manière plus générale, tout document permettant au/à la candidat.e 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 et encore plus rares celles comportant des copies d'élèves en difficulté. En tout état de cause, il convient de spécifier les différentes sources utilisées, notamment les manuels ou séquences émanant des sites disciplinaires.

Enfin, il ne semble pas opportun de faire figurer les rapports d'inspection et les lettres de recommandation dans les annexes.

d) Une analyse constructive

La présentation d'une séquence d'enseignement ne saurait se limiter à sa description. Il s'agit, pour le/la candidat.e, de montrer qu'il/elle est capable de prendre une distance critique avec celle-ci en questionnant, par exemple, les choix effectués. Nombre de candidat.e.s ont fait le choix de clore la deuxième partie de leur dossier par des éléments de bilan. Certain.e.s n'y présentent cependant ni commentaire pédagogique ni analyse, se contentant parfois seulement d'un ressenti : « les élèves étaient heureux » ou encore « les élèves étaient très intéressés ».

Il est pourtant légitime d'attendre des candidat.e.s qu'ils/elles indiquent les raisons pour lesquelles la mise en œuvre de la séquence a donné satisfaction ou, le cas échéant, qu'ils/elles en formulent les aspects nécessitant amélioration. Une séquence dont il est écrit que la tâche finale « n'est pas une franche réussite » ou encore dans laquelle « les élèves ne se sont pas investis » mérite davantage que ces simples constats. L'analyse se doit d'être développée avec précision en regard de critères tels que, par exemple, la réalisation ou non des objectifs que l'enseignant.e s'est assignés ou le degré d'acquisition par les élèves des éléments de langue ou de culture visés. Le jury rappelle que la capacité à réfléchir sur sa pratique figure dans le référentiel de compétences des métiers de l'éducation et du professorat précédemment cité.

En conclusion, le jury attend dans cette partie non pas la démonstration d'un cours parfait mais une véritable capacité à analyser et faire évoluer ses pratiques afin de permettre aux élèves de progresser.

1.2. Dossiers portant sur la valence « Lettres »

Pour pouvoir statuer sur la capacité du/ de la candidat.e 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 (objet d'étude et interrogation(s) en classe de baccalauréat professionnel, problématiques et pratiques de lecture en classe de CAP) ;
- la présentation d'un scénario pédagogique cohérent avec les objectifs annoncés ;
- l'identification des supports notamment littéraires retenus,
- 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.e et lui permettre de se représenter le travail effectué en classe. Le bilan que dresse le/la candidat.e de cette réalisation est également indispensable pour évaluer sa capacité à analyser ses pratiques et à les faire évoluer. La mise en relation entre la proposition présentée et les finalités des programmes de français en lycée professionnel est indispensable. Ces dernières sont au nombre de quatre :

- entrer dans l'échange oral : écouter, réagir, s'exprimer ;
- entrer dans l'échange écrit : lire, analyser, écrire ;
- devenir un lecteur compétent et critique ;
- confronter des savoirs et des valeurs pour construire son identité culturelle.

À la lumière de ces finalités, il convient de ne pas oublier qu'il ne s'agit pas d'enseigner le français comme s'il s'agissait d'une langue étrangère pour les élèves. La place des enseignements littéraires doit y être conséquente ; le choix de ne demander aux élèves que de produire des textes très brefs en français peut

s'avérer discutable, et ce alors même que l'évaluation des compétences d'écriture au baccalauréat professionnel repose sur un écrit délibératif d'une quarantaine de lignes.

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 le plus souvent 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. 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 candidat.e.s n'ont pas établi de lien entre lecture et écriture.

De plus, les propositions qui accumulent un trop grand nombre de séances dans une séquence ou une myriade d'activités au sein d'une séance courent le risque de rendre très confuse la découverte du cheminement retenu.

Plusieurs candidat.e.s 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 professeur.e.s de lycée professionnel, le jury attend des candidat.e.s 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. Des liens avec les programmes de lycée professionnel peuvent être établis à partir de l'analyse de séquences portant sur certains des objets d'étude du lycée général et technologique ou sur certaines des entrées du programme de culture littéraire et artistique pour le collège.

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 candidat.e.s est organisée la veille des épreuves orales. Le fait de rappeler ladite définition, elle est destinée à détailler le contenu et le déroulement des épreuves orales ainsi qu'à d'informer les candidat.e.s admissibles sur les attentes du jury. Un tirage au sort permet ensuite de déterminer l'ordre chronologique dans lequel ils/elles passeront 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/de la candidat.e en salle de préparation.

Le premier concerne la sous-partie « explication de texte » et comporte la mention TXT (par exemple, TXT5).

Deux documents de nature différente forment 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. Le jury précise qu'il n'attend pas une exploitation détaillée de chaque document.

Des dictionnaires de prononciation sont en outre mis à disposition des candidat.e.s 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

a) Déroulement

Cette première sous-partie débute par une lecture à haute voix par le/la candidat.e 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 il/elle s'exprime sans être interrompu.e. 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 2018 et compte tenu de la charge globale de travail des candidat.e.s, 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 candidat.e.s sont, en revanche, invité.e.s à lire (silencieusement) puis à traduire oralement un bref passage du texte dont ils/elles viennent de proposer l'explication.

b) Attentes du jury et commentaires

Le jury s'est attaché à proposer aux candidat.e.s 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.

c) L'explication de texte

L'explication de texte constitue le cœur de cette partie de l'épreuve d'admission. Le/la candidat.e 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/elle s'est appropriés et qui lui permet de justifier ses analyses. Le jury souhaite entendre de futur.e.s professeur.e.s 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/la candidat.e 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.e et se termine le plus souvent par l'annonce traditionnelle de l'organisation retenue pour l'explication elle-même. Le jury rappelle que l'origine et la date de publication des documents contribuent à leur analyse.

Le choix qui se présente au/à la candidat.e est ensuite celui de l'explication linéaire ou composée. Le jury précise 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. Il convient d'aller à l'essentiel en ne dissociant pas le fond de la forme et en étant attentif.ve aux choix stylistiques et lexicaux. L'analyse formelle du support (structure, 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 candidat.e.s qu'ils/elles puissent synthétiser le point de vue de l'auteur.e et prendre position de manière nuancée par rapport à la problématique abordée.

Le jury constate par ailleurs que nombre de candidat.e.s ne profitent pas de l'intégralité du temps imparti à l'exposé, notamment pour l'analyse de document en anglais. Cela semble s'expliquer, souvent, par une structuration trop globale de l'exposé, qui se résume à trois grandes parties n'offrant que très rarement une explicitation plus avancée, matérialisée, par exemple, par des sous-parties favorisant un développement qui se voudrait plus exhaustif, pertinent et logique. Le jury a apprécié à cet égard les efforts de nombre de candidat.e.s qui ont su suivre le plan annoncé. Il déconseille en revanche d'opter pour la rédaction intégrale du commentaire pendant le temps de préparation car, outre la question de la gestion du temps, les candidat.e.s ayant fait ce choix ont trop souvent été tenté.e.s de lire leurs notes, oubliant ainsi de s'adresser à leur auditoire. Il est également souhaitable d'indiquer au jury la ligne de référence d'une citation du texte et, de manière générale, de faire un usage raisonné du recours aux citations. Le jury rappelle aux candidat.e.s qu'ils/elles ont la possibilité d'exprimer une opinion personnelle divergente de celle exprimée par l'auteur.e du texte.

Lors de l'entretien, comme dans l'exposé, rappelons qu'il convient d'adopter une attitude posée et une posture adaptée (calme, réserve, etc.) pour convaincre l'auditoire. On attend des candidat.e.s qu'ils/elles s'expriment avec aisance et fassent preuve de qualités d'écoute afin d'entrer dans l'échange avec le jury dont les questions – bienveillantes – leur permettront de revenir sur d'éventuelles erreurs, de préciser un propos et de faire montre de connaissances culturelles. L'entretien n'a pas pour objectif de faire répéter des choses déjà dites au cours de l'exposé mais bien de les faire préciser ou approfondir selon le cas. Le jury est également attentif aux marques de communication non verbales : gestuelle, volume et placement de la voix, expressivité, regard, etc.

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 futur.e.s candidat.e.s une lecture régulière de la presse internationale et la consultation des sites Internet des grands media. Il n'est par exemple pas recevable qu'un.e futur.e enseignant.e d'anglais ne connaisse pas Paul Auster, John Rockefeller ou Oprah Winfrey.

d) Qualité de la langue

La qualité de la langue attendue des candidat.e.s correspond au niveau C1 du CECRL. 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 candidat.e.s sont soumis.e.s 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 candidat.e.s qui parlaient trop bas, il a, en revanche, apprécié les lectures de celles et ceux qui ont su se libérer de leur *stress* et les faire entrer 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 des candidat.e.s. Ces dernier.e.s doivent impérativement maîtriser le schéma phonologique, intonatif et accentuel de la langue anglaise afin de s'approcher au maximum de l'authenticité. Les erreurs mentionnées ci-après portent sur des points centraux et ont inévitablement conduit le jury à pénaliser les candidat.e.s :

- lecture faisant apparaître des défaillances phonologiques (méconnaissance des variantes de prononciation de la terminaison *-ed*, par exemple) ;
- 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 ;
- réalisation du [h] muet (hours) ;
- prononciation mal maîtrisée de mots courants (author, advertisement, through, analysis, students, pupils, etc.).

En outre, le jury a déploré chez certain.e.s candidat.e.s un lexique limité ainsi qu'un nombre important de calques, d'erreurs de syntaxe et de grammaire parmi lesquelles : *« you are obliged », *« what miss them », “ « He explains what is it », * « for finish ».

Le jury tient donc à attirer l'attention des futur.e.s candidat.e.s sur la nécessaire qualité de leur expression orale, qualité en rapport avec celle que l'institution est en droit d'exiger de professeur.e.s d'anglais. Ce dernier conseil vaut plus particulièrement pour celles et ceux des candidat.e.s dont la valence de formation n'est pas la langue étrangère.

Enfin, le laps de temps consacré à la traduction immédiate d'un bref passage du texte a semblé constituer pour certain.e.s candidat.e.s une difficulté supplémentaire dont témoignent les quelques exemples de traduction partielle. En revanche, le jury a eu le plaisir de constater que l'exercice a permis à nombre de candidat.e.s 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

a) 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'activités,

d'exercices et les consignes données aux élèves 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/de la candidat.e, 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 candidat.e.s sont chacun composés d'un document textuel et/ou iconographique 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. 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 19 et 20 du présent rapport.

Dans un premier temps, les candidat.e.s sont invité.e.s 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 – une exploitation pédagogique destinée à une classe de lycée professionnel.

Le jury tient à signaler que, cette année encore, la production de quelques candidat.e.s a laissé supposer une gestion quelque peu déséquilibrée du temps de préparation imparti. Certaines prestations se sont en effet caractérisées par un développement significatif afférent au contenu de la première partie de l'entretien ainsi qu'un recours flagrant à une stratégie d'improvisation voire d'évitement pour l'exposé du projet pédagogique prévu en seconde partie. Le caractère inabouti de l'entretien ne peut, alors, valider une démonstration efficiente d'éventuelles capacités inhérentes à la construction d'une démarche pédagogique cohérente et réaliste.

b) Attentes du jury et commentaires

• Structuration de l'exposé

Possédant généralement une expérience d'enseignement, les candidat.e.s 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 fonde l'analyse initiale. Outre leur description rapide, l'indication de leur origine et celle du ou des domaines/thèmes 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 confronté.e.s 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/de la candidat.e à opérer des choix pédagogiques.

C'est à l'issue de cette courte présentation – et en appui sur celle-ci – que le/la candidat.e propose une exploitation pédagogique de l'ensemble qui lui est soumis. Les candidat.e.s ont toutefois la possibilité d'écarter un des documents ou de proposer d'en ajouter un. De telles options se doivent d'être justifiées auprès du jury.

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

- le choix d'un niveau de formation ou d'une classe ;
- le nombre de séances envisagé ;

- la définition d'objectifs opérationnels (culturels, linguistiques, pragmatiques voire méthodologiques) que l'enseignant.e assigne à l'étude des supports et qu'il/elle se propose de faire atteindre aux élèves à l'issue du travail accompli ;
- le niveau du CECRL visé ;
- 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'é luder toute difficulté, mais formulés en appui sur la connaissance qu'a le/la candidat.e des besoins des élèves ;
- les aides éventuellement apportées aux élèves (ou à une partie d'entre eux/elles) 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 ;
- 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/de la candidat.e, 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 de l'enseignant.e 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/la candidat.e 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/la candidat.e s'abîmant dans des détails souvent anecdotiques et, ce faisant, « perdant le fil » de sa présentation.

D'une manière générale, le jury conseille aux candidat.e.s 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.

• Commentaires

On l'aura compris, les candidat.e.s ne peuvent se contenter d'une description linéaire du dossier qui leur est soumis. Celles et 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 candidat.e.s 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. Il convient de ne pas oublier que la grammaire est un outil au service de la communication contribuant à la réalisation de la tâche finale choisie et non un objet d'étude en soi.

L'inclusion de documents vidéo au sein des dossiers soumis aux candidat.e.s 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 prenant la forme d'exercices de type lacunaire ayant souvent tenu lieu d'exercice des compétences dans ce domaine. On rappellera ici qu'un mot ne peut être reconnu et correctement orthographié par un.e élève que si la possibilité de le voir et de l'entendre lui a été préalablement offerte. Le jury ne saurait que trop insister sur l'importance à accorder à la phonologie, bien souvent négligée dans les projets présentés.

Les meilleur.e.s candidat.e.s 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 une 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.

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

- Il apparaît irréaliste d'attendre des élèves qu'ils/elles mènent à bien des tâches complexes auxquelles ils/elles n'ont pas été préalablement entraîné.e.s ;
- On ne saurait contourner une difficulté en indiquant que tel ou tel champ lexical ou fait de langue aura été étudié au cours de séquences précédentes ;
- L'accumulation d'exercices destinés à la vérification de connaissances et qui relèvent davantage de l'évaluation que de l'entraînement ;
- Le jury rappelle qu'une évaluation doit permettre de positionner les élèves sur une échelle de niveaux de maîtrise des compétences et recommande de ce fait fortement aux candidat.e.s de parfaire leur connaissance du CECRL. Il n'est par exemple pas recevable de faire référence au « niveau A2/B1 ».

Le jury tient à souligner qu'il a particulièrement apprécié les rares projets intégrant les TICE de manière judicieuse ainsi que les quelques candidat.e.s qui ont su de manière spontanée revenir sur un aspect de leur proposition que l'énoncé du déroulement de leur exploitation pédagogique leur a permis de questionner.

Enfin, posséder une connaissance suffisante des instructions officielles régissant l'enseignement des langues vivantes dans la voie professionnelle ainsi que des rudiments du CECRL constitue une exigence minimale. Le jury a donc été particulièrement surpris de l'ignorance de certain.e.s candidat.e.s concernant, par exemple, les modalités d'évaluation des langues vivantes au baccalauréat professionnel. Il va également sans dire que certains termes faisant référence au quotidien de tout.e professeur.e doivent être maîtrisés : « séances » et « séquences » ont parfois été confondues, le travail hors la classe usuel a été assimilé à une stratégie de classe inversée, par exemple.

S'il convient d'éviter, là encore, 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 candidat.e.s concerné.e.s.

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

Les exemples de documents supports de l'exploitation pédagogique (pages 23 à 25 ci-après) ne comprennent pas – pour des raisons techniques ayant trait au format du présent rapport – le document vidéo proposé.

BEST OF BOTH: ARE 'DIAMOND SCHOOLS' THE FUTURE OF EDUCATION?

The Telegraph, October 5th 2017

It is an age-old discussion had by parents all over the country as their children near the end of primary school. What would be the best option for secondary – single-sex, or co-educational?

The arguments for and against each system will be familiar, and backed by enough evidence (both of an anecdotal and academic kind) to reasonably conclude either way. Study after study has long suggested teenagers do better in single-sex classes, where there are fewer distractions presented by the opposite sex, for instance. On the other hand, some see co-eds as vital to the social development of a child, allowing them the chance to grow up comfortable around the other sex, building mixed friend groups and adequately preparing them for university and adult life. It's a dilemma, but for some fortunate parents, that "either/or" is becoming a thing of the past, as a small but increasing number of schools are presenting a third option: both?

The so-called "diamond" model of education, as it is known, generally involves mixed classes in lower or prep school years, before moving to single-sex academic lessons (albeit mixed for all extracurricular activities outside the classroom) between the key adolescent years of 9 and 11, and then co-ed again for sixth form. Together, apart, back together – hence the diamond. It is presented as the "best of both worlds", and proponents would say it's borne out by impressive results. In August, for instance, one of the diamond model's proudest advocates, New Hall School in Chelmsford, scored its best ever GCSE results – 54 per cent of grades at A* or A – after being named the TES Independent School of the Year in 2016. "I think the results we've had are as a direct result of students experiencing accelerated learning through the model, once the pressure of stereotypes has been taken off by single-sex classes and distraction is removed" says Katherine Jeffrey, New Hall School's principal. "The core curriculum, teaching staff and content, is all identical, but teachers can tailor their lessons to the different approaches. [...] As a general rule, we find that boys have higher energy levels and less concentration when they begin lessons, so might require some hands-on interaction tasks at the start, for instance, while girls don't need that. Without stereotypes, too, no one is afraid of certain A-level choices – that English and modern languages are for girls, maths and science are for boys – or think something might not be for them, thanks to their gender." [...]

[T]he latest adopter, Leweston School in Dorset, will be using it for only certain subjects. Starting in September 2009, the school will switch to the diamond model only for Stem subjects, maths, biology, chemistry and physics – areas where they believe pupils can most benefit from single-sex teaching. For decades, various studies have suggested the low proportion of women taking Stem subjects at university is due to a lack of enjoyment at school and whether that's the boy's fault or not, staff at Leweston hope the shake-up can improve that. "The decision came from quite a lot of research into how we could offer both options, and how we could create the best learning environments in those subjects where boys and girls act differently, especially at that age," says Kate Reynolds, head of the senior school at Leweston Reynolds [...]. "In science, the research we had showed that boys tend to step forward and leap into experiments, getting the equipment and getting involved, while girls prefer to step back and watch. By separating them, we are levelling that out, as well as making it easier for teachers to plan lessons that get the most out of the time."

For Milli Hill, whose nine-year-old daughter, Bess, is currently in the prep school at Leweston, the announcement was a welcome one. "It was alarming at first, but now I think it's very progressive, and shows that the school will evolve in the future," she says. "Hopefully, it'll make sure Bess has the chance to have her voice heard, growing in confidence even in subjects like science." [...]

Berkhamsted School in Hertfordshire [...] has used the diamond system for more than 20 years, and sees it as a major attraction to parents. "It is a definite strength we have here, and something the parents like. A lot of people might be reluctant to send their children to single-sex schools because they don't want two separate schools to deal with, but this is a successful solution that works, I think, even better," says Liz Richardson, the Head of Berkhamsted Girls.

According to family legend, Ferguson's grandfather departed on foot from his native city of Minsk with one hundred rubles sewn into the lining of his jacket, traveled west to Hamburg through Warsaw and Berlin, and then booked passage on a ship called the *Empress of China*, which crossed the Atlantic in rough winter storms and sailed into New York Harbor on the first day of the twentieth century. While waiting to be interviewed by an immigration official at Ellis Island, he struck up a conversation with a fellow Russian Jew. The man said to him: *Forget the name Reznikoff. It won't do you any good here. You need an American name for your new life in America, something with a good American ring to it.* Since English was still an alien tongue to Isaac Reznikoff in 1900, he asked his older, more experienced compatriot for a suggestion. *Tell them you're Rockefeller*, the man said. *You can't go wrong with that.* An hour passed, then another hour, and by the time the nineteen-year-old Reznikoff sat down to be questioned by the immigration official, he had forgotten the name the man had told him to give. *Your name?* the official asked. Slapping his head in frustration, the weary immigrant blurted out in Yiddish, *Ikh hob fargessen (I've forgotten)!* And so it was that Isaac Reznikoff began his new life in America as Ihabod Ferguson.

He had a hard time of it, especially in the beginning, but even after it was no longer the beginning, nothing ever went as he had imagined it would in his adopted country. It was true that he managed to find a wife for himself just after his twenty-sixth birthday, and it was also true that this wife, Fanny, née Grossman, bore him three robust and healthy sons, but life in America remained a struggle for Ferguson's grandfather from the day he walked off the boat until the night of March 7, 1923, when he met an early, unexpected death at the age of forty-two—gunned down in a holdup at the leather-goods warehouse in Chicago where he had been employed as a night watchman.

No photographs survive of him, but by all accounts he was a large man with a strong back and enormous hands, uneducated, unskilled, the quintessential greenhorn know-nothing. On his first afternoon in New York, he chanced upon a street peddler hawking the reddest, roundest, most perfect apples he had ever seen. Unable to resist, he bought one and eagerly bit into it. Instead of the sweetness he had been anticipating, the taste was bitter and strange. Even worse, the apple was sickeningly soft, and once his teeth had pierced the skin, the insides of the fruit came pouring down the front of his coat in a shower of pale red liquid dotted with scores of pellet-like seeds. Such was his first taste of the New World, his first, never-to-be-forgotten encounter with a Jersey tomato.

Not a Rockefeller, then, but a broad-shouldered roustabout, a Hebrew giant with an absurd name and a pair of restless feet who tried his luck in Manhattan and Brooklyn, in Baltimore and Charleston, in Duluth and Chicago, employed variously as a dockhand, an ordinary seaman on a Great Lakes tanker, an animal handler for a traveling circus, an assembly-line worker in a tin-can factory, a truck driver, a ditchdigger, a night watchman. For all his efforts, he never earned more than nickels and dimes, and therefore the only things poor Ike Ferguson bequeathed to his wife and three boys were the stories he had told them about the vagabond adventures of his youth. In the long run, stories are probably no less valuable than money, but in the short run they have their decided limitation.

The leather-goods company made a small settlement with Fanny to compensate her for her loss, and then she left Chicago with the boys, moving to Newark, New Jersey, at the invitation of her husband's relatives, who gave her the top-floor apartment in their house in the Central Ward for a nominal monthly rent. Her sons were fourteen, twelve, and nine. Louis, the oldest, had long since evolved into Lew. Aaron, the middle child, had taken to calling himself Arnold after one too many schoolyard beatings in Chicago, and Stanley, the nine-year-old, was commonly known as Sonny. To make ends meet, their mother took in laundry and mended clothes, but before long the boys were contributing to the household finances as well, each one with an after-school job, each one turning over every penny he earned to his mother. Times were tough, and the threat of destitution filled the rooms of the apartment like a dense, blinding fog. There was no escape from fear, and bit by bit all three boys absorbed their mother's dark ontological conclusions about the purpose of life. Either work or starve.

Paul AUSTER, 4321, January 2017 (incipit)

PLPINT18TXT3

CAPLP Interne et CAER section anglais-lettres

Session 2018

Épreuve orale d'admission d'anglais

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE

Le sujet comporte deux documents.

Document 1: *WorldSkills Europe*
Source : www.worldskillseurope.org

Document 2 : document vidéo accessible sur votre poste informatique :
Euroskills
Source : www.worldskillseurope.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.

PLPINT18EP1

BRICKLAYING

A bricklayer generally works on commercial and residential projects. There is a direct relationship between the nature and quality of the product required and the payment made by the customer. Therefore the bricklayer has a continuing responsibility to work professionally in order to meet the requirements of the customer and thus maintain and grow the business.

Bricklaying is closely associated with other parts of the construction industry, and with the many products that support it, normally for commercial purposes. The bricklayer works internally and externally, including the homes of customers and on building sites, in all weather conditions on small and major projects. He or she will interpret drawings, set out and measure, construct and finish to a high standard. Work organization and self-management, communication and interpersonal skills, problem solving, innovation and creativity, working accurately are the universal attributes of the outstanding bricklayer.

Whether the bricklayer is working alone or in a team the individual takes on a high level of personal responsibility and autonomy. From working safely and tidily with resilience and endurance through to exceptional planning and scheduling, concentration, precision, accuracy and attention to detail to achieve an excellent finish every step in the process matters and mistakes are largely irreversible and very costly. With the international mobility of people the bricklayer faces rapidly expanding opportunities and challenges.

For the talented bricklayer there are many commercial and international opportunities; however these carry with them the need to understand and work with diverse cultures and trends. The diversity of skills associated with bricklaying is therefore likely to expand.

<http://worldskillseurope.org/competition/bricklaying/>



PLPINT18EP1

CAPLP Interne et CAER section anglais-lettres

Session 2018

Épreuve orale d'admission d'anglais

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE

Le sujet comporte deux documents.

Document 1: *6 Tech Predictions for 2018*
Source : www.money.cnn.com

Document 2 : document vidéo accessible sur votre poste informatique :
Poly The Augmented Reality
Source : www.youtube.com

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.

PLPINT18EP3

Living in the Future

6 tech predictions for 2018

By Heather Kelly @heatherkelly

December 28, 2017, 11:39 AM ET

Recommended 1.2K

2017 was a dark year for the tech industry, peppered with cool gadgets, predictable upgrades, and spectacular downfalls. What excitement will 2018 bring? Here are a few of our predictions for the coming year.

Augmented reality in your pocket



Virtual reality was going to take over the world. But strapping on a headset to look at games or 360-degree videos hasn't been the hit many had hoped. In 2018, a lot of that same technology could finally go mainstream using a gadget you already own: your smart phone.

Augmented reality overlays digital images onto the real world, as seen through your phone's camera. Smart phones are including powerful AR technology in their devices so anyone with a fast enough device can try it out. For example, with Apple's ARKit, iOS apps can map out a room and use realistic, changing lighting to make their objects better blend in with a scene.

We're still waiting for the big break-out app, but AR could continue to change shopping and selfies in the next year. No bulky face-computer needed.

Streetwise robots



This year, robots will finally take to the streets. No, it's not to revolt against their human overlords (at least not yet).

A number of companies have developed robots that cruise the halls of hotels and hospitals, crack down on crime in malls, or just deliver a burrito a couple of blocks away. These robots use a combination of GPS, sensors and cameras to navigate the world without taking out bystanders.

They're already facing a backlash. A security robot deployed by the SF SPCA to clear out homeless encampments around its property was reportedly knocked over and smeared with feces by angry locals. And San Francisco recently passed regulations to limit the number of delivery robots on the streets. But these rolling helpers are probably just getting started, if they can avoid falling into fountains.

Smart homes that let in strangers



You're not home, but that doesn't mean tech companies can't swing by and drop off your dinner order or a 12-pack of paper towels. Amazon kicked this odd category off earlier in 2017 with a service that lets delivery people access your home through a special smart lock. Look for more partnerships between delivery services and smart home technology over the next year.

Voice in every gizmo



Alexa-fever has spread and most of the big technology players are working on their own voice assistants. They're breaking out of smart speakers and appearing in everything from cars to singing fish.

In 2018, companies like Amazon and Google will be fighting to lock you into one voice ecosystem. After Google repeatedly banned Amazon from including YouTube on the Echo Show, Amazon finally gave in and agreed to Google hardware. Expect similar tugs-of-war over services on the voice platforms. Before the year is up, you may have to declare your allegiance for Alexa, Siri, Cortana or Google Assistant.

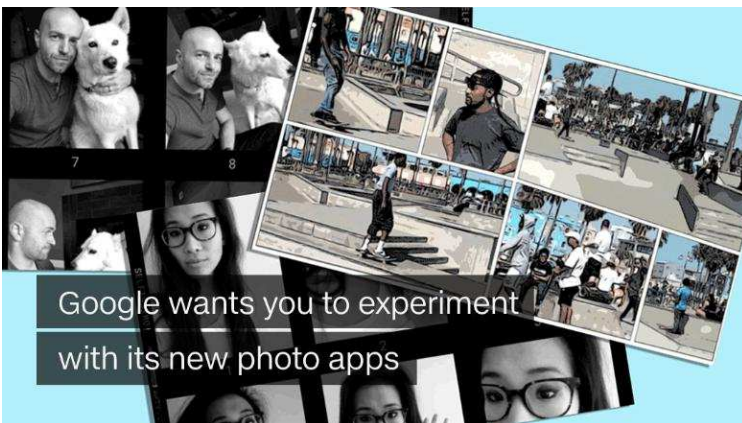
Your internet bill could change



Chances are you pay a flat monthly fee for your internet connection now. Some companies charge different prices for faster or slower connections, but don't limit what you can access.

The recent repeal of *FCC*'s net neutrality rules have opened the doors for internet service providers to experiment with different pricing structures. In theory you could be charged more for a Netflix and Amazon Prime Video tier, or social media networks could be an additional monthly fee. Any changes are likely to start small, as companies test the reactions of customers and see if they flee to competitors (where there are any).

FCC: Federal Communications Commission



Most smart phone camera upgrades have focused on improving the actual camera, like packing more pixels or a bigger sensor into a limited space. Now companies like Google are using computing to take photos to the next level. The Pixel 2 smart phone is able to detect the outline of a subject and throw the background out of focus, and the company recently released a few small photography apps. Look for big improvements in how your photos look, like less noise in low light and fun new tricks.

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.e auteur.e 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 candidat.e.s doivent veiller à garder du temps pour l'entretien (d'une durée d'une demi-heure maximum).

Les candidat.e.s disposent de deux heures de préparation.

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/la candidat.e doit le resituer dans son contexte. Il/Elle 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 type de discours afin d'adopter la grille de lecture qui convient. Il est attendu du/de la candidat.e qu'il s'appuie sur les différentes notions littéraires et linguistiques pour conduire l'analyse et construire l'interprétation.

Si l'explication de texte permet au jury de vérifier la culture littéraire du/de la candidat.e, 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/la candidat.e 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/la candidat.e opte pour le commentaire composé, il/elle doit dégager deux ou trois axes d'interprétation autour desquels il pourra structurer sa prestation.

Si le/la candidat.e 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/la candidat.e doit le lire. Cette lecture expressive permet au jury de vérifier, au travers des pauses et de l'intonation, que le/la candidat.e a saisi le sens du texte. Elle peut être effectuée avant ou après l'introduction générale de l'explication mais elle est indispensable. La lecture de la poésie versifiée suppose la prise en compte du rythme des vers, une attention aux éventuelles diérèses.

L'introduction ne doit en aucun cas alourdir la prestation par un étalage de connaissances plaquées : elle doit servir l'explication. Le texte est à caractériser en utilisant la terminologie qui convient (genre, discours, registre, etc.) et en le contextualisant (situation dans l'œuvre, appartenance à un courant littéraire, etc.). Ce

qui est dit sur l'auteur.e n'a d'intérêt que si on peut le mettre en correspondance avec le texte. Le/la candidat.e doit également présenter la démarche de lecture adoptée (commentaire composé ou analyse linéaire), la problématique et le plan de son explication. Si le/la candidat.e opte pour un commentaire « composé » du texte, il/elle doit présenter dans son introduction les deux ou trois axes d'interprétation qui guideront sa prestation.

Le développement et la conclusion de l'explication

L'explication de texte, 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/la candidat.e ne doit pas étudier le texte sans prendre le recul suffisant mais il/elle 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 l'explication de texte : elle s'appuie sur l'observation précise du texte et des choix d'écriture qui le caractérisent, elle en produit une analyse et débouche sur une interprétation.

Afin que le jury puisse suivre aisément l'exposé, le/la candidat.e doit signifier les différentes transitions (« Je vais maintenant aborder la seconde partie... », « En conclusion... », etc.), renvoyer à des lignes ou des vers précis. Dans le développement, il peut être utile que les phases de transition soient bien articulées à la problématique, que la démarche d'analyse retenue soit linéaire ou synthétique.

Enfin, une conclusion doit reprendre les éléments essentiels de l'analyse et de l'interprétation. Une mise en relation avec un autre texte du/de la même auteur.e, du même mouvement littéraire, etc. ou la mise en évidence d'un questionnement littéraire porté par le texte sont possibles.

La question de grammaire

Cette question est liée aux entrées linguistiques des programmes de français de lycée professionnel. Elle peut donc porter sur de la grammaire de phrase, sur l'étude de phénomènes textuels ou discursifs ainsi que sur le lexique.

Le/la candidat.e identifie la ou les formes concernées, commente leur emploi en se fondant sur des connaissances grammaticales et met son analyse en lien avec le sens du passage étudié.

Elle peut être traitée au cours de l'explication du texte, à condition que le/la candidat.e le signale explicitement.

c) Commentaires concernant la session 2018

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 futur.e.s professeur.e.s de lycée professionnel Anglais-Lettres se destinent à être des enseignant.e.s bivalent.e.s. Il est donc nécessaire qu'ils/elles 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/de la candidat.e, 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 candidat.e.s qui les ont produites ont su contextualiser le passage qu'ils/elles 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/Elles se sont placés en position de lecteur du texte et ont fait confiance à leurs impressions de lecture. Ils/Elles ont

également su mobiliser les outils linguistiques et littéraires nécessaires à la construction du sens du texte. Les exposés efficaces ont 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 candidat.e.s 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 qui vont être détaillées ci-dessous.

- **Culture littéraire lacunaire.** Certain.e.s candidat.e.s ne connaissent pas les genres littéraires, manquent de connaissances sur les principaux mouvements littéraires. Cette absence de culture littéraire se traduit par une incapacité à comprendre les enjeux du texte à l'expliquer. On peut attendre d'un/une candidat.e qu'il sache entre autres définir le naturalisme.

- **Paraphrase.** De nombreux/nombreuses candidat.e.s se sont livré.e.s à une lecture superficielle du texte. Ils/Elles n'ont pas situé le passage dans l'œuvre, ont peiné à mobiliser les outils littéraires et linguistiques indispensables à la construction du sens. Ils/Elles se sont contenté.e.s de paraphraser le texte et d'en reformuler le sens explicite. Il est par exemple nécessaire de pouvoir distinguer les notions d'auteur, de narrateur et de personnage. Dans le même ordre d'idées, la notion de champ lexical ne saurait être le seul outil d'analyse littéraire connu des candidat.e.s, ni le seul élément lexical pouvant être analysé pour nourrir l'explication du texte.

- **« Évitement » du texte.** Certain.e.s candidat.e.s 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.

- **Déconnexion des connaissances littéraires et de la construction du sens.** Parfois, les candidat.e.s 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 candidat.e.s 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.

- **Faiblesse du plan.** Certain.e.s candidat.e.s 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. Il arrive que les axes de lecture proposés dans l'introduction ne soient pas repris dans le développement.

- **Des connaissances relevant de la culture générale** peuvent être sollicitées : à titre d'exemple, il peut être demandé à un candidat ce qu'était l'Inquisition.

d) Conseils aux futur.e.s candidat.e.s

Le jury conseille aux futur.e.s candidat.e.s de se préparer à cette épreuve en élargissant leur culture littéraire, c'est-à-dire avant tout en lisant des œuvres littéraires. Il est également possible de se référer à 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. Des ouvrages tels que *La grammaire du collège* chez Magnard ou *Quelle grammaire enseigner ?* chez Hatier peuvent constituer de précieux auxiliaires pour consolider la connaissance de ces notions.

On attend d'un/une candidat.e qu'il soit capable d'identifier et d'analyser des subordonnées ou des expansions du nom. La confusion entre pronom et déterminant est inacceptable. Les principales classes et fonctions grammaticales doivent être connues.

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 candidat.e.s 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/à la candidat.e 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/de la candidat.e 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/la candidate doit s'articuler avec l'explication du texte, c'est-à-dire proposer une ou des activités de lecture, d'écriture, d'oral ou de langue qu'il/elle pourrait mener avec la classe retenue. Sans pour autant détailler l'ensemble d'une séquence, le/la candidat.e se doit d'inscrire les activités dans une progression et un cheminement afin de leur donner du sens.

b) Commentaires concernant la session 2018

Les candidat.e.s ont, dans leur majorité, 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 notablement délaissé, et ce quand bien même les textes peuvent se prêter à une exploitation dans ces classes.

Certain.e.s candidat.e.s 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/Elles 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 dernier.e.s 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/Elles 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/Elles 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 futur.e.s candidat.e.s 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/ nombreuses candidat.e.s 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.** Certain.e.s candidat.e.s 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 candidat.e.s ont fait référence à la lecture analytique

sans être capables d'expliquer en quoi elle consiste ou comment elle doit être accompagnée par le/la professeur.e.

- **Manque de culture littéraire**, ce qui empêche certain.e.s candidat.e.s de proposer un corpus en lien avec le texte donné en explication de texte.

- **Manque de cohérence**. Certain.e.s candidat.e.s 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. Une simple énumération de séances qui ne sont pas articulées entre elles ne saurait fonder une séquence, les candidat.e.s doivent particulièrement s'attacher aux interactions entre lecture et écriture.

- **Confusion entre les démarches préconisées en anglais et les démarches attendues en français**. Certain.e.s candidat.e.s ont proposé un scénario pédagogique calqué sur la démarche adoptée en anglais sans prise en compte des spécificités de la didactique du français. Il faudrait notamment éviter d'indiquer que le niveau B1 est visé dans le cadre d'une proposition de séquence de français pour une classe de seconde professionnelle ou encore ne pas s'attacher aux compétences phonologiques en français.

- **Oubli des modalités d'évaluation**. De surcroît, il n'est pas souhaitable de proposer un sujet d'écriture portant par exemple sur la perte d'un être cher. Les liens entre ce qui est enseigné et ce qui est évalué ainsi que les sujets des évaluations doivent faire l'objet d'une réflexion.

Certain.e.s candidat.e.s 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/de la candidat.e, 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/ de la candidat.e à échanger, à porter un regard réflexif sur son travail, à faire preuve d'esprit critique, tous aspects constituant des compétences attendues d'un.e professeur.e.

Les meilleur.e.s candidat.e.s 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/Elles ont fait preuve des qualités inhérentes à tout échange oral fructueux. Le jury en a tenu compte dans la notation.

c) **Conseils aux futur.e.s candidat.e.s**

Pour se préparer à l'exploitation pédagogique du texte, il est vivement conseillé aux futur.e.s candidat.e.s de lire les fiches ressources sur le programme de français disponibles sur le site Éduscol¹ et de confronter les différentes propositions qu'en font les manuels de français de la voie professionnelle. Ils/Elles 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. Les propositions de séquence disponibles sur les sites académiques peuvent également être utiles pour comprendre les attendus de cette partie de l'épreuve. Les candidat.e.s peuvent consulter des sujets d'examen afin de mieux cerner les objectifs des programmes. Plus généralement, il est conseillé aux candidat.e.s 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.

¹ Voir <http://eduscol.education.fr/cid50211/ressources-pour-la-voie-professionnelle.html>

On insistera également 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. La majorité des candidats essaie de proposer une séquence entière ; il serait parfois préférable de ne présenter qu'une ou deux séance(s) contextualisée(s) dans une séquence, ce qui permettrait de prendre le temps de réfléchir à des activités précises et de justifier une démarche à partir du texte

2.2.3. Liste des auteur.e.s retenu.e.s pour la session 2018

Siècle	Genre	Auteur.e.s
XVI ^e	Poésie	Du Bellay
XVII ^e	Théâtre	Corneille Molière Racine
	Poésie	La Fontaine
XVIII ^e	Récit/ prose d'idée	Rousseau Voltaire
	Théâtre	Marivaux
XIX ^e	Roman, récit	Balzac Flaubert Gautier Hugo Maupassant Stendhal Zola
	Théâtre	Musset Rostand
	Poésie	Baudelaire Hugo
XX ^e et XXI ^e	Roman, récit	Camus Duras Yourcenar
	Poésie	Aragon Césaire Char Damas Prévert Senghor
	Théâtre	Cocteau Ionesco

2.2.4. Exemples de questions de grammaire

Identifiez la fonction des pronoms personnels et justifiez leur emploi.

Identifiez 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 et la fonction des propositions qui composent la strophe 2.

Analysez la construction de la phrase complexe dans les deux strophes.

Identifiez les différents types de phrases employés 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.

Donnez la valeur des connecteurs qui structurent le poème.

Donnez l'identité et la fonction des principaux groupes qui composent le début de la phrase.

Dans l'expression "*Qu'on rêve*" à la fin du premier paragraphe étudié, donnez le temps et le mode du verbe puis précisez la valeur du "*on*".

Étudiez la fonction sujet du vers 15 au vers 27.

Relevez les temps composés et commentez leur emploi.

Relevez les marques de personne dans le passage et commentez leur emploi.

Identifiez les différentes catégories de pronoms et justifiez leur emploi dans le passage.

2.2.5 Evolutions à compter de la session 2019

A compter de la session 2019, pour l'épreuve orale de lettres, les passages proposés à l'étude des candidats seront extraits de six œuvres dont la liste est disponible sur <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid100820/les-programmes-des-concours-enseignants-second-degre-session-2019.html>

On recommande aux candidats de lire ces textes dans le cadre de leur préparation à l'épreuve orale de lettres.