

CAPLP INTERNE et CAER

Section : langues vivantes-lettres

Option ANGLAIS

Session 2017

Rapport de jury présenté par

**M. Pierre POTTEZ
Inspecteur de l'Éducation nationale
Président du jury**

SOMMAIRE

Rappel des modalités	page 3
Statistiques concernant le concours	page 4
Composition du jury	page 5
1. L'épreuve d'admissibilité	page 6
1.1. Dossiers portant sur la valence « anglais »	page 8
1.2. Dossiers portant sur la valence « Lettres »	page 10
2. Les épreuves orales d'admission	page 12
2.1. L'épreuve orale d'anglais	page 12
2.1.1. L'explication en langue étrangère	
2.1.2. L'exploitation pédagogique	
2.1.3. Documents proposés à l'épreuve orale d'anglais	
2.2. L'épreuve orale de Lettres	page 24
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 2017	
2.2.4. Exemples de questions de grammaire proposées	

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 2017

ADMISSIBILITÉ

PLP INTERNE

Nombre de candidat.e.s inscrit.e.s : **290**
Nombre de candidat.e.s non éliminé.e.s : **98** (soit 35 % des inscrit.e.s)
Nombre d'admissibles : **18** (soit 18 % des non éliminé.e.s)
Barre d'admissibilité : **09 / 20**
Moyenne des candidat.e.s admissibles : **10.42 / 20**

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

Nombre de candidat.e.s inscrit.e.s : **97**
Nombre de candidat.e.s non éliminé.e.s : **60** (soit 62 % des inscrit.e.s)
Nombre d'admissibles : **39** (soit 65 % des non éliminé.e.s)
Barre d'admissibilité : **06 / 20**
Moyenne des candidat.e.s admissibles : **7.19 / 20**

ADMISSION

PLP INTERNE

Nombre de candidat.e.s admissibles : **17**
Nombre de candidat.e.s non éliminé.e.s : **16** (soit 94 % des admissibles)
Nombre de candidat.e.s admis.e.s : **5**
Nombre de postes : **8**
Barre d'admission : **8.42 / 20**
Moyenne des candidate.s admis.e.s : **10.23 / 20** (épreuves d'admission)
Moyenne des candidat.e.s admis.e.s : **10.55 / 20** (admissibilité + admission)

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

Nombre de candidat.e.s admissibles : **39**
Nombre de candidat.e.s non éliminé.e.s : **29** (soit 74 % des admissibles)
Nombre de candidat.e.s admis.e.s : **14**
Nombre de contrats : **22**
Barre d'admission : **08 / 20**
Moyenne des candidat.e.s admis.e.s : **10.92 / 20** (épreuves d'admission)
Moyenne des candidat.e.s admis.e.s : **9.7 / 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/06/4/a2017_caplp_interne_lve_lettres_anglais_668064.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 2017 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 2015 et 2016.

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 14 dossiers sur 100 ont porté sur la valence « français ». Pour ce qui concerne le CAER, seuls 8 candidat.e.s sur 61 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. 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, 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 : « ils se sont donnés à fond dans le travail », « le prof », ou encore « des mots de voc ». Le jury a également déploré au travers de répétitions, omissions de mots, erreurs orthographiques (« les tissent » pour les TICE, « approche actionnaire) présentes dans quelques dossiers une absence évidente et préjudiciable de relecture.

De façon plus générale, l'utilisation d'une langue précise est nécessaire pour valoriser son parcours, commenter et étayer des choix didactiques et pédagogiques. De même, le recours au lexique pédagogique et didactique n'a de sens que s'il contribue à révéler la qualité et la pertinence de la réflexion. Son utilisation abusive produit l'effet inverse : « Les élèves ont pratiqué leurs acquis, ont cheminé vers les objectifs de la séquence et ont avancé vers le socle. ».

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. Il est attendu des candidat.e.s qu'ils/elles mènent une réflexion sur ce parcours, sans autosatisfaction ni dévalorisation. Il n'est pas nécessaire que toutes les expériences professionnelles antérieures soient mises en lien, de manière parfois un peu artificielle, avec l'enseignement.

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

La majorité des candidat.e.s a fait montre d'une connaissance satisfaisante des programmes qui régissent l'enseignement des langues vivantes dans la voie professionnelle. 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 maladresses. 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, comme c'est le cas pour la majorité de candidat.e.s, 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 (« ils ne savent jamais quoi dire », « un petit groupe [...] répond finalement présent si on lui propose des sujets courts et amusants tels que Meeting a girl at a party »). 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. Il n'est par exemple pas acceptable d'organiser un débat intitulé « pour ou contre le multiculturalisme dans les lycées ? ».

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 Compétence 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 : une évaluation sommative n'est pas obligatoirement certificative.

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 : « l'activité a bien fonctionné », « les élèves étaient enthousiastes » ou encore « les posters étaient superbes ».

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. 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.

A 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.

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. 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 2017 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.

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. Le jury est également attentif aux marques de communication non verbales : gestuelle, volume et placement de la voix, 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.

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) ;
- débit artificiellement lent, longues hésitations ponctuées de 'uh', `uh' répétés ;
- intonation plate ou francisée ;
- déplacements d'accent ;
- prononciation de voyelles brèves en lieu et place de voyelles longues ;
- diphtongaison à mauvais escient ;
- substitution au [th] anglais du son /s/ ou bien /d/ ;
- absence de réalisation du [h] initial ;
- prononciation mal maîtrisée de mots courants (students, pupils, civilisation, etc.).

En outre, le jury a déploré chez certain.e.s candidat.e.s un lexique limité ainsi qu'un nombre important d'erreurs de syntaxe et de grammaire parmi lesquelles : *« *measures are being taking* », *« *He don't think* », *« *many informations* », etc.

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 20 à 23 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 en 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'éluder 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 est à éviter ;
- Il n'est pas recevable d'afficher pour tout critère d'évaluation « la capacité des élèves à échanger, à écouter et à respecter son camarade. ». 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.

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 20 à 23 ci-après) ne comprennent pas – pour des raisons techniques ayant trait au format du présent rapport – le document vidéo proposé.

TEM focus is undermining pupils' language skills

By Sophie Gaston, March 18, 2015

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

There are a multitude of reasons why I believe studying languages is enriching, enlivening and enjoyable for young people. However, it is clear that we need to place greater emphasis on the instrumental as well as the intrinsic value of language learning. Whilst acknowledging that science, technology, engineering and maths (STEM) subjects are clearly important, they shouldn't be prioritised to the detriment of other subjects such as languages. The Languages Trends Survey – joint funded by CfBT Education Trust and the British Council – states that competition from other subjects is a challenge to the take up of languages for 77 per cent of state schools.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Facebook struggles with danger of becoming 'Fakebook'

By COKIE and STEVEN V. ROBERTS Syndicated columnists- Jan 5, 2017 - heraldandnews.com

How can Facebook become a more reliable source of information while not shutting down the vitality of the web or shutting out voices that deserve to be heard?

As the Age of Trump dawns, that's an important question. A Pew study found that 67 percent of Americans use Facebook, and 44 percent of those users get news from the site. That makes Facebook "the most influential and powerful publisher in the world," according to Emily Bell in the Columbia Journalism Review.

5 Moreover, fake news stories spread through Facebook were used effectively by Trump supporters to undermine Hillary Clinton's candidacy. Indeed, Facebook is a key factor in creating a much larger and more insidious conviction — that facts themselves don't really matter anymore. Or even exist. As President Obama said during a campaign speech in Michigan: "And people, if they just repeat attacks enough, and outright lies over and over again, as long as it's on Facebook and people see it, and as long as it's on social media, people start believing it. ... And it creates this cloud of nonsense.

10 Facebook founder Mark Zuckerberg has been eager to profit from the power of his creation, but reluctant to take responsibility for the consequences of that power. He's long insisted that he runs a "technology company," not a "media company," sort of like a phone company that simply conveys content without shaping it. He's totally wrong about that. Facebook is not Verizon or T-Mobile. But he's right about something else. As Zuckerberg puts it, Facebook should not be the final "arbiter of truth." It should be an editor, not a censor; a guide, not a dictator. The last thing we need is a Ministry of Veracity.

15 What we do need is a sense of balance. Facebook has to embrace its influence, but not misuse it. It has to be part of the solution, not part of the problem. That said, it can't be the only solution. And there are encouraging signs that Facebook is facing up to that truth. "We really value giving people a voice," Facebook Vice President Adam Mosseri told The New York Times, "but we also believe we need to take responsibility for the spread of fake news on our platform."

20 Let's be clear about what he — and we — mean by "fake news." The term has been hijacked by conservatives who are using it as one more weapon to attack the mainstream media. And it's certainly true that even the best reporters make mistakes, or have blind spots. But that's not fake news.

25 Fake news is deliberately fabricated to generate clicks, make money and, in some cases, alter the political debate. Pew reports that 23 percent of American adults have shared fake news stories with others, and 64 percent said made-up news has caused "a great deal of confusion" among voters. So it's a serious issue, and as a first step, Facebook is crowdsourcing the problem, "testing several ways to make it easier to report a hoax if you see one on Facebook," says Mosseri.

30 Those reports will be forwarded to third party fact-checking organizations like Snopes and PolitiFact. If those services "identify a story as fake, it will get flagged as disputed," explains Mosseri. You'll still have the choice to share a flagged story, but it will carry a clear warning. In addition, Facebook is "doing several things to reduce the financial incentives" for hoaxers by cutting off their ability to sell ads through the site.

These are good steps, but small ones, and they do nothing to solve another huge problem: Facebook algorithms that create "echo chambers" by sending readers only news articles that mirror the choices and preferences they've expressed in the past. "Because Facebook tailors your News Feed based on your own behavior, you inadvertently become victim of your own biases," Nelson Granados, a professor of information systems at Pepperdine, writes in Forbes.

35 The power of fake news is reinforced by these echo chambers. People who are insulated from dissent or contradiction develop "tunnel vision," says Granados, and are more likely to believe fake stories that comport with their worldview — no matter how outlandish.

40 One answer: Facebook could mimic a well-edited op-ed page. Alter the algorithms to make sure a certain number of "cross-cutting" stories are provided in every News Feed. People cannot be forced to read them, but at least they'll see another light in their tunnel.

Facebook is a great innovation, but it has to make sure it doesn't become Fakebook.

CAPLP Interne et CAER section anglais-lettres

Session 2017

Épreuve orale d'admission d'anglais

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE

Le sujet comporte deux documents.

Document 1: *Introducing UNICEF 360°*
Source : www.unicef360.com

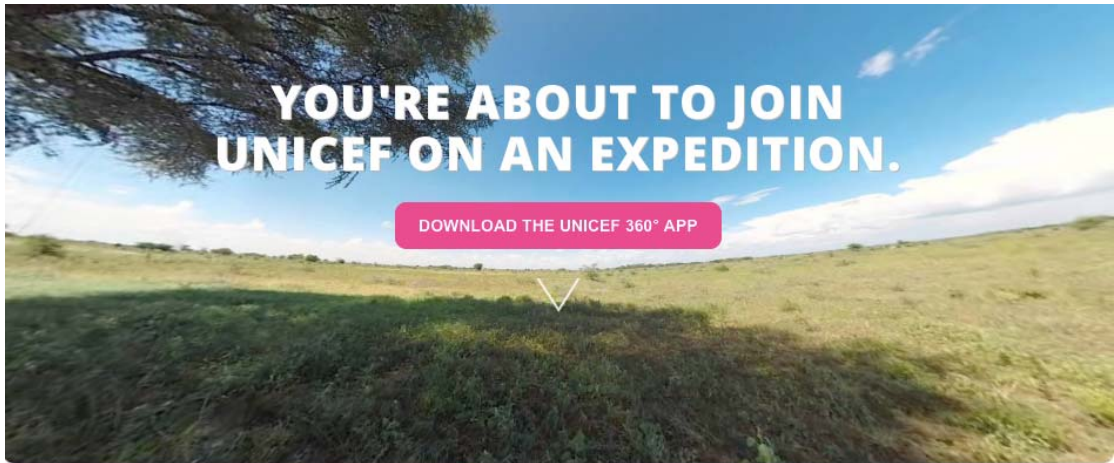
Document 2 : document vidéo accessible sur votre poste informatique :
Unicef 360° overview video
Source : www.youtube.com

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.

PLPINT17EP1



Introducing UNICEF 360°

Through the power of virtual reality, you'll witness first-hand what life is like for some of the world's most vulnerable children. In our new 360° film "Karamoja Rising" by Idea Studio, visit Karamoja, Uganda - one of the harshest climates on earth. Meet Sylvia and Lochap and learn about their strength and hopes as they struggle to find clean water and get an education.



Then, in the award winning film, "Clouds Over Sidra" by Gabo Arora and Chris Milk, visit a Syrian refugee camp in Za'atari, Jordan and discover what life is like for Sidra and the millions of children whose lives are disrupted by conflict.

PLPINT17EP1

CAPLP Interne et CAER section anglais-lettres

Session 2017

Épreuve orale d'admission d'anglais

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE

Le sujet comporte deux documents.

Document 1: *The roommate agreement*
Source : University of Nebraska-Lincoln

Document 2 : document vidéo accessible sur votre poste informatique :
The village virtual tour: 2 person apartment - University of Nebraska–Lincoln
Source : <https://mediahub.unl.edu/media/3741>

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.

PLPINT17EP3

The Roommate Agreement

University of Nebraska-Lincoln

Perhaps the greatest advantage of residence hall living is the opportunity to live and work closely with all types of people. The key to getting to know your roommate and getting along with them is communication; it's difficult to get to know one another without talking to each other.

The university has some basic expectations, which govern the special nature of interpersonal relationships in the residence halls. These are reasonable expectations that students should have for one another while sharing space in the residence halls. The Residence Hall Bill of Rights outlines these expectations.

Each student choosing to live on-campus at UNL has . . .

- The right to sleep during the night undisturbed.
- The right to study in one's room free of noise and distractions during quiet hours.
- The right of access to one's room and facilities at all times.
- The right to feel secure against physical or emotional harm.
- The right to a clean room.
- The right to have one's belongings respected.
- The right to have guests in the room when they will not disturb one's roommates' right to sleep or study.
- The right to privacy.
- The right to redress grievances.

We believe that a structured opportunity to get acquainted and set some ground rules for your room will enhance the development of your roommate relationship and thus provide you with a more positive experience while living on campus. Use this worksheet as a guide to help you get acquainted with your roommate. A discussion of your intended living situation should include division of housekeeping tasks, sleep and study patterns, methods of conflict resolution, participation in the guest program, visitation, and use of your room and the resources located in it. Policies described in the University Housing Contract Policies and Instructions Booklet should be considered during your discussion when appropriate.

Following your completion of the worksheet and discussion with your roommate, you will complete a roommate agreement which should be turned in to your Resident Assistant (RA). This agreement will be reviewed periodically throughout the fall and at the beginning of the spring semester.

PERSONAL BELONGINGS

This chart is provided to assist roommates in defining which belongings they are comfortable sharing. For each item listed, choose Yes, No, or Ask First. Share your answers with each other and discuss your reasoning. Add your own items at list's end.

Item	Name _____			Name _____		
	Yes	No	Ask First	Yes	No	Ask First
Stereo/Radio						
Television						
VCR/DVD Player						
Hair Dryer						
Clothing						
Food/Beverages						
Cooking Utensils						
Detergents						
Computer						
Movies						
Books						
School Supplies						
Money						
Bed						
Mail						
Athletic Equipment						
Cosmetics/Toiletries						
N-Card/Room Key						
Fridge/Microwave						

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. Les textes proposés appartiennent la période allant du XVI^e au XXI^e siècle.

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 2017

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. A titre d'exemple, une candidate a su associer la longueur des répliques de Marianne à l'analyse des rapports de force entre les personnages dans une scène de Musset. 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 suivantes :

- **Culture littéraire lacunaire.** Certain.e.s candidat.e.s ne connaissent pas les genres littéraires, ne sont pas en mesure de citer un.e seul.e philosophe des Lumières ou ont confondu humanisme et philosophie des Lumières. Cette absence de culture littéraire se traduit par une incapacité à comprendre les enjeux du texte à l'expliquer. On peut attendre d'un/une candidat.e qu'il sache définir la négritude.

- **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 contentés 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. D'autres candidat.e.s ont opté pour une stratégie d'évitement consistant en un recours majoritaire à des informations lues dans les notes, les biographies ou autres usuels consultés en salle de préparation.

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

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.

Concernant la préparation de l'explication, le jour de l'épreuve, il est conseillé aux candidat.e.s :

- **de faire confiance à leurs qualités de lecteur/lectrice** : il est important de lire attentivement, à plusieurs reprises, le texte avant de consulter les usuels de lire les pages qui précèdent et qui suivent pour bien comprendre le contexte dans lequel ils s'inscrivent.

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

2.2.2. L'exploitation pédagogique

a) Les attentes

À la différence de l'explication de texte, il n'existe pas de canevas pour cette présentation. Les 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 2017

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.

Une candidate a su montrer une réelle connaissance des programmes de français en lycée professionnel : elle a pu faire une proposition à partir d'une fable de La Fontaine pour un niveau approprié (première baccalauréat professionnel), dans un objet d'étude pertinent (Du côté de l'imaginaire) et en lien avec une des interrogations (« La fable, le conte, les récits imaginaires sont-ils réservés aux jeunes lecteurs ? »).

Un.e candidat.e qui propose de faire un parcours de lecture dans l'œuvre, pour susciter la curiosité et encourager les élèves qui peuvent le faire à lire l'œuvre entière, fait preuve d'ambition tout en tenant compte de la diversité des élèves.

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.

- **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>

2.2.3. Liste des auteur.e.s retenu.e.s pour la session 2017

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

2.2.4. Exemples de questions de grammaire proposées

Identifiez la fonction des pronoms personnels et justifiez leur emploi.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Identifiez les différents types de phrases employées dans le poème.

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

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

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