



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Concours du Second Degré Rapport du jury

Concours : CAPLP INTERNE et CAER

Section : Langues Vivantes Lettres

Option : Anglais

Session 2020

Rapport de jury présenté par :

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

**Mme Marie-Luce CHEVROLLIER-BROWN, Inspectrice de l'Éducation nationale,
Vice-présidente du jury pour la valence anglais**

**Mme Marion MAS, 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	page 19
2.2. L'épreuve orale de Lettres	page 29
2.2.1. L'explication de texte	
2.2.2. L'exploitation pédagogique	
2.2.3. Liste des auteurs retenus pour la session 2020	
2.2.4. Exemples de questions de grammaire	
2.2.5 Evolutions à compter de la session 2021	

RAPPEL DES MODALITÉS

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

Épreuve écrite d'admissibilité

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

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

- Première partie (2 pages dactylographiées maximum) :

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

- Seconde partie (6 pages dactylographiées maximum) :

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

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

Épreuves orales d'admission

Langue vivante :

- Exploitation pédagogique de textes, de documents en langue étrangère proposés aux candidats ;
- Explication en langue étrangère d'un texte en langue étrangère pouvant comporter traduction partielle et la présentation en langue française d'un ou plusieurs faits de langue, suivie d'un entretien avec le jury.

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

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

Français :

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

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

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

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

ÉLÉMENTS STATISTIQUES CONCERNANT LA SESSION 2020

ADMISSIBILITÉ

PLP INTERNE

Nombre de candidats inscrits : **214**
Nombre de candidats non éliminés : **69** (soit **32.24** % des inscrits)
Nombre d'admissibles : **30** (soit **43.48** % des non éliminés)
Barre d'admissibilité : **07 / 20**
Moyenne des candidats admissibles : **8.88 / 20**

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

Nombre de candidats inscrits : **72**
Nombre de candidats non éliminés : **37** (soit **51.39** % des inscrits)
Nombre d'admissibles : **24** (soit **64.86** % des non éliminés)
Barre d'admissibilité : **05 / 20**
Moyenne des candidats admissibles : **8.25 / 20**

ADMISSION

PLP INTERNE

Nombre de candidats admissibles : **30**
Nombre de candidats non éliminés : **25** (soit **83.33** % des admissibles)
Nombre de candidats admis : **06**
Nombre de postes : **15**
Barre d'admission : **9.3 / 20**
Moyenne des candidats admis : **12.3 / 20** (épreuves d'admission)
Moyenne des candidats admis : **11.6 / 20** (admissibilité + admission)

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

Nombre de candidats admissibles : **24**
Nombre de candidats non éliminés : **17** (soit **70.8** % des admissibles)
Nombre de candidats admis : **09**
Nombre de contrats : **30**
Barre d'admission : **8.6 / 20**
Moyenne des candidats admis : **11 / 20** (épreuves d'admission)
Moyenne des candidats admis : **10.5 / 20** (admissibilité + admission)

COMPOSITION DU JURY

La composition du jury a été publiée sur le site www.devenirenseignant.gouv.fr (jusqu'à la publication des résultats d'admission).

1. L'ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

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

D'un point de vue quantitatif, la session 2020 du concours interne présente un taux d'inscription sensiblement inférieur à celui de la session précédente. On déplore, pour la sixième année consécutive, un écart important entre le nombre de candidats inscrits et le nombre de dossiers effectivement soumis à la correction du jury. Le CAER affiche un nombre d'inscrits en légère baisse. Le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience peut porter, au choix des candidats au moment de l'inscription, soit sur la langue vivante, soit sur le français.

Comme lors de la précédente session, la valence très majoritairement choisie a été l'anglais. Au CAPLP interne, seuls 5 dossiers sur 69 ont porté sur la valence « français ». Pour ce qui concerne le CAER, seuls 2 candidats sur 36 ont fait ce choix.

Ce rapport, établi avec la participation des membres du jury, s'appuie sur les productions des candidats. Ils y trouveront constats, conseils et avertissements pour chacune des composantes de l'épreuve. Il n'a pas vocation à fournir un corrigé-type mais des pistes de réflexion et des conseils.

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

a) Aspects formels et structurels

Le jury attend des candidats 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 candidats 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, de même qu'une simple photocopie de manuel ne peut être considérée comme une annexe recevable ; les annexes doivent éclairer le fonctionnement de la séquence, et la qualité des reprographies est primordiale.

En outre, il est à l'évidence attendu de tout professeur qu'il maîtrise les règles élémentaires du traitement de texte.

Le jury tient à signaler que, cette année encore, certains candidats 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 candidats 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 candidat. 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 candidats 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 ». Enfin, d'autres candidats se livrent parfois à des descriptions de classe longues et fastidieuses : « les élèves s'assoient, je fais l'appel... ».

Le jury 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 candidat 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 candidat sont en revanche bienvenues et ce d'autant plus que le bénéfice dont les élèves pourraient en tirer est perceptible.

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

L'évocation du parcours antérieur du candidat ne saurait se limiter à une simple description, à une énumération des expériences professionnelles ou à un récit de vie. Elle nécessite la mise en évidence des acquis qui en ont résulté et qui justifient la candidature. 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 candidats qu'ils mènent une réflexion sur ce parcours, sans autosatisfaction ni dévalorisation et en évitant de trop insister sur les aspects affectifs de leur motivation et leur vie privée. 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 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 candidat que soient explicitées les raisons qui l'ont conduit à passer ce concours. Outre des références à la bivalence, pouvoir mesurer les raisons du souhait d'enseigner en lycée professionnel de candidats aux expériences d'enseignement variées a été apprécié.

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

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

d) Seconde partie du dossier

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

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

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

Au-delà de ces critères, l'aspect le plus important concerne la présence d'un véritable projet pédagogique, c'est-à-dire un agencement de tâches et d'activités qui fasse sens dans le cadre d'une acquisition progressive de connaissances et de compétences. Le candidat peut faire le choix de mettre l'accent sur des séances ou des activités qu'il juge particulièrement significatives sans pour autant porter atteinte à la compréhension de la logique d'ensemble de la séquence.

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

En outre, les meilleurs reculs réflexifs consistent en des analyses honnêtes des pratiques en présence assorties de propositions de pistes de remédiation pertinentes au regard des constats établis.

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 candidats 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 candidat 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 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 candidats de s'exprimer dans une langue inutilement jargonnante et leur rappelle qu'ils ne doivent pas se cacher derrière ces concepts. Si ces derniers peuvent servir l'argumentation de leur dossier, leur permettre d'éclairer certains aspects de leur pratique d'enseignant, ils ne sauraient constituer une vérité révélée qui empêcherait de prendre du recul par rapport aux choix effectués. En l'occurrence, des éléments théoriques « récités » ont parfois entravé la compréhension de certains dossiers.

Le jury regrette que trop peu de candidats évoquent des modalités d'examen pourtant nécessaires à la pertinence de leur séquence qui doit mener les élèves à la réussite de leur épreuve. D'autres candidats proposent des séquences efficaces dans le cadre de préparations des périodes de formation en milieu professionnel (PFMP) répondant aux attendus du Bac Professionnel et du monde du travail. Des idées d'interdisciplinarité apparaissent en filigrane dans certains dossiers mais ne sont malheureusement pas toujours abouties.

Enfin, si la séquence proposée est conduite au sein du lycée professionnel, il est recommandé d'être précautionneux quand il s'agit de se référer aux origines des élèves pour illustrer un choix d'activités ou pour justifier la réussite de celles-ci. De même qu'il est regrettable que certains candidats énumèrent des clichés sur l'enseignement en lycée professionnel, l'enseignement des langues ou l'attitude des élèves : « l'utilisation d'une langue vivante trouve son origine dans la communication qui est dépendante d'un environnement changeant », « les élèves issus du lycée professionnel se sous-estiment souvent ».

Le jury déplore parfois un regard restrictif porté sur l'élève de lycée professionnel : les objectifs de séquences se concentrent trop souvent sur l'insertion professionnelle « nos apprenants d'aujourd'hui sont les futurs salariés des entreprises de demain », et donc sur des tâches propres au futur métier des élèves qui ne leur permettent pas de réinvestir des compétences linguistiques dans d'autres contextes. Ceci induit le manque d'apports culturels, de documents authentiques, et aussi de supports littéraires, ou quand ils sont présents ces derniers ne correspondent pas à l'âge des élèves de lycée (trop enfantins en termes de sujet ou trop ambitieux en termes de niveau de langue). Aussi, il serait bon d'éviter des tentatives de

présentations simplistes comme celle de trouver des équivalences entre des monuments londoniens et parisiens.

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 candidats 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 enseignant 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 candidats à interroger leurs réalisations à l'aune de cette compétence.

Par ailleurs, le jury apprécie la lecture de dossiers dans lesquels les candidats 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 candidats contre la tentation de l'exhaustivité qui mène certains 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 travaillent.

Les candidats 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 tous 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 candidats indique avoir recours aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE). Cependant 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.

c) Le choix des annexes

La quasi-intégralité des candidats 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 candidat annonce dans sa présentation le recours à une fiche d'aide répondant à des nécessités particulières, il peut utilement faire figurer ce document en annexe, afin que ses explications (éventuellement assorties d'un renvoi à l'annexe en question) puissent être suivies par le jury. D'une manière plus générale, tout document permettant au candidat d'inscrire le travail proposé dans la réalité de la classe est apprécié du jury. À cet égard, trop rares sont encore les annexes faisant figurer des productions d'élèves 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 candidat, de montrer qu'il est capable de prendre une distance critique avec celle-ci en questionnant, par exemple, les choix effectués. Nombre de candidats ont fait le choix de clore la deuxième partie de leur dossier par des éléments de bilan. Certains n'y présentent cependant ni commentaire pédagogique ni analyse, se contentant parfois seulement d'un ressenti : « les élèves étaient heureux » ou encore « les élèves étaient très intéressés ».

Il est pourtant légitime d'attendre des candidats qu'ils indiquent les raisons pour lesquelles la mise en œuvre de la séquence a donné satisfaction ou, le cas échéant, qu'ils 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 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 candidat à enseigner le français, le jury doit être en mesure d'évaluer la pertinence de ses choix didactiques et pédagogiques au regard des objectifs poursuivis. Le jury est donc en droit d'attendre :

- une référence précise au programme du niveau choisi (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 et lui permettre de se représenter le travail effectué en classe. Le bilan que dresse le candidat de cette réalisation est également indispensable pour évaluer sa capacité à analyser ses pratiques et à les faire évoluer. 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 « lettres », 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 candidats 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 candidats ont choisi d'analyser une séquence pédagogique de français réalisée dans une classe de collège. Ce choix est tout à fait possible à condition que le scénario pédagogique soit porté par un questionnement pertinent et permette un apprentissage progressif. Dans la mesure où le concours vise le recrutement de professeurs de lycée professionnel, le jury attend des candidats ayant exercé en collège ou au lycée général et technologique qu'ils montrent leur connaissance des programmes des classes de la voie professionnelle et leur capacité à s'y adapter. 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 candidats 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 informer les candidats admissibles sur les attentes du jury. Un tirage au sort permet ensuite de déterminer l'ordre chronologique dans lequel ils passeront chacune des deux épreuves d'admission.

2.1. L'épreuve orale d'anglais

Dossiers 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 dossiers de travail sont donc mis à la disposition du candidat en salle de préparation.

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

Deux ou trois documents de nature différente forment le dossier de la sous-partie « exploitation pédagogique » et comporte la mention EP (par exemple, EP3). Les documents sont - un document textuel, et/ou un document iconographique, le dernier est un document vidéo ou audio, 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 ou audio. 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 candidats en salle de préparation.

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

a) Déroulement

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

Pour la session 2020 et compte tenu de la charge globale de travail des candidats, le jury a choisi de ne pas avoir recours à l'une comme à l'autre de ces possibilités.

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

b) Attentes du jury et commentaires

Le jury s'est attaché à proposer aux candidats des textes ayant trait à des faits de société comportant des aspects argumentatifs. Compte tenu du temps de préparation imparti, ces documents n'ont pas excédé une page au format A4. Des exemples de sujets figurent en pages 25 à 28 du présent rapport.

c) L'explication de texte

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

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

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

Le choix qui se présente au candidat 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 candidats qu'ils puissent synthétiser le point de vue de l'auteur et prendre position de manière nuancée par rapport à la problématique abordée.

Le jury constate par ailleurs que nombre de candidats 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 candidats 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 candidats ayant fait ce choix ont trop souvent été tentés 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 candidats qu'ils ont la possibilité d'exprimer une opinion personnelle divergente de celle exprimée par l'auteur 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 candidats qu'ils 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.

Les supports proposés lors de cette session requéraient un minimum de culture générale ainsi qu'une connaissance des sujets d'actualité concernant le monde anglophone. À cet égard, on ne saurait trop conseiller aux futurs candidats une lecture régulière de la presse internationale et la consultation des sites Internet des grands media. Il n'est, par exemple, pas recevable qu'un futur enseignant d'anglais ne connaisse pas le système éducatif anglais.

d) Qualité de la langue

La qualité de la langue attendue des candidats 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 candidats sont soumis à l'entame de la première partie de l'épreuve constitue à cet égard un indicateur. Une lecture intelligente, posée, avec une intonation correcte et un rythme approprié augure favorablement des compétences dans ce domaine. Si le jury a éprouvé des difficultés à comprendre quelques candidats qui parlaient trop bas, il a, en revanche, apprécié les lectures de 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 candidats. Ces derniers 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 candidats :

- 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 certains candidats un lexique limité ainsi qu'un nombre important de calques, d'erreurs de syntaxe et de grammaire parmi lesquelles : « girls are bad than boys » « I think it's a good doc if I would have time to read it », « there is two... ».

Le jury tient donc à attirer l'attention des futurs candidats sur la nécessaire qualité de leur expression orale, qualité en rapport avec celle que l'institution est en droit d'exiger de professeurs d'anglais. Ce dernier conseil vaut plus particulièrement pour celles et ceux des candidats 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 certains candidats 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 candidats de faire montre de leur savoir-faire dans ce domaine. Les traductions précises et complètes tenant compte des particularités de la langue source comme de la langue cible ont à cet égard été valorisées. Il n'est pas acceptable qu'un futur enseignant d'anglais refuse de traduire le passage proposé par le jury.

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 maxima de cette phase de l'épreuve si ce n'est, à l'issue de l'exposé du

candidat, pour lui poser une ou, au plus, deux questions de portée globale, la définition de cette partie de l'épreuve ne faisant pas figurer de laps de temps consacré à un entretien au sens plein de ce terme.

Fédérés autour d'une thématique commune, les dossiers proposés aux candidats sont chacun composés d'un document textuel et/ou iconographique ainsi que d'un document vidéo ou audio 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 à 24 du présent rapport.

Dans un premier temps, les candidats sont invités à présenter en français une brève analyse de l'ensemble des documents. Dans un second temps, leur tâche consiste à proposer – sur la base de 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 candidats 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 candidats doivent pouvoir en démontrer les acquis du point de vue tant pédagogique que didactique. Attendue par le jury, cette prise de recul en regard de documents à visée pédagogiques 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 confrontés lors de son étude, y compris celles d'ordre culturel.

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

C'est à l'issue de cette courte présentation – et en appui sur celle-ci – que le candidat propose une exploitation pédagogique de l'ensemble qui lui est soumis. Les candidats 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 assigne à l'étude des supports et qu'il 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 candidat 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 candidat, découle alors logiquement de l'ensemble des choix effectués et exposés en amont. Il convient cependant de se garder de tout survol générique ne permettant pas au jury d'avoir une idée précise des activités successivement proposées aux élèves et de leur enchaînement ainsi que du rôle de l'enseignant lors des différentes étapes du travail. La mise en exergue de l'une des activités – et, donc, sa présentation détaillée comprenant les consignes données aux élèves ainsi que les modalités de recueil de ses résultats – peut utilement « incarner » aux yeux du jury le degré de maîtrise par le candidat des compétences professionnelles afférentes.

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

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

• Commentaires

On l'aura compris, les candidats 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 candidats à centrer leur séquence pédagogique sur l'acquisition de savoirs, adossés pour la plupart sur des « points de grammaire » apparaissant dans les supports proposés mais sans lien avec les besoins communicatifs des élèves. 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 candidats a pour raison première de leur offrir la possibilité d'en exploiter le potentiel pédagogique au plan de l'exercice des compétences d'expression et de compréhension orales des élèves. Le jury a regretté que cet aspect n'ait été que rarement mis en œuvre. Le traitement de ce support a trop souvent consisté, par exemple, en une proposition de visionnage du document suivie de questions de compréhension. L'exploitation de sa partie sonore, quant à elle, a rarement fait appel à de véritables tâches de compréhension de l'oral, le simple repérage d'items de lexique 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 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 meilleurs candidats ont su prendre en compte la spécificité du support vidéo dans sa double composante (image animée + dimension sonore) en les dissociant à des fins pédagogiques. Dès lors, un visionnage « muet » du support pouvait donner lieu à 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 mènent à bien des tâches complexes auxquelles ils n'ont pas été préalablement entraînés ;
- 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 candidats 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 candidats 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 certains candidats 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 professeur 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 candidats concernés.

2.1.3 Evolutions à compter de la session 2021

Pour l'exploitation pédagogique des textes, les candidats devront s'appuyer sur les nouveaux programmes en vigueur depuis 2019 pour la première année de CAP et la classe de seconde professionnelle, et depuis 2020 pour la deuxième année de CAP et la classe de première professionnelle.

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

Les exemples de documents supports de l'exploitation pédagogique (pages 19 à 24 ci-après) ne comprennent pas – pour des raisons techniques ayant trait au format du présent rapport – le document vidéo proposé.

CAPLP Interne et CAER section anglais-lettres

Session 2020

Épreuve orale d'admission d'anglais

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE

Le sujet comporte trois documents.

Document 1 : *Millicent Fawcett: Statue of suffragist unveiled,*

Source : <https://www.bbc.com/news/uk-politics-43868925>

Document 2 : document iconographique : *Votes for women, LSE Library*

Source : <https://www.bbc.com/news/education-45576262>

Document 3 : document vidéo accessible sur votre poste informatique :
Millicent Fawcett honoured with first female statue in Parliament Square | ITV News (CNN interview)

Source : <https://www.youtube.com/watch?v=WX10BJdqhDo>

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.

DOCUMENT 1.

MILLICENT FAWCETT: STATUE OF SUFFRAGIST UNVEILED

By Brian Wheeler in Parliament Square - 24 April 2018

A statue commemorating the life of the suffragist, Millicent Fawcett, has been unveiled opposite Parliament.

She campaigned for women's right to vote during the early 20th Century and is seen as one of the most influential feminists of the past 100 years. Prime Minister Theresa May paid tribute to the "truly great" campaigner's "lasting impact" after it was unveiled.

The bronze casting, by the artist Gillian Wearing, is the first statue of a woman erected in Parliament Square. It features her holding a banner reading "courage calls to courage everywhere" and was commissioned as part of this year's centenary of the 1918 Representation of the People Act - which gave some women over the age of 30 the vote.

After the statue was unveiled by local schoolchildren, Mrs May said: "I would not be standing here today as prime minister, no female MPs would have taken their seats in Parliament, none of us would have had the rights and protections we now enjoy, were it not for one truly great woman - Dame Millicent Garrett Fawcett." [...]

The 11 existing statues in Parliament Square are of Nelson Mandela, Abraham Lincoln, Mahatma Gandhi, former prime minister of South Africa Jan Smuts and former British prime ministers Sir Winston Churchill, Sir Robert Peel, David Lloyd George, Viscount Palmerston, Earl of Derby Edward Stanley, Earl of Beaconsfield Benjamin Disraeli and George Canning. [...]

'It has taken a long time'

Some of the hundreds of women and men who gathered to watch the unveiling ceremony were simply there to witness a moment in history. "It is very important to me to see a woman in Parliament Square. It has taken a long time," said student Poppy Sharpe, who was there with her friend Macushla Savvides. Boys grow up seeing that they can become someone immortalised as a statue, said Emma Camp, but girls don't: "It's about role models."

But for others it was a chance to stress that the battle for equality fought by Millicent Fawcett and the other suffragists is far from over. The 50:50 campaign, which calls for equal representation in Parliament, was out in force. "We need more statues of women, but we also need more women writing statutes," said the group's Frances Scott. Tsitsi Matekaire, of the Equality Now campaign, said she hoped it would highlight to global struggle for rights for women and girls. [...]

Speaking before the unveiling of the statue, at a private viewing, London Mayor Sadiq Khan said: "When you think of the great people in Parliament Square and when you realise that not one of them is a woman, it sort of begs the question, are we saying there haven't been incredible women in the past? That our country hasn't been built on the back of great women?" [...]

<https://www.bbc.com/news/>

DOCUMENT 2.



Votes for women, LSE Library (London School of Economics and Political Sciences)

<https://www.bbc.com/news/education-45576262>

CAPLP Interne et CAER section anglais-lettres

Session 2020

Épreuve orale d'admission d'anglais

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE

Le sujet comporte trois documents.

Document 1 : document iconographique :

New York city Explorer Pass

Source : <https://gocity.com/blog/new-york-itinerary/>

Document 2 : extrait d'article en ligne

Stop #1: Hop-On Hop-Off Big Bus Sightseeing Tour

Source : <https://gocity.com/blog/new-york-itinerary/>

Document 3 : document vidéo accessible sur votre poste informatique :

Top 10 Attractions London - UK Travel Guide

Source : <https://www.youtube.com/watch?v=RKNBIitoXMQ>

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.

Document 1.

New York City Explorer Pass® NewYorkExplorerPass.com

3 DAYS IN NEW YORK CITY

DAY 1 ITINERARY

STOP 1	STOP 2	STOP 3	LUNCH	STOP 4	STOP 5	DINNER
Hop-On Hop-Off Big Bus Sightseeing Tour <small>1-day ticket with New York Explorer Pass</small> 	Times Square (free!) <small>⌚ 1 hour</small>	INDOOR OPTION Intrepid Sea Air & Space Museum <small>⌚ 2-3 hours</small> OUTDOOR OPTION Landmark Cruise by Circle Line Sightseeing <small>⌚ 1.5 hours</small>	Lunch in Midtown 	INDOOR OPTION Met Breuer <small>⌚ 2 hours</small> OUTDOOR OPTION Central Park Bike Tour <small>⌚ 2 hours</small> 	American Museum of Natural History <small>⌚ 2-3 hours</small>	Dinner on the Upper West Side 

DAY 2 ITINERARY

STOP 1	STOP 2	LUNCH	STOP 3	STOP 4	DINNER
Empire State Building <small>⌚ 2 hours</small> 	High Line Park (free!) <small>⌚ 2 hours</small> 	Lunch in Chelsea 	Top of the Rock Observatory <small>⌚ 1-2 hours</small> 	Museum of Modern Art (MoMA) <small>⌚ 2-3 hours</small> 	Dinner in Midtown

DAY 3 ITINERARY

STOP 1	STOP 2	LUNCH	STOP 3	STOP 4	DINNER
Statue of Liberty & Ellis Island <small>⌚ 1-2 hours</small> 	9/11 Memorial & Museum <small>⌚ 3 hours</small> 	Lunch in Lower Manhattan	Battery Park (free!) <small>⌚ 30 minutes</small> 	INDOOR OPTION Whitney Museum of Art <small>⌚ 2 hours</small> OUTDOOR OPTION Brooklyn Bridge Walking Tour <small>⌚ 2 hours</small>	Dinner in Tribeca 

Document 2.

DAY 1

Stop #1: Hop-On Hop-Off Big Bus Sightseeing Tour



Begin your adventure by getting to know the city while on a hop-on hop-off double-decker bus sightseeing tour. It covers dozens of major sights and sounds that you must see when visiting NYC, all while providing informative and interesting narration. A few of the top sites you'll see include the Empire State Building, Brooklyn Bridge, Wall Street, Madison Square Garden, and many more. The tour provides a great overview of the city's major landmarks and history while giving you the flexibility to hop on and off at any of the included stops along the way, making this a good option for those who like a little bit of freedom in their itineraries.

Stop #2: Times Square (free!)



By Didier B (Sam67fr) (Own work) [[GFDL](#), [CC-BY-SA-3.0](#) or [CC BY 2.5](#)], via [Wikimedia Commons](#)

It's about one of the most touristy things to do out there, but it's a must-see for a reason. The hustle and bustle of New York City life really converge on Times Square, and it's a unique chance to see some of the more bizarre figures in NYC pop culture. It's also a great place to souvenir shop, with everything from iconic shops like the Disney Store to hole-in-the-wall trinket joints. You'll likely only want to spend a short time here unless you're shopping, so reserve between 30 minutes and an hour of your morning. Check out

our guide, [Things to Do in Times Square](#), to make the most of your visit to this busy neighborhood.

<https://gocity.com/blog/new-york-itinerary/>

CAPLP Interne et CAER section anglais-lettres

Session 2020

Épreuve orale d'admission d'anglais

EXPLICATION DE TEXTE EN LANGUE ETRANGERE

Le sujet comporte un document.

Source: Kristopher Jansma, *Why we came to the city*, 2016

TRAVAIL À FAIRE PAR LE CANDIDAT

Vous effectuerez, en anglais, une explication du texte proposé.

Ce temps de présentation sera suivi d'un entretien en anglais avec le jury.

P.T.O.

WHY WE CAME TO THE CITY

We came to the city because we wished to live haphazardly, to reach for only the least realistic of our desires, and to see if we could not learn what our failures had to teach, and not, when we came to live, discover that we had never died. We wanted to dig deep and suck out all the marrow of life, to be overworked and reduced to our last wit. And if our bosses proved mean, why then we'd evoke their whole and genuine meanness afterwards over vodka cranberries and small batch bourbons. And if our drinking companions proved to be sublime, then we would stagger home at dawn over the Old City cobblestones, into hot showers and clean shirts, and press onwards until dusk fell again. For the rest of the world, it seemed to us, had somewhat hastily concluded that it was the chief end of man to thank God it was Friday and pray that that Netflix would never forsake them.

Still we lived frantically, like hummingbirds, though our HR departments told us that our commitments were valuable and our feedback was appreciated, our raise would be held back another year. Like gnats we pestered Management -who didn't know how to use the Internet, whose only use for us was to set up Facebook accounts so they could spy on their children, or to sync their iPhones to their Outlooks, or to explain what tweets were and more importantly, *why*-which even we didn't know. *Retire!*, we wanted to shout. *Get out of the way with your big thumbs and your senior moments and your nostalgia for 1976!* We hated them; we wanted them to love us. We wanted to be them; we wanted to never, ever become them.

Complexity, complexity, complexity! We said let our affairs be endless and convoluted; let our bank accounts be overdrawn and our benefits be reduced. Take our Social Security contributions and let it go bankrupt. We'd been bankrupt since we'd left home; we'd secure our own society. Retirement was an afterlife we didn't believe in and that we expected yesterday. Instead of three meals a day, we'd drink coffee for breakfast and scavenge from empty conference rooms for lunch. We had plans for dinner. We'd go out and buy gummy pad thai and throat-scorching chicken vindaloo and bento boxes in chintzy, dark restaurants that were always about to go out of business. Those who were a little flush would cover those who were a little short, and we would promise them coffees in repayment. We still owed someone for a movie ticket last summer, they hadn't forgotten. Complexity, complexity.

In holiday seasons we gave each other spider plants in badly decouped pots and scarves we'd just learned how to knit and cufflinks purchased with employee discounts. We followed the instructions on food and wine Web sites, but our soufflés sank and our baked bries burned and our basil ice creams froze solid. We called our mothers to get recipes for old favorites, but they never came out the same. We missed our families; we were sad to be rid of them.

Why shouldn't we live in such a hurry and waste of life? We were determined to be starved before we were hungry. We were determined to decrypt our neighbors'Wi-Fi passwords and to never turn on the air-conditioning. We vowed to fall in love: headboard-clutching, desperate-texting, hearts-in-esophagi love. On the subways and at the park and our on our fire escapes and in the break rooms, we turned pages, resolved to get the ends of whatever we were reading. A couple of minutes were the day's most valuable commodity. If only we could make more time, more money, more patience; have better

sex, better coffee, boots that didn't leak, umbrellas that didn't involute at the slightest gust of wind. We were determined to make stupid bets. We were determined to be promoted or else to set the building on fire on our way out. We were determined to be out of our minds.

Kristopher Jansma, *Why we came to the city*, 2016

CAPLP Interne et CAER section anglais-lettres

Session 2020

Épreuve orale d'admission d'anglais

EXPLICATION DE TEXTE EN LANGUE ETRANGERE

Le sujet comporte un document.

Références : *Co-ed or single-sex schools? Are all-boys or all-girls schools still relevant?*

Source : <https://www.thesydneymorningherald.com.au>

TRAVAIL À FAIRE PAR LE CANDIDAT

Vous effectuerez, en anglais, une explication du texte proposé.
Ce temps de présentation sera suivi d'un entretien en anglais avec le jury.

P.T.O.

CO-ED OR SINGLE-SEX SCHOOLS? ARE ALL-BOYS OR ALL-GIRLS SCHOOLS STILL RELEVANT?

As a parent of a school-aged daughter it feels like I've engaged in, or overheard in playgrounds and kids' parties, roughly a million conversations about the pros and cons of single sex schools vs co-ed schools.

The angst-ridden nature of these conversations would make you think that school choice is one of the most important decisions a parent is ever going to make for their child. Many of these conversations feature "facts" about the benefits of single-sex schooling.

But how well do these facts stand up to scrutiny? While single sex schools typically outperform co-educational schools in terms of academic results, it's unclear whether this is due to the absence of the opposite sex or other factors, such as socio-economic status of parents.

Kids who attend well-resourced schools tend to do better academically than kids at poorer schools, unfair as that may be.

As most single-sex schools in Australia are private schools or select-entry schools, the benefits may have more to do with the socio-economic backgrounds of the kids, rather than the gender make-up. [...]

One particularly entrenched view is that single-sex schools are good for girls' science and maths education. Girls, it's suggested, will "dumb down" to fit with persistent gender stereotypes about girls not being innately good at these subjects. But the evidence is hardly compelling.

Sociologist Dr Sikora from the Australian National University found that while girls at gender-segregated schools are slightly more likely to pursue science in their final years of schooling compared to their peers who attend co-ed schools, it's unclear whether this has to do with the absence of boys.

Other factors, such as coming from a wealthier family and, in the case of physical sciences at least, being born overseas and speaking a language other than English at home, appear to be important factors in girls' selection and performance in science subjects [...].

And even accepting that girls from single sex schools are more likely to opt for science subjects in their senior years, it doesn't seem to have a lasting impact.

Dr Sikora found that while boys attending single-sex schools are likely to express an interest in careers in medicine or physiotherapy compared to boys at co-ed schools, girls attending single-sex schools don't aspire to careers in science any more than girls who share classrooms with boys. How lasting the effects of single-sex schooling are is a theme that comes up in other research. [...]

Schools, however, do more than provide academic outcomes. They also play a role in the development of children's identity and socialisation. And when it comes to single sex

schools, that includes a strong pitch to parents about how the school will inculcate gender identity.

Adapted from *The Sydney Morning Herald*, 5 November 2018

2.2 L'épreuve orale de lettres

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

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

Les candidats disposent de deux heures de préparation.

2.2.1. L'explication de texte

a) Les attentes

La préparation de l'explication

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

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

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

b) L'exposé

La lecture expressive et l'introduction de l'explication

Avant de se livrer à l'explication du texte, le candidat doit le lire. Cette lecture expressive permet au jury de vérifier, au travers des pauses et de l'intonation, que le candidat a saisi le sens du texte. Elle peut être effectuée avant ou après l'introduction générale de l'explication mais elle est indispensable. 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 n'a d'intérêt que si on peut le mettre en correspondance avec le texte. Le candidat doit également présenter la démarche de lecture adoptée (commentaire composé ou analyse linéaire), la problématique et le plan de son explication. Si le candidat opte pour un commentaire « composé » du texte, il doit présenter dans son introduction les deux ou trois axes d'interprétation qui guideront sa prestation.

Le développement et la conclusion de l'explication

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 candidat ne doit pas étudier le texte sans prendre le recul suffisant mais il ne doit pas non plus se contenter de généralités. Dans le développement de l'explication, les deux écueils à éviter sont donc la paraphrase de l'extrait ou un discours général qui ne prend pas suffisamment en compte le texte. C'est entre ces deux extrêmes que se situe 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 candidat 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 même auteur, 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 candidat 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 candidat le signale explicitement.

c) Commentaires concernant la session 2020

L'épreuve orale d'admission de français a le même coefficient que celle d'anglais (coefficient 3), ce qui lui confère une importance égale pour la réussite au concours. Les futurs professeurs de lycée professionnel Anglais-Lettres se destinent à être des enseignants bivalents. Il est donc nécessaire qu'ils/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 candidat, cette épreuve orale est souvent la seule qui permette de repérer les acquis dans la discipline Lettres.

Lors de cette session, certaines explications ont été de grande qualité. Les candidats qui les ont produites ont su contextualiser le passage qu'ils/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 candidats ne s'étaient pas suffisamment préparés à l'épreuve orale de Lettres. Les explications de texte jugées insatisfaisantes l'ont été pour une ou plusieurs des raisons qui vont être détaillées ci-dessous.

-Culture littéraire lacunaire. Certains candidats 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 candidat qu'il sache entre autres définir le naturalisme, l'existentialisme (à propos de Sartre par exemple) ou encore le lyrisme. On peut également attendre des candidats qu'ils connaissent les mythes fondateurs attendus dans le référentiel de terminale (Narcisse, Œdipe, Orphée...), connaissance qui a trop souvent fait défaut.

- Paraphrase. De nombreux/nombreuses candidats se sont livrés 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 candidats, ni le seul élément lexical pouvant être analysé pour nourrir l'explication du texte.

- « Évitement » du texte. Certains candidats ont plaqué une grille d'analyse toute faite. Leur explication est dès lors passée à côté des enjeux du passage ne leur permettant même pas, parfois, d'en dégager le sens explicite.

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

-Faiblesse du plan. Certains candidats procèdent à des lectures par associations d'idées, au hasard des relevés réalisés, sans respecter la démarche et le plan annoncés, ce qui nuit au cheminement de la

réflexion. Il arrive que les axes de lecture proposés dans l'introduction ne soient pas repris dans le développement. Les différents jurys rappellent qu'une problématique ferme doit guider la proposition de lecture des candidats tout au long de l'exposé.

-Méconnaissance ou mauvais usage des outils d'analyse littéraire : les procédés stylistiques ne sont pas toujours bien identifiés par les candidats, ni toujours maîtrisés au moment de l'entretien (métaphore, anaphore, accumulation...). Le jury rappelle que le candidat ne peut se contenter d'énumérer des champs lexicaux ou des listes de figures de style : il convient d'en analyser le sens dans le fonctionnement du texte, et l'effet produit.

-Connaissance insuffisante des œuvres du programme : manifestement, certains candidats avaient fait l'impasse sur la lecture des œuvres du programme de français. Les jurys ont relevé certaines erreurs inacceptables : *Huis clos* a ainsi été classé dans le registre comique, ou encore, dans le genre romanesque. Plus généralement, une connaissance insuffisante des œuvres peut conduire à des contresens dans l'interprétation de l'extrait proposé. En outre, il est attendu que l'extrait à expliquer soit mis en perspective avec l'ensemble de l'œuvre, en introduction et/ou en conclusion. Ainsi, le jury a apprécié les interprétations personnelles et justifiées s'appuyant sur une connaissance d'ensemble de l'œuvre (par exemple : en quoi cet extrait de *Nana* préfigure-t-il la chute prochaine du personnage ?)

-Connaissances grammaticales insuffisantes : L'ensemble des jurys relève des lacunes et des confusions dans l'énoncé des catégories demandées : confusion entre le lexique et la grammaire ou introduction de procédés d'écriture – métaphores - tenus pour une réponse valable de grammaire ; pour une candidate une « marque » significative de subordonnée se retrouve dans un « mais » placé en début de phrase considéré par elle comme une « conjonction de subordonnée » ; certains candidats ne maîtrisent pas la base de la conjugaison (« c'est du passé » sans préciser plus). Outre ces erreurs, la plupart des candidats omet de relever des occurrences (malgré la reprise du jury dans l'entretien), ce qui a un impact sur la note finale. Le jury rappelle que le relevé des occurrences grammaticales doit être exhaustif.

- 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 futurs candidats

Le jury conseille aux futurs candidats 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 candidat 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 candidats peuvent donc présenter une activité, une séance ou une séquence, un projet, selon le plan qui leur semble le plus adapté. L'exploitation pédagogique doit être explicitement référencée aux programmes de français d'un des cycles du lycée professionnel (CAP ou Baccalauréat professionnel) ou de la classe de troisième

pour les classes de troisième préparatoire à la voie professionnelle. Pour les trois années du cycle du Baccalauréat professionnel, il reviendra au candidat de préciser si son projet pédagogique s'adresse à une seconde, une première ou une terminale professionnelle puisque le contenu du programme diffère selon la classe visée.

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

b) Commentaires concernant la session 2020

Les candidats 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 notoirement délaissé, et ce quand bien même les textes peuvent se prêter à une exploitation dans ces classes.

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

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

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

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

- **Manque de culture littéraire,** ce qui empêche certains candidats de proposer un corpus en lien avec le texte donné en explication de texte ;

- **Manque de cohérence.** Certains candidats ont proposé d'adjoindre d'autres textes à leur exploitation pédagogique mais sans justifier le lien qui les unissait au passage objet de l'explication. Les associations avec d'autres textes ont été parfois hasardeuses. De même, les activités proposées ont trop souvent consisté en une succession de tâches dépourvue d'objectifs d'apprentissage, d'enjeu et de progression. Une simple énumération de séances qui ne sont pas articulées entre elles ne saurait fonder une séquence, les candidats doivent particulièrement s'attacher aux interactions entre lecture et écriture ;

- **Confusion entre les démarches préconisées en anglais et les démarches attendues en français.** Certains candidats ont proposé un scénario pédagogique calqué sur la démarche adoptée en anglais sans

prise en compte des spécificités de la didactique du français. 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 ;

Certains candidats ne gardent pas suffisamment de temps pour l'entretien ou adoptent une attitude de repli. Le jury le déplore car l'entretien est un moment important de l'épreuve qui lui permet de revenir sur l'exposé du candidat, sur l'explication et l'exploitation du texte et sur la question de grammaire, en sollicitant l'approfondissement de certains points jugés fautifs, incomplets, ou, à l'inverse, intéressants. Il permet également d'évaluer la capacité du candidat à échanger, à porter un regard réflexif sur son travail, à faire preuve d'esprit critique, tous aspects constituant des compétences attendues d'un professeur. Les meilleurs candidats ont été capables de corriger une erreur, d'approfondir leur explication de texte, de montrer qu'ils connaissaient le lycée professionnel et son public. Ils ont fait preuve des qualités inhérentes à tout échange oral fructueux. Le jury en a tenu compte dans la notation.

c) **Conseils aux futurs candidats**

Pour se préparer à l'exploitation pédagogique du texte, il est vivement conseillé aux futurs candidats de lire les fiches ressources sur le programme de français disponibles sur le site Éduscol¹ et de confronter les différentes propositions qu'en font les manuels de français de la voie professionnelle. Ils pourront ainsi y puiser des exemples d'exploitation de textes en lien avec les problématiques des différents objets d'étude, appréhender la manière dont un texte donné peut s'inscrire dans un groupement de textes autour d'une problématique ou d'un parcours de lecture dans une œuvre, comprendre comment la lecture d'un texte peut donner lieu à des activités d'écriture ou de langue. Les propositions de séquence disponibles sur les sites académiques peuvent également être utiles pour comprendre les attendus de cette partie de l'épreuve. Les candidats peuvent consulter des sujets d'examen afin de mieux cerner les objectifs des programmes. Plus généralement, il est conseillé aux candidats n'ayant jamais enseigné le français d'assister aux cours de leurs collègues de lettres afin de se former à la didactique propre à cette discipline.

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

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

2.2.3. Programme de la session 2020

- Joachim du Bellay, *Les Regrets*
- Jean de La Fontaine, *Fables*, Livres VII-XII
- Pierre-Augustin-Caron de Beaumarchais, *Le Mariage de Figaro*
- Émile Zola, *Nana*
- Jean-Paul Sartre, *Huis clos*
- Colette, *Sido*

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 2021

Les passages proposés à l'étude des candidats seront extraits de six œuvres dont la liste est disponible sur <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid100820/les-programmes-des-concours-enseignants-second-degre-session-2021.html>. On recommande aux candidats de lire ces textes dans le cadre de leur préparation à l'épreuve orale de lettres.

Pour l'exploitation pédagogique des textes, les candidats devront s'appuyer sur les nouveaux programmes en vigueur depuis 2019 pour la première année de CAP et la classe de seconde professionnelle, et depuis 2020 pour la deuxième année de CAP et la classe de première professionnelle.