Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2010

CONCOURS D'ACCÈS AU CORPS DES PROFESSEURS DE LYCÉE PROFESSIONNEL
CAPLP

Section langues vivantes-lettres
ANGLAIS-LETTRES

CONCOURS INTERNE et concours d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs de lycée professionnel (CAER-CAPLP)

Rapport de jury présenté par

Monsieur Jean - Pierre LENAS
Inspecteur de l'éducation nationale

Président de jury

Les rapports des jurys des concours sont établis sous la responsabilité des présidents de jury

SOMMAIRE

Rappel des modalités page 3

Statistiques concernant le concours page 4

Composition du jury page 4

1. Les épreuves écrites d'admissibilité page 5

1.1. L'épreuve d'anglais

1.1.1. L'exploitation pédagogique page 5

1.1.2. Version et thème page 10

1.2. L'épreuve de français page 15

2. Les épreuves orales d'admission page 23

2.1. L'épreuve orale d'anglais

2.1.1. L'exploitation pédagogique de documents page 23

2.1.2. L'explication en langue étrangère page 25

2.2. L'épreuve orale de français page 26

Annexes (sujets TXT 1 et 3 – Epreuves d'admission anglais) Page 31

SUJETS

Sujets (épreuves écrites) :
- Anglais
Exploitation pédagogique en langue française : 3 documents :
A) "Our flatmate won't do his washing-up" Site Internet guardian.co.uk , 28 02 2008;
http://www.guardian.co.uk/lifeandstyle/2008/feb/28/familyandrelationships
B) Rhiannon, site : http://www.moveflat.com;
C) "6 tips on how to choose a good flatmate" Site Internet Spareroom.co.uk
http://www.spareroom.co.uk/content/info-flatsharing/choosing-a-flatmate/

Version : extrait de *Specimen Days,* Michael Cunningham, 2006.
Thème : extrait du roman de Yasmina Khadra, *Ce que le jour doit à la nuit,* 2008.
- Français : Extrait du roman d'Emile Zola, *l'Œuvre*, 1886.

☞Les sujets des épreuves d'admissibilité sont en ligne sur SIAC 2. Ils ne sont pas reproduits dans ce rapport.
http://www.education.gouv.fr/cid50504/sujets-caplp-interne-2010.html

Sujets (épreuves orales d'Anglais) :

TXT1 : *Kitchen Classroom Conservatives* (*The Economist*, August 6th, 2009)*
TXT2 : *Facebook is for old people* (*Time*, March 2nd, 2009)
http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,1879169,00.html
TXT3 : The 00s: Goodbye (at Last) to the Decade from Hell.* http://time.com
http://www.time.com/time/nation/article/0,8599,1942834,00.html (page 1 jusqu'à "in the history of humanity.")
TXT4 : *Fox Hunting in Britain has beaten the ban- and thrived (The Observer,* Sunday 8 November 2009)

EP1 : *Reporting a Crime*(http://www.direct.gov.uk/en/CrimeJusticeAndTheLaw)
http://www.direct.gov.uk/en/CrimeJusticeAndTheLaw/Reportingcrimeandantisocialbehaviour/DG_181857
EP2 : *How to Barter* (http://www.wikihow.com/Barter)
EP3 : *Lost property* (Site : Transport for London http://www.tfl.gov.uk/contact/871.aspx)
EP4 : *AFP. Report a missing person* (Site Australian Federal Police) http://www.missingpersons.gov.au/report-missing-person/filing-report.aspx
(Les adresses des sites fournissent le document d'origine qui a pu être adapté)
* sujet joint au rapport de jury

RAPPEL DES MODALITÉS

Nature des épreuves	Durée	Coefficient
Epreuves écrites d'admissibilité		
1. Anglais : Exploitation pédagogique en langue française de texte(s), de documents en langue étrangère proposés aux candidats ; Version et thème, ou explication en langue étrangère d'un texte en langue étrangère, ou rédaction en langue étrangère.	**5 heures**	**3** Le coefficient est également réparti entre les deux parties de l'épreuve.
2. Français : Exploitation pédagogique d'un ou plusieurs textes d'auteurs de langue française.	**5 heures**	**2**
Epreuves orales d'admission		
1. Anglais : 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 présentation en langue française d'un ou plusieurs faits de langue, suivie d'un entretien avec le jury.	**1 heure** **(préparation : 2 heures)**	**3**
2. Français : Explication et exploitation pédagogique d'un texte d'un auteur de langue française.	**1 heure** **(préparation : 2 heures)**	**2**

STATISTIQUES CONCERNANT LE CONCOURS :

ADMISSIBILITÉ

PLP INTERNE

Nombre de candidats inscrits : **540**
Nombre de candidats non éliminés : **175** (soit 32.41% des inscrits)
Nombre d'admissibles : **12** (soit 6.86 % des non éliminés)
Barre d'admissibilité : **09.78 / 20**
Moyenne des candidats admissibles : **10.43 / 20**

ACCÈS À L'ÉCHELLE DE RÉMUNERATION PLP (PRIVÉ)

Nombre de candidats inscrits : **148**
Nombre de candidats non éliminés : **77** (soit 52.03% des inscrits)
Nombre d'admissibles : **44** (soit 57.14% des non éliminés)
Barre d'admissibilité : **07.30 / 20**
Moyenne des candidats admissibles : **08.97 / 20**

ADMISSION

PLP INTERNE

Nombre de candidats admissibles : **12**
Nombre de candidats non éliminés : **10**
Nombre de candidats admis : **5**
Nombre de postes : **5**
Barre d'admission : **10.42 / 20**
Moyenne des candidats admis **11.56 / 20** (épreuves d'admission)
Moyenne des candidats admis : **11.08 / 20** (admissibilité + admission)

ACCÈS À L'ÉCHELLE DE RÉMUNÉRATION PLP (PRIVÉ)

Nombre de candidats admissibles : **44**
Nombre de candidats non éliminés : **38**
Nombre de candidats admis : **20**
Nombre de postes : **20**
Barre d'admission : **08.64 / 20**
Moyenne des candidats admis : **10.72 / 20** (épreuves d'admission)
Moyenne des candidats admis : **09.90 / 20** (admissibilité + admission)

COMPOSITION DU JURY

M. Jean-Pierre LENAS, inspecteur de l'Éducation nationale, président
Mme Michèle SENDRE, inspectrice de l'Éducation nationale, vice-présidente (valence lettres)
M. Alain HURTELLE, inspecteur de l'Éducation nationale, vice-président (valence anglais)

Professeur(e)s et membres des corps d'inspection :
Mme Françoise ABJEAN, professeure de lycée professionnel ; Mme Sabine ALIGÉ, professeure de lycée professionnel ; M. Jean-Marc BUSCARINI, professeur de lycée professionnel ; Mme Sabine CATHEBRAS,

professeure de lycée professionnel ; Mme Any COHEN-BACRIE, Inspectrice de l'Éducation nationale ; M. Stephen CUDBY, professeur certifié ; Mme Christine ESCHENBRENNER, professeure de lycée professionnel ; Mme Nathalie ESTHEVEZ, professeure de lycée professionnel ; Mme Karine FOUCHER, professeure de lycée professionnel ; M. Yannick GAUCHER, professeur de lycée professionnel ; Mme Emmanuelle GOULARD, inspectrice de l'Éducation nationale ; M. Eric GRAS, professeur de lycée professionnel ; Mme Sophie LELEU, inspectrice de l'Éducation nationale ; Mme Marie-Christine LELOUP, professeure de lycée professionnel ; Mme Maryse LOPEZ, professeure de lycée professionnel ; Mme Agnès SARGENI, professeure de lycée professionnel ; Mme Blandine VICAIRE, professeure de lycée professionnel ; Mme Nassima ZIANE, professeure de lycée professionnel.

1. LES ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ

La dernière session de ce concours interne remontait à 2006, puis antérieurement à 2004.

Cette session 2010 aura été marquée par un double report de l'une des épreuves d'admissibilité, celle de français, pour des raisons extérieures au concours lui-même (alerte cyclonique en Polynésie, puis mouvement social à Wallis et Futuna) ; événement exceptionnel qui a pu conduire un certain nombre de candidats à abandonner en cours de route. Le pourcentage de candidats non éliminés par rapport aux inscrits peut aussi s'expliquer par les candidatures multiples au CAPES et au PLP.
Par ailleurs, il faut rappeler que le CAPLP est un concours bivalent comportant deux épreuves de même durée (deux épreuves de cinq heures à l'écrit et deux épreuves dune heure à l'oral) mais de poids inégal (Coefficient 3 pour la valence anglais et 2 pour la valence lettres). Cette bivalence semble souvent sous estimée par certains candidats qui n'ont pas le temps de consacrer, dans leur préparation, et parfois entre les deux séries d'épreuves, une attention suffisante à la partie lettres du concours.

Pour la valence *anglais* de cette session 2010 du concours interne, le jury a décidé d'opter à l'écrit, parmi les trois possibilités offertes par le texte régissant le contenu des épreuves (version et thème **ou** explication en langue étrangère d'un texte en langue étrangère, **ou** rédaction en langue étrangère), pour l'épreuve de version et de thème. A la session 2003 et à la session 2006, c'est la rédaction en langue étrangère qui avait été choisie alors qu'en 2004, il s'était agi d'une version et d'un thème.

Les candidats doivent donc être entraînés à ces différentes possibilités pour la valence *anglais* afin de ne pas être surpris, en particulier sur le plan de la gestion du temps. Il va de soi qu'ils doivent être également informés et entraînés dans les deux valences, aussi bien sur la partie universitaire que sur le volant pédagogique.

Le nombre réduit de postes, en particulier au concours PLP (public), laissait donc peu de chances aux candidats totalement impréparés, ou préparés seulement dans l'une des deux valences.

Ce rapport de jury, établi avec la participation des correcteurs et examinateurs, s'appuie sur les réponses des candidats qui doivent être remerciés pour leur contribution indirecte à la formation de leurs collègues. Il n'a pas vocation à fournir un corrigé-type mais des pistes de réflexion et des conseils. On fera le vœu que les remarques et observations présentées ici, souvent de manière récurrente dans les différents rapports de jury au fil des ans, soient lues avec le plus grand soin et s'avèrent profitables aux futurs candidats.

1.1. L'ÉPREUVE ÉCRITE D'ANGLAIS :

1.1.1. : L'exploitation pédagogique

Préalablement aux conseils et aux pistes de réponses, il convient de rappeler quelques recommandations générales :

- La gestion du temps :

D'assez nombreuses copies se sont limitées à la description exhaustive des supports sans réelle analyse ni justification. Visiblement, les candidats ont manqué de temps par la suite pour aborder concrètement les quatre questions dont l'intitulé précis suppose un développement organisé et cohérent. Ce n'est pas un hasard si les questions 3 et 4 ont souvent été négligées.

- Ce qu'implique une épreuve pédagogique :

Dans ce type d'épreuve, on s'attend à un minimum de curiosité pour les programmes et instructions de la part des candidats. Or, selon certaines copies, l'existence même d'un programme dans la voie professionnelle ne semble pas une évidence : seul le C.E.C.R.L. (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) – qui apparaît dans l'intitulé du sujet – est mentionné, parfois de manière erronée (C.E.C.R.E.). Les programmes évoqués sont parfois assimilés à ceux du L.E.G.T., et ils se résument souvent aussi à de simples souvenirs de classe du candidat en tant qu'élève. On se saurait donc trop conseiller aux futurs candidats, se présentant en particulier à un concours interne, de faire l'effort de rechercher les référents institutionnels et pédagogiques. Les sites du ministère de l'Éducation nationale ainsi que les nombreux portails des académies présentent de manière claire l'essentiel des informations à ce sujet.

A la différence des nombreux candidats n'ayant pas fait cet effort de curiosité pour ce qui se passe dans la voie professionnelle, ou utilisant le concours comme un simple galop d'essai, les candidats bien informés, sans préjugés ni fausses représentations vis-à-vis des élèves et de leurs capacités ou encore de l'enseignement général dans ces établissements, pouvaient réussir cette épreuve. La même remarque s'applique à la partie pédagogique de l'épreuve d'admission. Rappelons que le plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes est entré progressivement en vigueur durant l'année 2005-2006 et que le programme des langues vivantes pour la voie professionnelle (C.A.P. et baccalauréat professionnel) est paru au J.O. du 11- 2- 2009. Le C.E.C.R.L., quant à lui, est mentionné dans les textes officiels dès 2002 (programme de l'école élémentaire - (arrêté du 28 juin 2002, ➢ B.O. hors-série n° 4 du 29 août 2002), puis en 2003 pour le C.A.P. (arrêté du 8 juillet 2003, ➢ B.O. hors-série n° 4 du 24 juillet 2003), puis pour le cycle terminal des lycées (arrêté du 15 juillet 2003, ➢ B.O. hors-série n° 7 du 28 août 2003 pour la classe de première et arrêté du 6 juillet 2004, ➢ B.O. hors série n° 5 du 9 septembre 2004 pour la classe de terminale.

Ces objectifs ont été généralisés par le décret n° 2005-1011 du 22 août 2005.

http://www.education.gouv.fr/lettre_information/lettre_flash/lettre_flash_3.htm

http://www.education.gouv.fr/cid23840/mene0829952a.html

Notons au passage que cette méconnaissance des référents institutionnels fait réagir et donner leur avis à certains candidats, parfois avec un manque de modestie surprenant. Ainsi tel candidat qui déplore « une carence dans le sujet qui ne fournit pas de document iconographique » ou tel autre stipulant « qu'en Lycée professionnel, les élèves sont peu habitués à l'évaluation par compétences » alors que tous les référentiels professionnels sont construits sur ce modèle.

La lecture du sujet, les consignes et la réponse aux questions :

Comme souvent dans cette épreuve, les consignes étaient volontairement précises et détaillées sous forme de quatre questions bien distinctes auxquelles il convenait de répondre séparément mais en n'oubliant pas l'enchaînement à établir entre elles. Les candidats dont la copie comportait une seule réponse globale à l'ensemble des questions qui ne permettait pas de retrouver les éléments demandés ne respectaient pas la consigne. Rappelons par ailleurs qu'une proposition de séquence conçue à l'avance, qui serait la réplique d'une partie de sa propre progression avec des élèves et qui nécessairement ne prend pas en compte précisément les questions, n'est pas acceptable. Le cas s'est trouvé trop souvent.

Les constats, conseils et pistes de réponse :

Constats :

- Beaucoup de candidats, faute de bien connaître les évolutions des orientations du plan de rénovation de l'enseignement des langues et les nouveaux programmes, n'ont absolument pas vu le lien logique entre les 3 documents. Ils ont utilisé les supports de manière chronologique, voire thématique.

- Le C.E.C.R.L., bien que cité (car mentionné dans les consignes) est peu maîtrisé. (On indique par exemple que le niveau A1 est requis en fin de 3ème ou que le niveau C1 est attendu en seconde pour aller vers B1 en terminale).

- Les termes utilisés sont mal cernés : séquence/séance ; tâche (finale, globale, intermédiaire) ; compétence/activité, ainsi que la distinction entre entraînement et évaluation mériteraient des approfondissements.

- L'approche actionnelle recommandée dans la plupart des instructions ou programmes n'est pas ou peu connue. Souvent, elle est uniquement évoquée dans la question 1puis oubliée dans la suite des propositions qui demeurent calquées sur le schéma lecture, compréhension puis restitution de documents. L'approche par la grammaire, en dépit des supports très orientés, reste majoritaire dans les copies.

- Certains candidats ont absolument voulu traiter les supports écrits authentiques en compréhension de l'oral ; ce qui supposait de les lire ou de les faire enregistrer par un assistant. Dans ce cas, on voit mal comment le contexte est rétabli. Trop souvent, la langue n'est pas associée à des objectifs de communication. Le candidat se contente d'un projet visant à utiliser les textes successivement en lecture et compréhension écrite. (Ce qui semble nécessaire dans un premier temps mais pas suffisant dans une approche actionnelle).

- L'évaluation est souvent artificielle, déconnectée de l'apprentissage ou plaquée. Elle fait encore souvent référence à l'examen ou est uniquement basée sur la grammaire, sans référence aux niveaux du C.E.C.R.L..

- L'orthographe a de quoi surprendre quand elle émane de candidats futurs professeurs de français : « *atous, défaux, dyagnostique.* »

Conseils :

- Il est souhaitable qu'un candidat à ce concours se soit intéressé à la voie professionnelle, qu'il ait pris connaissance des mesures du plan de rénovation de la voie professionnelle afin de mieux percevoir le contexte de l'enseignement général en lycée professionnel. Des rencontres avec des professeurs de lycée professionnel, pas seulement linguistes, devraient faciliter une meilleure perception du public, et corriger représentations ou préjugés.

- Même si les aspects transversaux sont de plus en plus présents, la connaissance des textes, référents et programmes de la discipline ainsi que des modalités d'examen demeure incontournable. Il apparaît difficile de définir un projet pédagogique sans s'appuyer sur les programmes. Ils sont largement consultables en ligne sur http://www.education.gouv.fr/cid23840/mene0829952a.html
Parallèlement, la consultation de manuels récents (forts nombreux) peut s'avérer utile.

- L'appropriation des notions (approche actionnelle, compétence, tâche globale ou finale ou encore scénario, type de message, type de discours, outils langagiers, entraînements...), requiert sans doute quelques lectures complémentaires pour bon nombre de candidats puis une confrontation avec une pratique de classe.

- La formulation de l'activité proposée aux élèves mérite aussi une vigilance accrue. Avec l'approche actionnelle, la distinction entre ***teaching*** et ***learning*** devient encore plus précise. Si les candidats indiquent ce qu'ils prévoient (« Je proposerai, je ferai la lumière sur, je demanderai, j'apporterai, je noterai, je résumerai... »), ils n'oublieront pas ce que l'élève, de son côté, devra accomplir pour apprendre et mémoriser.

De la même manière, les candidats sont-ils conscients de formulations vagues telles que « travailler les modaux », « revoir *Shall* », « Le lexique devra être appris à la maison », « On verra le vocabulaire et la grammaire », « On tentera une mobilisation lexicale » ?

Pistes de réponse :

Question 1 :

Vous avez choisi ces supports pour préparer un projet pédagogique d'une ou plusieurs heures dans une classe de seconde de baccalauréat professionnel.
Justifiez ce choix en vous appuyant sur une analyse des documents et en vous référant au Cadre européen commun de référence pour les langues ainsi qu'aux instructions et programmes en vigueur.

La question suggère des éléments à prendre en compte : la classe visée (seconde), l'analyse des documents, la référence au C.E.C.R.L. et au programme.

Analyse des documents :

- 3 documents mis en relation autour d'une même problématique.
- Documents authentiques tirés d'Internet.
- Documents inscrits dans un contexte (courrier des lecteurs, annonce, conseils).
- Documents clairs, bien structurés, présentant la même forme : titre, sous-titre, nature/rubrique.
- Le thème correspond à la vie quotidienne (vocabulaire de la maison, relations sociales)

Ces documents suggèrent des réponses ou des exploitations pédagogiques :

- document 1 : « What can we do ? » (réponse en Expression Écrite ou Orale)
- document 2 : Réponse attendue : Contact Rhiannon
- document 3 : Conseils utilisables pour la réponse au document 1 ou 2

Analyse sur le plan linguistique :

Faits de langue présents dans les documents :

Present perfect, modaux, données chiffrées, comparatifs, likes and dislikes, impératif, expression du futur.

Sur le plan fonctionnel (en compréhension ou en réponse) : expression du conseil et suggestions, goûts et préférences, accord et désaccord.

Ces 3 documents correspondent donc aux orientations données dans le nouveau programme de langue pour la voie professionnelle qui est entré en vigueur à la rentrée 2009 en classe de seconde du baccalauréat professionnel en 3 ans. Ils sont authentiques, ils sont susceptibles de servir à développer les compétences à l'écrit et/ou à l'oral. Ils conviennent à la démarche actionnelle (réalisation d'une tâche).

En référence au programme, ils correspondent à 3 types d'écrits : texte descriptif (document B), informatif (document C) et descriptif/argumentatif (document A).

L'ensemble correspond à la typologie d'écrits présentée dans le nouveau programme et en particulier dans ce cas pour la compréhension de l'écrit.

*Document **A*** : *« Our flatmate won't do his washing-up »* : écrit à dominante journalistique : comprendre l'essentiel d'un article présentant un point de vue, trouver l'information recherchée dans un courrier des lecteurs.

*Document **B*** : *« flatsharing accomodation wanted »* 2 annonces : écrits brefs : trouver l'information pertinente dans une annonce.

*Document **C*** : (*6 tips on how to choose a good flatmate*) : Ecrits factuels à dominante informative : comprendre des consignes, des règles ou trouver l'information recherchée dans une liste.

Le sujet est relatif à la vie quotidienne, il concerne les élèves et leur cadre de vie et les relations avec les autres : domaine 1 du nouveau programme : vivre et agir au quotidien.

Les documents peuvent aussi être mis en phase avec le C.E.C.R.L. : peut communiquer sur des situations de la vie courante, niveau A2 et B1

Ces supports peuvent servir de base à un projet pédagogique actionnel parce qu'ils participent à la réalisation d'une (ou plusieurs) tâche(s) finale(s) intégrée(s) au sein d'un scénario.

Question 2 :
En prenant appui sur un ou plusieurs de ces supports, décrivez les étapes de votre séquence d'apprentissage en précisant les activités langagières mises en jeu, les tâches que devront réaliser les élèves ainsi que les moyens linguistiques à développer.

Ces documents peuvent être utilisés :

- isolément

Doc A : Compréhension écrite puis expression écrite ou expression orale en continu (réponse écrite ou orale) – *What can we do?*
Doc B : Compréhension écrite puis expression écrite ou interaction orale (répondre pour proposer sa candidature à l'écrit ou à l'oral)
Doc C : Compréhension écrite puis expression orale en continu ou expression écrite : se présenter et indiquer ses préférences / ou écrire le cahier des charges (*Rules and expectations*)

- deux par deux

A et C : La réponse à « *What can we do?* » inclut des suggestions du document C.
A et B : Le/la rédacteur/trice décide de changer de colocataires et répond à l'annonce B.
Ou le/la rédacteur/trice rédige une annonce en s'inspirant du doc B pour rechercher d'autres colocataires.
Ou le/la rédacteur/trice organise avec ses colocataires la rédaction d'une charte de vie commune. (Propositions orales puis rédaction)
B et C : Plusieurs candidats (élèves) se décrivent (goûts, habitudes, préférences, ...) puis mise en commun des exigences de groupes en vue de la recherche de colocataires.
Ou chaque élève se présente, puis définit son « profil » (*likes and dislikes*, exigences, mode de vie,...) puis entretien oral avec la personne recherchant des colocataires.

- les 3 ensemble

Pour simplifier la présentation, la démarche pédagogique correspondant à l'approche actionnelle consiste à concevoir, planifier, organiser les éléments suivants :

- un scénario (ou tâche globale) comprenant une compétence dominante à un niveau donné du C.E.C.R.L.,
- une tâche finale à réaliser en fin de séquence (de 4 à 5 séances),
- une activité langagière dominante associée le cas échéant à une ou plusieurs autres au travers de laquelle (desquelles) les élèves sont entraînés à produire un type de message,
- des tâches intermédiaires permettant les entraînements et intégrant la maîtrise des outils lexicaux et grammaticaux,
- une évaluation de la compétence dominante mise en jeu. (question 4)

Exemple de tâche globale ou scénario :
Vous allez prochainement partir faire un stage en entreprise en Grande Bretagne. Vous devez vous regrouper par 4 au sein de petits appartements. Vous vous présentez les uns aux autres en indiquant vos habitudes de vie, goûts, exigences, accords ou refus de tel ou tel comportement, voire arrangements possibles. Vous débattez pour lister par ordre d'importance les règles d'une charte de colocation.
Vous organisez les groupes en justifiant les regroupements.

Activité langagière dominante : expression orale (expression orale en continu) associée à interaction orale.

Niveau du C.E.C.R.L. visé : B1

Tâche finale : se présenter en indiquant habitudes de vie, goûts, exigences, accords ou refus de tel ou tel comportement, en vue d'une colocation.
Activités langagières dominante et associée : Expression orale (Expression Orale en Continu et Interaction Orale) associée à la compréhension écrite (prise d'informations dans les 3 documents), voire expression écrite le cas échéant (rédaction de la charte de la colocation).
Type de message auquel les élèves seront entraînés et tâches intermédiaires : message à dominante informative et explicative mais aussi argumentatif :
Tâches intermédiaires :
- se présenter,
- exprimer une opinion, des idées, des sentiments personnels,
- justifier un choix,
- développer un point de vue.

Outils lexicaux et grammaticaux à mettre en œuvre :
Donner son avis, apprécier : *likes and dislikes*
Possibilité et interdiction : modaux
Lexique : Domaine « Vivre et agir au quotidien » Modes de vie, relation avec les autres.

Question 3
Vous souhaitez développer l'une des compétences d'expression orale. Décrivez votre démarche et proposez la trame d'une séance visant l'entraînement à cette compétence. Rédigez entièrement un exercice approprié dans les termes mêmes où il sera proposé aux élèves.

Pour répondre ici, le candidat avait le choix de reprendre l'une des activités langagières d'expression orale introduites précédemment : on attendait que soit bien distinguées expression orale en continu et interaction orale.

Les colonnes « Stratégies et entraînement » du nouveau programme fournissent des illustrations de ce qui pouvait être proposé : ici par exemple, les entraînements consistant à « s'exprimer à partir d'une trame, de mots-clés » ou encore « s'exprimer de manière personnelle en s'inspirant d'un modèle, d'un document, d'une situation » pouvaient convenir.

On pouvait accepter de nombreuses propositions d'exercices à condition qu'elles soient cohérentes avec la démarche décrite, qu'elles visent l'entraînement et non seulement l'évaluation et que les consignes fournies soient claires.

Question 4
Présentez de manière détaillée une évaluation des acquisitions

Compte tenu de la compétence dominante mise en œuvre, il est logique que l'évaluation prioritaire dans cette séquence concerne l'expression orale.
Mais l'évaluation peut aussi être différée, en transfert de la compétence sur laquelle les élèves ont étés entraînés. Par exemple, s'il s'agit pour l'élève de se présenter oralement en indiquant ses goûts et préférences, ce qu'il accepterait ou pas ; un autre scénario visant à se présenter lors d'un entretien d'embauche pourra de la même manière vérifier les acquisitions en différé. Ce sont bien les compétences qui sont évaluées au travers de la tâche et non la tâche elle-même.

1.1.2. Version et thème

Remarques et conseils concernant la version :

Cette version (de même que le thème) avait été choisie d'une longueur raisonnable pour permettre aux candidats de traiter l'ensemble des trois sous-épreuves dans le temps imparti. Elle ne présentait pas de problèmes particuliers dans sa première partie. En revanche, la longue description de Washington Square a été la source principale des difficultés rencontrées. Quelques mots inconnus ont provoqué de nombreux faux sens, contresens, voire une quasi réécriture du texte allant parfois jusqu'à des phrases qui n'avaient que peu de sens. Visiblement, la fin du passage a posé de réels problèmes de compréhension de la situation à bon nombre de candidats.

Les meilleures copies sont donc celles qui sont restées fidèles au texte. Leurs auteurs avaient bien saisi le jeu des mouvements, des couleurs et des sons, ce qui leur a permis de mieux visualiser la scène. Ceux pour qui le lexique a été un obstacle ont souvent imaginé la situation en recréant leur propre vision de l'endroit, ajoutant par exemple au tableau une roue ou un chapeau.

On conseillera naturellement aux candidats de parfaire leur connaissance du lexique courant : *sew, piecework, realm, strolled, waved, within, lame, ginger*. Lorsque le lexique est inconnu comme avec *cupping, dappled, ringed, pennant, snapped, rippled*, et que la traduction est aléatoire, on leur recommandera de bien relire leurs phrases pour évaluer si elles ont vraiment du sens. Des propositions telles que « pourquoi ne pas aménager une pièce de travail de soudure », « il avait seulement appris à être payé », « où un enfant faisait signe à un passant, qui se répercuta dans le temps », « devenait un petit point à la barbe rousse », « produisait un son teinté de cannelle » méritent assurément correction.

Le segment : « *where a child waved a scarlet pennant that snapped and rippled in countertime to the flute player, who in his turn produced a little point of ginger-colored beard as answer to the pennant* » a, à lui seul, concentré l'essentiel des problèmes de traduction.
Certains candidats ont manifestement tenté d'esquiver ces difficultés soit en omettant les passages problématiques, soit en prenant beaucoup trop de libertés par rapport au texte initial et en recréant leur propre texte. Ainsi ces exemples : « ...un enfant jetait une pièce de couleur bronze qui heurta et roula dans le chapeau du joueur de flûte qui, à son tour, fit un petit geste pour le remercier », « ...jouait avec une roue qui lui glissa des mains et alla en un temps record heurter le jouer (SIC) de flûte ». D'autres, et c'est un fait surprenant de la part de candidats français – donc francophones –, semblent accepter sans problème un charabia qu'ils ne sauraient tolérer chez leurs élèves.

Quelques autres segments ont été source d'erreurs et de difficultés :
« - *You could take in piecework* » traduit par:
«prendre des petits boulots», «vous mettre au travail artisanal», «Pourquoi ne pas aménager une pièce de travail de soudure ? », «te mettre à la broderie», «prendre une pièce pour ça».

«*He didn't know what anything paid ...by being paid*» qui a donné « Et il avait seulement appris à être payé», «Et il l'avait appris qu'une fois qu'il avait seulement été payé ».

« *Cupping its green and dappled quietude...remoter fires* » : Beaucoup de candidats, ici, se sont créé une difficulté supplémentaire en cherchant un sens derrière « *fires* » et en traduisant par « feux électriques », « clignotants », « lanternes toutes neuves », « feux de cheminée », bornes d'incendie », « hauts fourneaux », « feux de circulation / tricolores », « sirènes de pompiers/d'incendie ou bouches d'incendie », « chauffages portatifs » , « sonneries des feux de circulation », alors que « feux » était tout à fait approprié.

Concernant la typologie des fautes récurrentes, les correcteurs ont relevé :

- des passages du style direct au style indirect (dans les premiers échanges),
- des incohérences dans la traduction de « *careful* » traduit différemment les trois fois où il est employé,

- des erreurs sur les déterminants : *the machines* (ces machines),
- des erreurs sur les temps (*he had learnt*) mais aussi des fautes de conjugaison,
- d'innombrables traductions (ou essais de traduction) de « *Whashington Square* » laissant supposer quelques lacunes sur le plan culturel.

En résumé on conseillera aux futur(e)s candidat(e)s :

- de consolider leur connaissance du lexique de base sans lequel toute tentative de traduction devient illusoire,
- de s'efforcer de respecter le texte au plus près, et donc de ne pas le réécrire,
- d'éviter les omissions (souvent volontaires),
- de se relire pour ne pas laisser de passages incohérents ou incompréhensibles.

Remarques et conseils concernant le thème :

Le thème était assez court pour tenir compte du temps imparti et ne comportait pas de véritables difficultés de traduction hormis quelques expressions ou images dont il convenait de connaître l'équivalent en anglais :

- « Il a seulement été la dernière roue d'une charrette qui dérivait déjà. »,
- « redresser la barre »,
- « et me regarda droit dans les yeux »,
- « pour que tu saches que tu as de qui tenir »,
- « remonter la pente jusqu'au sommet d'où tu viens »,

Les erreurs récurrentes ont concerné pour la grammaire :

- les temps, l'aspect, la conjugaison : *It **was** not his fault / he **is still thinking** / **would manage**, would have manage / could have manage / we would have succeed*
- les modaux,
- plus rarement, l'absence de déterminant devant « *fate* »,

Concernant le lexique, en dehors des images évoquées ci-dessus, des expressions relevant du langage courant ont pu poser problème à certains candidats, sans doute mal préparés, qui ont été obligés de procéder à des simplifications :

- « Il me prit le menton » traduit de par « *He took my chin* »
- « entre le pouce et l'index » traduit par « *between two fingers* »
- « pour que tu saches » traduit par « *I want you to know* »
- « Il haussa les sourcils » traduit par « *His eyebrows went up* »

Plus surprenantes ont été les confusions entre « *right* » et « *straight* », entre « *succeed* » verbe *et* « *success* » nom, entre « *bring* » et « *take* » (pour m'emmener voir), ainsi que les diverses erreurs sur le prétérit de *to slide* pour la traduction de « je **glissai** » (de ses genoux) par « *slide* » et « *slidded* ».

Les bonnes copies sont celles des candidats bien préparés qui ont évité les calques lexicaux sur « *un brave* », ont convenablement placé l'adverbe dans un segment court comme « pense-t-il encore » traduit par certains par « *still he is thinking* » ou « *he still is thinking* », et ne se sont pas perdus dans des images mal adaptées pour traduire à la ligne 3 l'expression « redresser la barre », se contentant de propositions telles que « *we **could have put things right*** ». A l'inverse, un candidat ayant opté pour « ***arranged the bar*** » pour la même expression a été nécessairement pénalisé.

Propositions de traduction :

THÈME

Ton père est un brave, honnête et travailleur. Il a essayé de sauver ce qu'il pouvait, mais il était seul. Ce n'est pas de sa faute. Il a seulement été la dernière roue d'une charrette qui dérivait déjà. À deux, pense-t-il encore, nous aurions réussi à redresser la barre, sauf que le destin en avait décidé autrement.

Il me prit le menton entre le pouce et l'index et me regarda droit dans les yeux :

– Tu te demandes sûrement pourquoi je te raconte tout ça, mon garçon... Eh bien, pour que tu saches que tu as de qui tenir. Dans tes veines coule le sang de Lalla Fatna. Tu peux réussir là où ton père a échoué, et remonter la pente jusqu'au sommet d'où tu viens.

Il m'embrassa sur le front.

– Maintenant, va rejoindre Germaine. Elle doit se languir de toi dans le salon.

Je glissai de ses genoux et courus vers la porte.

Il haussa les sourcils quand il me vit m'arrêter brusquement.

– Oui, mon garçon ?...

Je le regardai à mon tour droit dans les yeux et m'enquis :

– Quand vas-tu m'emmener voir ma petite sœur ?

Il sourit.

– Après-demain, c'est promis.

Yasmina Khadra, *Ce que le jour doit à la nuit* (2008)

Proposition de traduction :

(***La proposition ci-dessous présente quelques variantes possibles. Le jours du concours, on attend du candidat qu'il fasse un choix***).

Your father is a decent, honest, hard-working man. He tried to save / salvage what he could, but he was on his own / alone. It is not his fault. / He isn't to blame. He was simply the last wheel on an already runaway cart.
If there had been two of us, he still thinks, we would have managed to set / put things right / straighten things out, but fate had decided otherwise.
He held me by the chin with his thumb and forefinger / my chin between his thumb and forefinger and looked me straight in the eye:
"You must be wondering why I am telling you all this, my boy... Well, it's so that you know you have someone's footsteps to follow in / someone to take after. The blood of Lalla Fatna runs / flows through your veins. You can succeed where your father (has) failed and fight your way back to the top where you belong / heights from where you came."
He kissed me on the forehead.
"Now, go back to Germaine. She must be pining for you in the living-room."
I slid off his lap and ran to the door.
He raised his eyebrows when he saw me stop suddenly / in my tracks.
"What is it my boy?"
It was my turn now to look him straight in the eye and ask:
"When are you going to take me to see my little sister?"
He smiled.
"The day after tomorrow, I promise."

Yasmina Khadra, *Ce que le jour doit à la nuit* (2008)

VERSION

He said, "Catherine, the machines are dangerous."

"They can be. That's why you must be careful."

"Even if you are careful."

"Well, being careful is the best we can do, isn't it?"

"You mustn't go to work anymore."

"Where should I go, then, my darling?"

"You could sew at home, couldn't you? You could take in piecework."

"Do you know what that pays?"

He didn't know what anything paid except his own work, and he had learned that only by being paid. He walked on beside her. They passed together through Washington Square. He didn't come often to the square. It lay beyond the limits of his realm; it wasn't meant for a boy like him. Washington Square, like Broadway, was part of the city within the city, cupping its green and dappled quietude, ringed by the remoter fires—a place where men and women strolled in dresses and greatcoats, where a lame beggar played on a flute; where the leaves of the trees cut shapes out of the sky and an old woman sold ices from a wooden cart; where a child waved a scarlet pennant that snapped and rippled in countertime to the flute player, who in his turn produced a little point of ginger-colored beard as answer to the pennant. Lucas tried not to be distracted by the beauty of the square. He tried to remain himself.

He asked Catherine, "Where are we going?"

"To someone I know of."

Michael Cunningham, *Specimen Days* (2006)

Proposition de traduction :

Il dit : « Catherine, les machines sont dangereuses.

— Elles peuvent l'être. C'est pourquoi il faut faire attention.

— Même si on fait attention.

— Et alors, faire attention c'est le mieux qu'on puisse faire, non ?

— Tu ne dois plus aller travailler.

— Où devrais-je aller, alors, mon petit ?

— Tu pourrais coudre chez toi, non ? Tu pourrais travailler à la pièce.

— Sais-tu combien on gagne ?

Il ignorait ce que rapportait un travail excepté le sien et il l'avait appris seulement le jour de la paye. Il continua à marcher à côté d'elle. Ils traversèrent Washington Square. Il ne venait pas souvent par ici. C'était au-delà des limites de son royaume ; ce n'était pas fait pour un garçon comme lui. Washington Square, comme Broadway, était une partie de la ville au cœur de la ville, blottie au creux de sa verte et lumineuse tranquillité, entourée de feux plus lointains – un endroit où hommes et femmes se promenaient en robes et manteaux, où un mendiant éclopé jouait de la flûte, où les feuilles des arbres découpaient des silhouettes dans le ciel et où une vieille femme vendait des glaces dans un chariot en bois ; où un enfant agitait un fanion écarlate qui claquait et ondulait à contretemps du joueur de flûte, qui à son tour marquait le rythme de sa petite barbe rousse comme pour répondre au fanion. Lucas s'efforça de ne pas se laisser distraire par la beauté du square. Il s'efforça de rester lui-même.

Il demanda à Catherine : « Où allons-nous ?

— Voir quelqu'un dont j'ai entendu parler. »

Michael Cunningham, *Specimen Days* (2006)

1. 2. L'ÉPREUVE ÉCRITE DE LETTRES

Définition de l'épreuve

Épreuve écrite d'admissibilité : exploitation pédagogique d'un ou plusieurs textes d'auteurs de langue française (durée de l'épreuve : cinq heures, coefficient : 2.)
B0 N°30 – 27 juillet 1995

Sujet de la session 2010

Vous présenterez de l'extrait du roman d'Emile Zola, *l'Oeuvre,* une analyse littéraire puis une exploitation pédagogique pour une classe de Seconde de Baccalauréat professionnel.

TEXTE

Claude Lantier, le héros du roman d'Emile Zola, L'œuvre, *est artiste-peintre. Inconnu et peu fortuné, il a fait appel à son ami et écrivain, Sandoz, pour lui servir de modèle. La séance de pose un moment interrompue, les deux compagnons observent le tableau.*

Claude, qui se reculait maintenant jusqu'au mur, y demeura adossé, s'abandonnant. Alors, Sandoz, brisé par la pose, quitta le divan et alla se mettre près de lui. Puis, tous deux regardèrent, de nouveau muets. Le monsieur en veston de velours était ébauché entièrement; la main plus poussée que le reste, faisait dans l'herbe une note très intéressante, d'une jolie fraîcheur de ton; et la tache sombre du dos s'enlevait avec tant de vigueur, que les petites silhouettes du fond, les deux femmes luttant au soleil, semblaient s'être éloignées, dans le frisson lumineux de la clairière; tandis que la grande figure, la femme nue et couchée, à peine indiquée encore, flottait toujours, ainsi qu'une chair de songe, une Eve désirée naissant de la terre, avec son visage qui souriait, sans regard, les paupières closes.
« Décidément, comment appelles-tu ça ? demanda Sandoz.
- *Plein air* », répondit Claude d'une voix brève.
Mais ce titre parut bien technique à l'écrivain, qui, malgré lui, était parfois tenté d'introduire de la littérature dans la peinture.
« *Plein air,* ça ne dit rien.
- Ça n'a besoin de rien dire ... Des femmes et un homme se reposent dans une forêt, au soleil. Est-ce que ça ne suffit pas ? Va, il y en a assez pour faire un chef-d'oeuvre. »
Il renversa la tête, il ajouta entre ses dents :
« Nom d'un chien, c'est encore noir ! J'ai ce sacré Delacroix dans l'oeil. Et ça, tiens ! cette main-là, c'est du Courbet... Ah! nous y trempons tous, dans la sauce romantique. Notre jeunesse y a trop barboté, nous en sommes barbouillés jusqu'au menton. Il nous faudra une fameuse lessive. »
Sandoz haussa désespérément les épaules : lui aussi se lamentait d'être né au confluent d'Hugo et de Balzac. Cependant, Claude restait satisfait, dans l'excitation heureuse d'une bonne séance. Si son ami pouvait lui donner deux ou trois dimanches pareils, le bonhomme y serait, et carrément. Pour cette fois, il y en avait assez. Tous deux plaisantèrent, car d'habitude il tuait ses modèles, ne les lâchant qu'évanouis, morts de fatigue. Lui-même attendait de tomber, les jambes rompues, le ventre vide. Et, comme cinq heures sonnaient au coucou, il se jeta sur son reste de pain, il le dévora. Epuisé, il le cassait de ses doigts tremblants, il le mâchait à peine, revenu devant son tableau, repris par son idée, au point qu'il ne savait même pas ce qu'il mangeait.
« Cinq heures, dit Sandoz qui s'étirait, les bras en l'air. Nous allons dîner... Justement, voici Dubuche. »
On frappait, et Dubuche entra. C'était un gros garçon brun, au visage correct et bouffi, les cheveux ras, les moustaches déjà fortes. Il donna des poignées de main, il s'arrêta d'un air interloqué devant le tableau. Au fond, cette peinture déréglée le bousculait, dans la pondération de sa nature, dans son respect de bon

élève pour les formules établies; et sa vieille amitié seule empêchait d'ordinaire ses critiques. Mais, cette fois, tout son être se révoltait, visiblement.
« Eh bien ! quoi donc ? Ça ne te va pas ? demanda Sandoz qui le guettait.
- Si, si, oh ! très bien peint... Seulement ...
- Allons, accouche. Qu'est-ce qui te chiffonne ?
- Seulement, c'est ce monsieur, tout habillé, là, au milieu de ces femmes nues ... On n'a jamais vu ça. »
Du coup, les deux autres éclatèrent. Est-ce qu'au Louvre, il n'y avait pas cent tableaux composés de la sorte ? Et puis, si l'on n'avait jamais vu ça, on le verrait. On s'en fichait bien, du public !
Sans se troubler sous la furie de ces réponses, Dubuche répétait tranquillement :
« Le public ne comprendra pas ... Le public trouvera ça cochon ... Oui, c'est cochon.
- Sale bourgeois ! cria Claude exaspéré. Ah ! ils te crétinisent raide à l'Ecole, tu n'étais pas si bête ! »

Emile Zola, *L'Oeuvre,* 1886.

Le libellé de la consigne

La consigne impose au candidat un devoir structuré en deux parties d'importance égale :

- une analyse littéraire qui a pour but de vérifier les connaissances littéraires du candidat puisqu'il s'agit d'un concours de recrutement pour devenir professeur de français en lycée professionnel,
- suivie d'une exploitation pédagogique puisqu'il s'agit d'un concours de recrutement interne c'est-à-dire destiné à des personnes ayant déjà une approche de l'environnement professionnel où ils vont exercer leur métier. Le cycle d'études et le niveau de classe concernés par l'exploitation pédagogique du texte sont également mentionnés.

Quelques conseils.

→ Connaître les cycles d'études et les classes de lycée professionnel ainsi que les programmes de français correspondant à chacun d'eux.
→ Répartir équitablement le temps de préparation pour les deux parties de l'épreuve.
→ Séparer visuellement les deux composantes du devoir.

Le ou les supports

L'épreuve s'appuie sur « un ou plusieurs textes littéraires d'un auteur de langue française ». Les œuvres d'où sont extraits les textes appartiennent par conséquent au patrimoine de la littérature française ou francophone du XVIème siècle au XXème siècle. Leur longueur n'excède pas une feuille recto-verso. Les différents genres littéraires peuvent être sollicités : le roman, le théâtre, la poésie ou la littérature d'idées. Le texte présente une unité sémantique. Sa mise en page reproduit celle de l'édition utilisée.
Conformément à la consigne, le texte permet une exploitation pédagogique destinée à des élèves d'une classe de lycée professionnel et suggère donc des liens possibles avec le programme de français du cycle d'études et du niveau concernés.

Quelques conseils.

→ Lire très attentivement les sources du texte. Elles mentionnent :

- l'identité de l'auteur,
- le titre de l'œuvre (en italique) et éventuellement celui du texte (entre guillemets) s'il s'agit, par exemple, d'un poème dans un recueil,
- la date de première publication.

Ce sont des informations à ne pas négliger car, par les sources, sont ainsi livrés des indices d'ordre biographique, historique, culturel, voire sémantique (pour exemples : les titres ou les mentions de l'acte et de la scène dans une pièce de théâtre).

→ Observer la mise en page du texte : le découpage en paragraphes, la présentation des dialogues dans un texte en prose, la disposition des strophes et des vers d'un poème, l'agencement des répliques dans un texte de théâtre participent de la lisibilité et de l'interprétation du texte.

Précisément, à propos du texte du sujet 2010.

L'auteur, Emile Zola, est un auteur connu de tous les candidats et beaucoup d'entre eux ont évoqué ses conceptions sur le naturalisme en matière d'écriture romanesque.

Mais attention à ne pas plaquer des connaissances littéraires sans lien réel avec l'extrait. Peu de candidats ont fait référence au titre du roman, *L'œuvre,* et aux activités d'Emile Zola, critique d'art et défenseur, pendant un certain temps, de la peinture impressionniste de « plein air ».

De plus, la présentation matérielle du texte distinguait nettement ses différents mouvements et les dialogues, autant de pistes exploitables dans l'analyse littéraire et l'exploitation pédagogique.

Le paratexte

Précédant le texte à étudier et rédigé par l'auteur du sujet du concours, le paratexte ne relève pas de l'analyse littéraire ! Cependant, il peut parfois fournir quelques renseignements intéressants sur :

- la situation de l'extrait dans l'œuvre et ses liens avec l'intrigue,
- l'identité, le statut, le rôle actantiel des personnages,
- les cadres spatio-temporels de l'histoire,
- la situation d'énonciation etc.

De plus ce paratexte peut induire quelques hypothèses de lecture et horizons d'attente de la part du candidat.

Précisément, à propos du texte du sujet 2010.

Le paratexte de l'extrait permettait de comprendre où et quand se situait l'action (dans l'atelier du peintre, pendant une séance de pose) ainsi que l'identité et le statut de deux des personnages (deux amis dont l'un est artiste-peintre, Claude Lantier, l'autre, écrivain et modèle).

De fait, le candidat pouvait en conclure qu'il devrait mobiliser, à un moment ou à un autre de l'analyse littéraire ou de l'exploitation pédagogique, quelques connaissances artistiques !

L'analyse littéraire

L'analyse littéraire vise à montrer au correcteur que le candidat possède les qualités indispensables à tout professeur de français, à savoir :

- une culture générale qui permet d'ancrer un texte dans l'œuvre d'un auteur si ce dernier est très connu, de contextualiser l'extrait dans un courant historique, littéraire et/ou artistique, dans des problématiques culturelles à une époque donnée ;
- des capacités d'analyse pour dégager des axes d'interprétation pertinents en s'appuyant sur l'observation de procédés d'écriture significatifs ;
- des capacités à organiser un devoir structuré et cohérent avec une introduction (qui contextualise le texte et annonce les axes d'interprétation), un développement (qui justifie ces axes d'interprétation en associant conjointement l'analyse du fond et de la forme), une conclusion (qui reformule les lignes de force du devoir et ouvre vers d'autres pistes d'exploitation) ;
- une maîtrise de la langue assurée permettant une lecture agréable du devoir et témoignant aussi de la richesse lexicale du candidat !

Quelques conseils

→ Lire et relire des anthologies de textes littéraires du XVIème au XXème siècle ainsi que leurs compléments culturels et stylistiques. Certains recueils de textes destinés aux élèves des lycées généraux sont tout à fait exploitables pour enrichir sa culture littéraire.

→ Etudier, dans leur intégralité, quelques œuvres « phares » de « grands » auteurs représentatifs des différents genres et courants littéraires au fil des siècles. Certaines problématiques auxquelles invite l'analyse des textes ne peuvent se comprendre sans la lecture cursive et analytique de l'œuvre. De même, les synthèses en histoire littéraire ou artistique ne peuvent vraiment être comprises que si elles sont éclairées, incarnées par les textes eux-mêmes.
→ S'approprier les techniques d'une analyse littéraire. Même si l'appellation est différente, c'est bien un commentaire de texte qui est demandé aux candidats. Il convient donc, après plusieurs lectures attentives, d'en dégager trois axes d'interprétation en lien avec son contenu, sa forme, ses visées. Ces axes sont ensuite démontrés en s'appuyant la contextualisation de l'extrait, ses significations, son écriture, ses enjeux, sa réception au moment de sa publication et aujourd'hui. De nombreux ouvrages parascolaires destinés aux lycéens et aux candidats des concours explicitent la méthodologie de l'épreuve du commentaire littéraire. Il est aussi important de les parcourir.
→ Enfin, s'entraîner plusieurs fois pour rédiger ce type d'écrit. Ce n'est qu'en forgeant qu'on devient forgeron !

Précisément, à propos du texte du sujet 2010.
Quelques pistes d'analyse (elles sont soulignées).
Bien évidemment, il ne s'agit que d'une proposition de plan. Le devoir du candidat se devrait d'être entièrement rédigé et, par conséquent, ne mentionner aucun intertitre de partie.

L'extrait du roman d'Emile Zola, *L'Oeuvre,* publié à la fin du XIXème siècle, représente une <u>scène romanesque</u> où trois jeunes artistes, aux <u>portraits contrastés</u>, <u>observent</u> un <u>tableau</u> réalisé par l'un d'eux et <u>dialoguent</u> avec <u>véhémence</u> à son sujet. La <u>description de « l'œuvre »</u>, les <u>commentaires du narrateur</u>, les <u>propos des personnages</u> révèlent explicitement les <u>topos littéraires de l'artiste maudit et de l'artiste académique</u> ainsi que les <u>débats conflictuels</u> suscités par la <u>peinture de la Modernité</u> en cette fin de siècle. Mais de manière plus <u>implicite</u>, le romancier et <u>critique d'art</u>, Emile Zola, <u>défend indirectement</u> <u>ses propres conceptions artistiques</u> en s'interrogeant sur les liens <u>entre la peinture et la littérature</u>.

<u>1. Les portraits contrastés des jeunes artistes</u>
a. Ceux des deux complices : l'artiste, Lantier, et son modèle, Sandoz.
- Décrits non pas de manière statique mais en action : par leur gestuelle, comme au théâtre.
- Vus par un narrateur omniscient et révélés par leurs discours : direct ou indirect libre.
- Topos de l'artiste maudit, incompris, se sacrifiant au péril de sa vie à son art (champ lexical de la misère). A la fin du roman, du reste, Lantier se suicidera devant un de ses tableaux, son œuvre, resté inachevé.
b. Le portrait de l'autre jeune homme, ami et néanmoins intrus.
- Choix de l'identité du personnage. « Dubuche » n'est guère flatteur !
- Statique, le portrait contraste avec celui des deux autres jeunes gens. Suite d'adjectifs péjoratifs.
- Commentaire psychologisant et dévalorisant du narrateur en vision omnisciente.
- Topos de l'artiste « académique » soucieux d'une peinture « morale ».

<u>2. Des échanges conflictuels qui rendent compte des débats réels sur la peinture dans la seconde partie du XIXème siècle</u>.
a. Brève présentation du « référent » de la conversation : « Plein air » (choix du titre) qui fait référence au tableau de Manet, *Le déjeuner sur l'herbe* (1863, refusé au salon officiel).
b. Des dialogues qui « incarnent » les débats artistiques de l'époque :
- Lantier et Sandoz. Défense du « plein air », de la couleur comme les impressionnistes. Condamnation d'une peinture trop sombre, trop romantique à la Delacroix, trop réaliste, à la Courbet. Refus de l'imitation. Volonté assumée de choquer « le bourgeois » en traitant un sujet qui transgresse l'ordre

moral : un homme habillé au côté d'une femme nue. Cette peinture révolutionnaire est incarnée par l'artiste « maudit », Lantier et l'écrivain, Sandoz, tout deux révoltés et intransigeants.
- Dubuche. Défense de la peinture académique au nom de la morale. Cette peinture est réalisée en atelier sur des sujets conventionnels : les portraits ou autoportraits, les natures mortes, l'Histoire, la mythologie, les scènes de genres. Elle est incarnée par le « rondouillard » Dubuche.
c. Des dialogues qui créent des effets de réel par la succession de phrases courtes, avec des signes de ponctuation forte. Peu d'incises. Emploi d'un registre de langue familier suscitant une illusion d'oral.
d. Rôle conclusif du discours indirect libre final qui unit les propos des deux artistes en une seule voix faisant front à la timide parole de Dubuche.

3. La description de l'œuvre de Sandoz : « Plein air »
a. Qui voit ?
- Textuellement les deux amis.
- Implicitement Emile Zola
b. Quoi ?
- Description « technique » du tableau comme une critique journalistique de l'époque. Le lecteur peut se représenter visuellement les divers éléments qui composent le tableau, leur organisation dans l'espace, les couleurs, les effets de luminosité.
c. De quelle manière ?
- Description laudative. Accumulation d'adjectifs mélioratifs.
- Empreinte de poésie : métaphore, comparaison, allégorie biblique qui évoque le poète Zola « visionnaire » et non pas seulement le romancier du réel. Description qui ressemble également aux critiques d'art de l'époque où le journaliste « chargeait » souvent l'œuvre de sa propre subjectivité.
b. Dans quels buts ?
- pour défendre l'impressionnisme et obtenir l'adhésion du lecteur. La description du tableau dans l'argumentation indirecte de Zola, située au début du texte, a fonction d'exemple comme pour justifier, par anticipation, les arguments de Lantier et Sandoz.
- pour évoquer, de manière très allusive, les liens entre la peinture et la littérature. Le peintre reproche à l'écrivain de surcharger d'intentions l'interprétation d'une œuvre picturale. Une allusion à d'éventuelles conversations que Zola aurait pu avoir avec son ami d'enfance Cézanne ?

L'exploitation pédagogique

L'exploitation pédagogique doit correspondre au contenu du programme d'enseignement du cycle et du niveau de classe cités dans la consigne. Par conséquent, il est important qu'elle fasse référence :

- aux objets d'étude et interrogations du programme de Baccalauréat professionnel (2009) ou aux finalités et questions du programme de CAP (2010)
- aux capacités, connaissances et attitudes développées dans chacun de ces programmes.

L'exploitation pédagogique doit être pertinente au regard des lignes de force de l'analyse littéraire du texte. En effet, celui-ci ne peut pas être seulement un prétexte à un apprentissage sans lien réel avec les enjeux du texte.
L'exploitation pédagogique doit présenter au correcteur les informations suivantes.

- Le ou les objectifs d'apprentissage visés : (et/ou) capacités, connaissances, attitudes en lien avec les objets d'étude et les interrogations des programmes,
- La démarche dominante mise en œuvre pour atteindre cet objectif.

La lecture : quel type de lecture : cursive ? documentaire ? analytique ? selon quelle stratégie : parcours de lecture, lecture d'une œuvre intégrale, groupement de textes ?
L'expression écrite : quel type d'écrit : écrit d'imagination ? écrit à contraintes ou à déclencheurs ? commentaire argumenté ?
L'expression orale : quel type d'oral : exposé ? entretien ? débat?

L'étude de la langue : quels faits de langue ? Quels liens avec la lecture et/ou l'expression orale et écrit.

- Le ou les supports retenus. Obligation de prendre tout ou partie du texte analysé.
- Les activités proposées aux élèves : (et/ou) repérage, transformation, création...
- L'évaluation prévue : formative, sommative ou en lien avec les évaluations certificatives du Baccalauréat professionnel ou de CAP.

L'exploitation pédagogique peut porter sur :

- une séquence globalisée et décloisonnée dans laquelle s'insérera le texte proposé. Le candidat aura alors titré sa séquence et énoncé les objectifs généraux en lien avec le programme. Il aura ensuite présenté succinctement les différentes séances qui composent la séquence avec ses objectifs d'apprentissage intermédiaires et les modalités d'évaluation.
  -ou d'une séance détaillée Cette séance devra alors être intégrée dans une séquence. Il faudra que soient précisés la dominante (lecture, expression, langue) ainsi que les objectifs d'apprentissage visés, les activités des élèves et éventuellement leurs modalités d'évaluation (Voir ci-dessus).

Conseils

→ Lire très attentivement les programmes de français du baccalauréat professionnel en trois ans et du CAP.
→ Vérifier que toutes les connaissances, les capacités sont maîtrisées !
→ Lire des manuels de français de l'enseignement professionnel et leurs guides pédagogiques.
→ Aller si possible sur le terrain pour observer comment se déroulent les cours dans les classes.
→ Le jour de l'épreuve du concours, conserver du temps pour préparer et rédiger cette seconde partie. Elle est souvent très insuffisamment traitée et pénalise fortement les candidats.

A propos de l'exploitation pédagogique du texte à la session 2010

Les références au programme de français mis en œuvre en Seconde professionnelle du Bac Pro 3 ans étaient multiples.

1. Un lien était possible avec l'objet d'étude « Des goûts et des couleurs, discutons-en » et les interrogations du programme :

- « Les goûts varient d'une génération à l'autre. Ceux d'aujourd'hui sont-ils « meilleurs » que ceux des générations précédentes ? »
  Quelques exemples pris dans le texte analysé. *Réactions négatives de Claude Lantier et de Pierre Sandoz par rapport aux œuvres de leurs aînés. Rejet du romantisme. Par le titre de l'œuvre « Plein air », défense de la peinture impressionniste en plein air, goût pour la couleur et la lumière.*
- « Comment faire partager ses goûts dans une démarche de dialogue et de respect ? »
  Quelques exemples pris dans le texte analysé. *Claude Lantier et Pierre Sandoz rejettent violemment le jugement de Dubuche et n'ont guère de respect pour ce qu'il pense.*
- « En quoi la connaissance d'une œuvre et de sa réception aide-t-elle à former ses goûts et/ou à s'ouvrir aux goûts des autres ? »
  Quelques exemples pris dans le texte analysé. *Le roman de Zola et plus particulièrement l'extrait montrent qu'une œuvre artistique peut être reçue différemment et permettent de découvrir quelques principes de la Modernité en peinture dans la seconde moitié du XIXème siècle.*

2. D'autres liens étaient possibles avec les capacités, les connaissances et les attitudes correspondant à l'objet d'étude du programme. Ci-dessous, le tableau du programme de Seconde avec des exemples possibles pris dans le texte analysé.

Capacités	Connaissances	Attitudes
Analyser et interpréter une production artistique → *La présentation de l'ébauche du tableau de Lantier : qui voit ? de quelle manière ? Pour en dire quoi ?* Exprimer à l'oral et à l'écrit une impression, un ressenti, une émotion → *Les réactions des jeunes gens face au tableau. Les illusions d'oral.* Situer une production artistique dans son contexte, identifier les canons qu'elle sert ou qu'elle dépasse. → *L'extrait fait référence aux débats qu'a suscités plus particulièrement* Le déjeuner sur l'herbe *de Manet.* → *Les canons des peintures académique et « moderne ».*	<u>Champ littéraire :</u> Une période de rupture esthétique, en littérature et dans d'autres formes artistiques. Modernité. → *Le candidat pouvait exploiter le texte en relation avec la peinture académique et la peinture « moderne » du XIXème siècle.* Le déjeuner sur l'herbe *de Manet.* Notions de canons et de modes, de réception → *Nombreux exemples dans le texte.* <u>Champ linguistique :</u> Lexique de la perception et de la sensibilité, de l'adhésion et du refus → *Nombreux exemples dans le texte.* Modalisation : termes péjoratifs et mélioratifs → *Nombreux exemples dans le texte.*	Être conscient de la subjectivité de ses goûts → *Dans le texte sont exprimés subjectivement des goûts opposés.* Être curieux de différents langages artistiques → *Le texte est comme un « contre-exemple ». Les personnages, prisonniers de leurs propres goûts, ne semblent guère curieux de différents langages artistiques.*

3. Un autre objet d'étude « <u>Parcours de personnages</u> » et d'autres interrogations du programme pouvaient également être exploités.
- « Les héros littéraires d'hier sont-ils ceux d'aujourd'hui ? »
Quelques exemples pris dans le texte analysé. *L'extrait présente deux types de personnages : l'artiste maudit, prêt à se sacrifier pour son œuvre (titre du roman), en opposition avec les canons artistiques de son temps ; un autre profil de jeune homme mieux intégré dans sa société, incarnant le goût académique dominant. On pourrait inviter les élèves à s'interroger sur des personnages/personnes qui incarnent aujourd'hui ces deux types. Existe-t-il toujours encore aujourd'hui des artistes maudits ? etc.*
- « En quoi l'histoire du personnage étudié, ses aventures, son évolution aide-t-il le lecteur à se construire ? »
Quelques exemples pris dans le texte analysé. *Le lecteur peut s'interroger sur les liens qui unissent un artiste à son œuvre, sur l'importance ou non des goûts partagés dans l'amitié…*
- « Les valeurs qu'incarne le personnage étudié sont-elles de l'auteur, celles d'une époque ?»
Quelques exemples pris dans le texte analysé. *Sandoz incarne les valeurs de Zola et Lantier les choix picturaux des impressionnistes.*

4. D'autres liens avec les capacités, les connaissances et les attitudes correspondant à l'objet d'étude du programme étaient aussi possibles.

Capacités	Connaissances	Attitudes
Analyser comment le personnage se construit à travers des mots. → *On pouvait montrer comment les discours rapportés des trois personnages les révèlent psychologiquement et socialement.* Rendre compte à l'oral et à l'écrit de ce que le personnage de fiction dit de la réalité → *Références aux liens qui unissent l'œuvre à l'artiste, à la peinture de l'époque.* Comprendre en quoi le personnage porte le projet de son auteur. → *Zola, critique d'art.*	<u>Champ littéraire :</u> Périodes : le romantisme, le réalisme → *On pouvait montrer comment ces personnages incarnent des valeurs romantiques tout en étant présenté de manière réaliste.* Notions de personnage de roman Notions de héros et d'anti-héros → *les élèves pourraient s'interroger sur le statut de ces personnages : le héros du roman est un anti héros.* <u>Champ linguistique</u> : Lexique du portrait physique et moral → *Voir les portraits des personnages du tableau et ceux de l'extrait. Jeux de miroir et d'opposition.* Procédés de la désignation et de la caractérisation Expansions du nom → *En lien avec l'étude des portraits* Énonciation dans le récit : point de vue, discours rapportés → *L'extrait pouvait permettre de distinguer les points de vue omniscient et interne, les discours rapportés au style direct, indirect, indirect libre.* Dénotation, connotation → *en lien avec les différentes lectures du tableau « Plein air ».*	Être curieux de connaître d'autres personnages, d'autres expériences, d'autres lieux, d'autres époques, à travers des œuvres de fiction Se laisser interroger par les valeurs incarnées dans un personnage

Il était également possible de croiser ces deux objets d'étude.

2. LES ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

2.1. L'ÉPREUVE ORALE D'ANGLAIS :

Lors de la réunion d'information qui est organisée à leur intention la veille des épreuves, les candidats sont informés du déroulement précis des opérations. Les modalités pratiques du tableau de passage permettant de répartir les candidats au sein des jurys des deux valences leur sont rappelées. La nature des différentes épreuves ainsi que les attentes du jury sont à nouveau exposées, et ce, pour les deux valences. Dans la limite de ce qu'il est possible de dire, le directoire répond aux questions. Malgré les nombreuses précisions fournies, il est à regretter que certains candidats ne tiennent pas compte de ce qui leur a été présenté. Ainsi est-il encore arrivé qu'un candidat prépare la partie 'explication de texte en anglais' sur le support destiné à l'exploitation pédagogique.
Rappelons, en effet, que l'épreuve concernant la valence 'anglais' se subdivise en deux parties. En salle de préparation, les candidats se voient remettre deux documents distincts : le support prévu pour l'explication en anglais comporte la mention **TXT** (PLPINT10TXT 1, 2, ...) alors que celui servant à l'exploitation pédagogique est identifié par les lettres **EP** ou **Exploitation Pédagogique** en toutes lettres. Cette distinction n'existe pas pour la valence 'lettres'.
Le temps de préparation de deux heures, pour ces deux sous-épreuves, est relativement court et l'effort exigé dense. La gestion du temps est par conséquent un facteur primordial et il va sans dire que ce type d'épreuve qui nécessite une grande concentration et une certaine rapidité d'exécution ne s'improvise pas le jour du concours. Les candidats trouveront donc avantage à se soumettre à des simulations très strictes au cours de leur préparation.
Dans l'espace d'une heure alloué au candidat, chaque sous-épreuve (affectée d'un même coefficient) ne peut excéder trente minutes. Il est rappelé lors de la réunion d'information, et souvent à l'accueil du candidat, que les minutes 'économisées' sur une épreuve ne se reportent pas sur l'autre. C'est évidemment dans la sous-épreuve d'explication d'un texte en langue étrangère que certaines prestations sont les plus courtes. La mauvaise gestion du temps lors de la préparation et le fait que le candidat ait voulu tout noter par écrit ce qu'il compte restituer oralement en sont les causes principales mais un niveau insuffisant dans le maniement de la langue à l'oral y est souvent associé.

2.1.1. Exploitation pédagogique de textes, de documents en langue étrangère proposés aux candidats

Cette sous-épreuve se déroule en français à l'exception des propositions d'exercices qui intègrent la langue étrangère. Elle devrait être la moins redoutée des candidats puisqu'elle s'appuie sur une expérience d'enseignement pour certains. Parmi les différentes épreuves du concours, l'épreuve orale d'exploitation pédagogique est celle qui révèle les potentialités, voire déjà les compétences à enseigner du candidat. Pour le jury, il s'agit d'évaluer ce que le candidat sait de sa (ses) discipline(s) et du secteur où il l'exerce mais aussi la manière dont il escompte l'enseigner. C'est le moment d'apprécier une certaine posture de professeur.
Or, de manière générale, les jurys ont regretté chez les candidats une relative méconnaissance des textes et instructions officielles. Ce constat, déjà fait pour l'épreuve pédagogique à l'écrit, a de quoi surprendre à l'oral !
Le choix orienté des documents et la (très grande) similitude des supports proposés entre les deux séries devaient permettre aux candidats motivés et curieux de faire quelques recherches complémentaires – les moteurs sur Internet et les sites disciplinaires académiques fournissent à ce sujet de nombreuses réponses – et d'ajuster leurs connaissances à défaut de leur pratique.
Par ailleurs, la relation pédagogique inhérente à la fonction de professeur / enseignant suppose une communication adaptée. Pour certains candidats dont le propos était émaillé d'expressions familières ou peu conformes à la syntaxe attendue (« votre truc du programme » / « on va faire une petite IO, mais alors rapide », « pourquoi que je posais toutes ces questions », « voir ce que l'on a besoin »), cette exigence ne semble pas aller de soi.

Dans le contexte de la mise en oeuvre du plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes d'une part et de celui de la rénovation de la voie professionnelle d'autre part, on attendait donc des candidats qu'ils puissent transcrire dans leurs projets pédagogiques, les évolutions didactiques qui en découlaient. Or, si quelques candidats bien préparés ont su présenter des projets cohérents et réalistes qui prenaient en compte de manière précise le nouveau programme de langues vivantes pour la voie professionnelle et s'appuyaient

clairement sur l'approche actionnelle et le Cadre Européen commun de référence pour les Langues, la majorité n'avait de ces notions qu'une connaissance approximative voire erronée ou a construit un projet à l'encontre des orientations affichées. Dans l'ensemble, en effet, les candidats se sont cantonnés à une approche grammaticale du document ou à une étude de celui-ci en compréhension écrite. L'évaluation proposée, quant à elle, est souvent demeurée calquée sur un sujet de type examen avec les trois parties de compréhension écrite, de compétences linguistiques et d'expression écrite.

Les supports de la session 2010

Quatre années s'étaient écoulées depuis la dernière session du P.L.P. interne en 2006 et les supports avaient donc été choisis pour tenir compte des rénovations passées ou en cours. Il s'agissait uniquement de documents authentiques provenant de sites de l'Internet et destinés aux utilisateurs dans un but social précis. Ils se prêtaient donc, de manière plus qu'évidente, à une approche actionnelle. Qu'il s'agisse de « *Reporting a crime* », de « *Report a missing person* », de « *Lost property* » ou de « *How to barter* », les étapes étaient fournies dans le document et une tâche était suggérée : par exemple remplir un formulaire, faire une déclaration par téléphone, créer une annonce ou y répondre.

Préalablement à toute conception de projet pédagogique, les candidats sont donc invités à se livrer à une analyse du support dont les résultats apparaîtront dans l'exposé comme justification des propositions faites. Il est en revanche peu utile de se livrer à une (trop) longue description linéaire du document.

Il est naturellement possible (et les supports le suggéraient) d'adjoindre dans le projet des supports complémentaires en justifiant de leur utilité mais il n'est pas acceptable de laisser le support proposé de côté et de le remplacer par un autre, virtuel et totalement inconnu du jury. Cette démarche s'apparente à un refus de l'épreuve et est fortement pénalisée.

Conseils pour la mise en oeuvre

L'approche actionnelle préconisée dans les orientations du plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes et dans le nouveau programme de langues vivantes pour la voie professionnelle était donc à privilégier. Elle supposait la mise en place d'un scénario conduisant les élèves à accomplir une tâche finale ou globale ; les outils grammaticaux et lexicaux étant travaillés tout au long de la séquence afin de rendre les élèves capables d'accomplir la tâche. Cette approche modifie le statut du support qui devient un outil au service de l'accomplissement de la tâche et non plus seulement l'objet de l'étude.

Les candidats bien préparés et bien informés ont su, après une analyse du support et de ses finalités, bâtir un scénario réaliste conduisant vers une tâche finale. Ils ont montré la cohérence entre la (les) compétence(s) visée(s) et celle(s) évaluée(s) en fin de séquence. Ils ont bien fait la différence entre des exercices d'évaluation et des activités d'entraînement, mentionnant parfois la partie « Stratégies et Entraînements » des modules du programme. Ils ont su dépasser le seul objectif grammatical et éviter la juxtaposition d'exercices sans lien avec l'acquisition d'une compétence. Ils ne sont pas tombés dans des automatismes où l'on « revoit » inutilement certains faits de langue élémentaires ou au contraire où l'on évite les écueils sous prétexte que « c'est déjà acquis ».

Enfin, et cette composante est souvent sous estimée, ils ont su s'adresser aux jurys avec aisance et conviction, sans lire leurs notes de manière exhaustive, dans un registre approprié et avec la posture d'un futur enseignant.

2.1.2. 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.

Les candidats commencent par cette sous-épreuve, conformément à la consigne qui avait été fournie lors de la réunion d'information. D'une durée maximum de trente minutes, elle comprend environ vingt minutes d'exposé pendant lesquels le candidat s'exprime sans être interrompu. Pendant ce laps de temps, généralement à la fin,

le candidat présente le passage à traduire ainsi que l'explication du fait de langue qui lui sont soumis. Les dix minutes restantes, le cas échéant, sont consacrées à un entretien avec le jury.
Il faut redire ici que le niveau attendu étant celui de la licence d'anglais, un entraînement à s'exprimer en continu et à maîtriser le lexique de l'analyse de textes est absolument indispensable. Les trop nombreuses prestations de cinq minutes témoignent de l'impréparation à cette épreuve.
Les textes retenus à cette session étaient tous des articles de journaux ou de périodiques (*The Observer, The Economist, Time*) dans lesquels un journaliste prend nécessairement position.
Rappelons que les textes réglementaires prévoient aussi pour cette sous-épreuve des extraits d'oeuvres littéraires.

Déroulement de l'épreuve :
Le candidat commence par lire à haute voix un court passage qu'il lui est indiqué. Nombreux sont encore ceux qui n'accordent pas suffisamment d'attention à cette lecture, souvent révélatrice d'autres lacunes concernant la maîtrise de la langue. Soulignons que les dictionnaires de prononciation, mis à la disposition des candidats en salle de préparation, peuvent être judicieusement utilisés pour vérifier ponctuellement telle ou telle prononciation oubliée mais ne peuvent pallier une méconnaissance des schémas phonologique, intonatif et accentuel.

Le jury attend ensuite du candidat **une introduction** dans laquelle il procède à un repérage succinct du paratexte, indique des éléments de contexte, annonce la problématique et le point de vue adopté par le journaliste puis précise son plan de lecture et d'analyse. Trop peu de plans ont été annoncés et encore moins ont été suivis. Des problèmes de gestion du temps en salle de préparation sont à l'origine de prestations essentiellement descriptives qui se limitent à une analyse de la source et du paratexte, suivie d'une plus ou moins longue paraphrase du document.

Dans **le développement**, le jury attend une véritable explication de texte qui implique une faculté à synthétiser, à prendre du recul, à discerner le point de vue de l'auteur et le cas échéant à donner son propre point de vue. Compte tenu du temps alloué au candidat (20 à 25 minutes maximum avec la traduction du passage et la présentation du fait de langue), il convient d'aller à l'essentiel en ne dissociant pas le fond et la forme et en étant attentif aux choix stylistiques et lexicaux.

A propos du document « *The 00's : Goodbye (at Last) to the Decade from Hell* » certains candidats ont bien vu le caractère (délibérément) pessimiste de l'article, les différents domaines dans lesquels le déclin des Etats-Unis, comparé à celui du reste du monde, est présenté et justifié par des exemples précis. Ils ont relevé et commenté les références culturelles contenues dans « *the American Deam* », « *the Lost Decade* », « *the most divisive and confusing presidential election in history* ». Ils ont fait état de l'abondance des termes techniques liés à l'économie et à la finance qui était révélatrice de l'appartenance du journaliste à ce milieu. Ils ont pointé la phrase-clé « *Once, we were the sunniest and most optimistic of nations. No longer.*" et la manière de présenter l'accumulation des preuves (*You might recall, What followed, Then came (2 fois), Don't forget*). Un relevé des termes négatifs utilisés (*crash, fiasco, recession, drama, collapse, scandal, disaster, meltdown, damage, sordidness,*) et des adjectifs qualificatifs, souvent employés au superlatif (*most dispiriting and disillusioning, worst, darkest, most divisive and confusing, deadlier, largest (national disaster*) étayait leur explication.

La présence de plusieurs occurrences de la marque d'énonciation « *we* » parallèlement à « *Americans* » ou « *the U.S.* » pouvait aussi donner lieu à commentaires concernant les responsables (individuellement ou collectivement) de la situation décrite.
Les supports proposés à cette session, comme ceux des sessions antérieures, demandaient un minimum de connaissances en civilisation et en histoire. Un document comme « *Kitchen Classroom Conservatives* », par exemple, nécessitait d'avoir quelques notions sur le système scolaire aux Etats-Unis et sur le rôle de la religion dans la société américaine. La connaissance des théories « créationnistes », par opposition à la théorie de

l'évolution adoptée par la communauté scientifique, pouvait aider à mieux saisir le contexte et la problématique du document et en particulier les enjeux politiques associés à cette forme de scolarisation : liberté d'opinion et de croyance.
Enfin, il n'est pas inutile de redire qu'indépendamment du contenu de l'explication de texte, la qualité de la langue parlée, sur les plans syntaxique et phonologique est essentielle. Pour ne citer qu'un exemple, « *catastrophe* » a souvent été prononcé comme en français.

La **conclusion** permet au candidat de renforcer les éléments saillants de son explication. C'est l'occasion d'exprimer une opinion personnelle sur le sujet. Mieux vaut en effet une prise de position argumentée qu'une bienveillante neutralité. Ces conseils sont réitérés à chaque session.

La fin du temps imparti est consacrée à la **traduction d'un court passage** et à la **présentation d'un fait de langue.** Si la traduction a posé peu de problèmes aux candidats, en dehors de quelques difficultés de lexique (*deer, hare, mink* dans TXT 4 : *Fox Hunting* ; *bookened, dispiriting, disillusioning* compris mais mal traduits dans TXT 3 : *The 00's* ; *petty sights, to friend* mal élucidés dansTXT 1 : *Facebook* ; *to cramp* souvent inconnu dans TXT 2 : *Kitchen Classroom Conservatives*), l'explication du fait de langue a surpris, voire rebuté plus d'un candidat. Un jury a même assisté à un refus de traiter cette partie de l'épreuve. On se saurait donc trop inciter les futurs candidats à s'entraîner à aborder l'explication de la grammaire de manière théorique et universitaire.

2.2. L'ÉPREUVE ORALE DE LETTRES

Définition de l'épreuve

Explication et exploitation pédagogique d'un texte d'un auteur de langue française (durée de la préparation : deux heures, durée de l'épreuve : une heure, coefficient : 2) (B.O. n°30 du 27 juillet 1995).

Modalités et déroulement de l'épreuve

L'épreuve orale a lieu plusieurs semaines après les épreuves écrites d'admissibilité. Elle s'adresse aux candidats retenus pour leurs compétences tant au plan littéraire que pédagogique.

L'épreuve orale se décompose de la manière suivante :

- Tout d'abord, dans la « bibliothèque » du concours, le candidat tire au sort deux textes de genres et d'époques différentes.
- Un quart d'heure de réflexion est ensuite laissé au candidat pour choisir un seul texte.
- Le candidat se dirige ensuite dans la salle de préparation avec trois exemplaires de l'ouvrage où se situe l'extrait. Deux heures lui sont allouées pour la préparation de son exposé qui s'effectue en deux temps : l'explication du texte puis la présentation de l'exploitation pédagogique Afin de l'aider dans sa préparation, il dispose de plusieurs usuels (dictionnaires, grammaires, ouvrages documentaires ou de stylistique : voir la liste ci-après).
- Devant les deux membres du jury, le candidat lit avec expression l'extrait et présente son explication (15 mn environ). Il soumet ensuite son exploitation pédagogique (15 mn environ).
- Un entretien d'une demi-heure au maximum suit l'explication et la présentation de l'exploitation pédagogique. Il porte sur les deux parties de la prestation orale du candidat.

Quelques conseils

Durant la préparation

→ Prendre son temps pour choisir le texte et ne pas privilégier systématiquement les textes ressentis comme apparemment faciles ! Un texte qui « résiste » à une première lecture peut justement permettre au candidat une analyse plus riche.
→ Commencer, comme pour l'analyse littéraire écrite, par lire et relire le texte, en induire des axes d'interprétation. Chercher dans le texte des éléments de justification.
→ Ne pas se précipiter sur les ouvrages de référence ou sur l'appareil documentaire de l'ouvrage. Ils peuvent être utiles mais seulement après avoir déterminé ce que l'on cherche ! Ils n'ont pour but que d'enrichir une analyse préexistante. Un usage abusif de ces ouvrages conduit souvent le candidat à une interprétation où sont « plaquées » artificiellement des informations générales sans lien réel avec le texte.
→ Ne pas négliger, comme à l'écrit, l'exploitation pédagogique !

Durant l'oral

→ Lire le texte avec expression.
→ Comme pour l'épreuve écrite, structurer l'exposé.
→ Pour l'analyse littéraire, suivre la linéarité du texte ou l'exploiter de manière plus éclatée selon les lignes de forces retenues. Comme à l'écrit, l'exploitation pédagogique doit avoir un lien avec l'analyse.
→ L'entretien a pour but de permettre un échange constructif entre le candidat et les deux membres du jury. Il faut donc vraiment répondre aux questions posées et ne pas les éluder…

Les critères d'évaluation des membres du jury

Parties de l'épreuve	**Au plan de la forme**	**Au plan du contenu**	***Remarques***
L'explication	▪ Une lecture expressive précède ou est insérée dans l'introduction de l'explication. ▪ L'explication est soit linéaire, soit composée. ▪ On distingue clairement une introduction, un développement une conclusion. ▪ L'introduction : - contextualise l'extrait, - reformule très brièvement son contenu, - annonce les axes d'interprétation (ou problématique) privilégiés (thème, écriture, visée), - présente le plan (soit linaire : en suivant les mouvements du texte, soit composé.) ▪ Le développement : - reprend les parties du plan annoncé, - les explicite en s'appuyant sur des relevés du texte	▪ L'explication permet de comprendre le contexte de production de l'œuvre en insérant le texte (et/ou) - dans l'œuvre de l'auteur, - dans l'Histoire et/ou un contexte événementiel précis, - dans un courant littéraire et artistique ▪ Elle dégage clairement le sens global du texte. ▪ Elle démontre les axes de lecture en s'appuyant sur des relevés pertinents. ▪ (et/ou) Elle approfondit les spécificités du texte : - dans sa structure, - dans sa thématique, - dans ses effets d'écriture - dans ses liens avec d'autres textes, d'autres	*Sont valorisées :* ▪ *la lecture expressive du candidat et la cohérence de l'exposé* ▪ *l'explicitation du ou des sens du texte,* ▪ *leur justification par des appuis sur le texte pertinents,* ▪ *la maîtrise des notions et références culturelles indispensables à toute analyse littéraire.*

	significatif. ▪ La conclusion : - reformule les axes d'interprétation - synthétise les éléments de réponse	œuvres artistiques... ▪ Elle dégage nettement les visées du texte, à l'époque de sa production, aujourd'hui. ▪ Elle répond nettement aux axes annoncés.	
L'exploi-tation pédago gique	La présentation d'une exploitation pédagogique n'étant pas un exercice académique scolairement codifié, le candidat a toute liberté pour structurer son exploitation... ▪ Toutefois un plan doit pouvoir se dégager de l'exposé du candidat. ▪ Une ouverture et une clôture annonce puis reformule le projet pédagogique.	▪ L'exploitation a un lien avec l'explication du texte. ▪ Le jury comprend (et/ou): - la classe à laquelle est destinée l'exploitation, - le projet pédagogique global du professeur, - les objectifs d'apprentissage visés (et/ou : capacités, connaissances, attitudes) - la pertinence des activités proposées (lecture, expression, langue) - les liens avec les programmes officiels, - les démarches didactiques et pédagogiques induites.	*On valorise les candidats qui :* *▪ ont présenté avec pertinence et cohérence leur projet,* *▪ ont su lier l'exploitation à leur explication,* *▪ ont su lier l'exploitation aux contenus et aux démarches préconisées dans les programmes, les diplômes de LP...* *▪ ont fait preuve d'esprit critique et de bon sens pédagogique.*
L'entretien	▪ Le jury revient sur l'exposé du candidat : explication et exploitation - en demandant des explicitations sur certains points, - en approfondissant d'autres points jugés soit fautifs, soit intéressants. *On valorise les candidats qui :* *▪ ont répondu précisément et justement aux questions posées,* *▪ ont montré qu'ils connaissaient les LP et leur public* *▪ ont témoigné des savoir-être attendus pour un professeur de LP* *▪ ont témoigné des qualités inhérentes à tout échange oral fructueux.*		

<u>Les textes proposés</u>

Les textes proposés (d'une longueur de vingt à quarante lignes) sont extraits d'œuvres du patrimoine littéraire français et francophone allant du XVIe siècle au XXe siècle. Les candidats ont le choix entre deux textes d'auteurs, de siècles et de genres différents.

Quelques exemples d'œuvres proposées à la session 2010

Théâtre	*Poésie*	Prose
	XVIe	
	Du Bellay, *Les Regrets* Ronsard, *Les Amours*	
XVIIe		
Corneille, *Le Cid* Molière, *L'Ecole des femmes*		
XIXème		**XVIIIe**
Hugo, *Ruy Blas* Musset, *Lorenzaccio*		Abbé Prévost, *Manon Lescaut* Choderlos de Laclos, *Les Liaisons dangereuses*
	XIXe	**XIXe**
	Baudelaire, *Petits poèmes en prose*	Flaubert, *L'Education sentimentale* Hugo, *Les Misérables* (tome 1) Maupassant, *Boule de suif et autres histoires*
XXe	**XXe**	**XXe**
Anouilh, *Antigone*	Apollinaire, *Poèmes à Lou/ Il y a*	Camus, *L'Etranger* Le Clezio, *Mondo et autres histoires*

Quelques citations de membres du jury.

Ces remarques sont valables tant à l'oral qu'à l'écrit puisque certaines compétences requises sont identiques pour les épreuves d'admissibilité et d'admission

A propos de l'analyse littéraire écrite et de l'explication orale d'un texte littéraire.

• « L'auteur du texte, réputé pour être le théoricien du naturalisme, a provoqué chez de nombreux candidat un réinvestissement artificiel des connaissances. En revanche le texte a peu été analysé pour ce qu'il est et certains candidats ont tenté à toute force de l'interpréter en fonction d'une grille de lecture « marxisante » opposant « bourgeois et prolétaire » symbolisés par les personnages de Claude Lantier et de Dubuche. »

• « Les outils d'analyse du texte sont la plupart du temps évacués et il paraît difficile dans une épreuve qui tend à clarifier les qualités du candidat pour lire un texte littéraire de ne vois jamais mentionnée une quelconque remarque sur son écriture. On note aussi de nombreux contresens ainsi qu'une absence de références culturelles. De nombreux devoirs ne sont pas structurés »

• « La méconnaissance des différents courants littéraires est à déplorer, ce qui conduit à des erreurs telles que : Zola, chef de file du romantisme. »

• « Nombreuses sont les copies où des citations, des champs lexicaux, des outils grammaticaux, des temps verbaux sont énumérés sans que cela ne serve à l'analyse : on est plus dans le repérage, « le catalogue » (ex : énumération de verbes à l'imparfait sans que son usage ne soit explicité) »

• « Dans de nombreuses copies, la structure est absente (y compris visuellement) ou le plan annoncé dans l'introduction n'est pas suivi dans le développement ».

A propos de l'exploitation pédagogique à l'écrit ou à l'oral

• « A l'évidence certains candidats ont des notions superficielles voire pas de notions du tout de pédagogie. Les termes de « séquence, séance, objectif ou problématique, dominante, activités, outils, méthodologie, évaluation, projet, progression » avec tout ce qu'ils recouvrent ne sont pas maîtrisés ou alors de manière artificielle. Il en résulte des heures de cours non titrés sans objectif précis avec par exemple une confusion entre activités et objectifs. Un travail de repérage textuel est demandé aux élèves sans que ces derniers sachent pourquoi ils doivent réaliser un relevé lexical, à quoi cela sert. Ou une évaluation est conçue sans que les élèves aient les moyens de réinvestir des connaissances ou des capacités préalablement abordées car elles n'ont pas été traitées au cours de la séquence.»

• « Des candidats n'ont pas eu l'idée de se renseigner sur les nouveaux programmes de Bac pro, ce qui semble curieux lorsque l'on passe un concours interne. On ne peut que leur conseiller de s'y intéresser davantage !»

• « L'utilisation des T.I.C.E. récurrente dans les copies des candidats, est souvent dénuée d'objectif précis et de méthode. Elle se révèle être un prétexte à des recherches sur Internet qui se suffisent à elles-mêmes. Leur exploitation pédagogique n'est pas toujours envisagée.»

• « Certaines séances sont peu réalistes : mauvaise appréciation du temps ou des connaissances des élèves (ex : les élèves sont censés tout connaître du romantisme et du naturalisme). On trouve des propositions pédagogiques aberrantes. Ex. : un travail sur le héros romantique à partir des portraits de Jean Moulin, Spiderman et d'un gladiateur.»

• « Les bonnes copies ont montré que les candidats maîtrisaient les nouveaux programmes et savaient avec intelligence et pertinence utiliser l'extrait proposé, varier les supports et les activités pour répondre aux exigences fixées par l'objet d'étude. »

• « D'une manière générale, l'écriture des candidats est aisée et les devoirs présentent peu d'erreurs en orthographe ou en grammaire »

• « Les candidats ont des difficultés à imaginer une activité de lancement et plaquent presque systématiquement une première séance consacrée à une recherche (sur un genre ou sur la biographie d'un auteur), au CDI ou à la maison. La nécessité de contextualiser est bien vue, mais peut-être faut-il les encourager à ne pas placer systématiquement en début de séquence un travail de recherche qui peut rebuter les élèves. »

• « La lecture oralisée des candidats était souvent très expressive et amenée par une introduction pertinente. Elle témoignait souvent d'une bonne connaissance des règles de diction (ex. diérèses). Certains candidats n'ont pas hésité à effectuer une lecture un peu théâtrale. »

• « Les candidats sont visiblement plus à l'aise pour proposer une activité courte (écrire des mots au tableau, en choisir un, le définir, relever des termes, les classer, donner des synonymes) que pour organiser une activité plus longue et plus complexe. Ces approches sont-elles dues aux pratiques de l'enseignement de l'anglais ? »

• « Pour les candidats qui ont choisi de faire une analyse linéaire, afin qu'ils paraphrasent moins le texte, on peut les encourager à en dégager les mouvements et à ne pas perdre de vue qu'ils doivent « prouver » leur interprétation. »

• « La plupart des candidats, quoique tendus, se sont montrés souriants et les entretiens ont été constructifs permettant d'approcher d'autres aspects du texte peu étudiés. »

ANNEXES

ANGLAIS

PLPINT10TXT3

The '00s: Goodbye (at Last) to the Decade from Hell
By Andy Serwer Tuesday, Nov. 24, 2009

At exactly two minutes after midnight on Jan. 1, 2000, an alarm sounded at a nuclear power plant in Onagawa, Japan. Government officials and computer scientists around the globe held their breath. Was this the beginning of a massive Y2K computer meltdown? Actually, no. It was an isolated event, one of a handful of glitches to occur (including the failure of 500 slot machines at two racetracks in Delaware) as the sun rose on the new decade. The dreaded millennial meltdown never happened.

Instead, it was the American Dream that was about to dim. Bookended by 9/11 at the start and a financial wipeout at the end, the first 10 years of this century will very likely go down as the most dispiriting and disillusioning decade Americans have lived through in the post–World War II era. We're still weeks away from the end of '09, but it's not too early to pass judgment. Call it the Decade from Hell, or the Reckoning, or the Decade of Broken Dreams, or the Lost Decade. Call it whatever you want — just give thanks that it is nearly over.

Calling the 2000s "the worst" may seem an overwrought label in a decade in which we fought no major wars, in historical terms. It is a sadly appropriate term for the families of the thousands of 9/11 victims and soldiers and others killed in Iraq and Afghanistan. But the lack of a large-scale armed conflict makes these past 10 years stand out that much more. This decade was as awful as any peacetime decade in the nation's entire history. Between the West's ongoing struggle against radical Islam and our recent near-death economic experience — trends that have largely skirted much of the developing world — it's no wonder we feel as if we've been through a 10-year gauntlet. Americans may have the darkest view of recent history, since it's in the U.S. that the effects of those trends have been most acute. If you live in Brazil or China, you have had a pretty good decade economically. Once, we were the sunniest and most optimistic of nations. No longer. The U.S. has endured not one but two market crashes — one at each end of the decade. You might recall the first Wall Street crash, when swooning tech stocks tanked the market from 2000 to 2001, not long after the Nasdaq hit an all-time high of 5049 on March 10, 2000. (Recent levels: 2150-2200.) The economy went into a recession that now seems laughably mild. What followed wasn't funny at all: the most divisive and confusing presidential election in history, a discombobulated drama that we once thought could occur only in the Third World.

Then came the defining moment of the decade, the terrorist attacks of 9/11, which redefined global politics for at least a generation and caused us to question the continental security we had until then rarely worried about. We waged war in Afghanistan that drags on and today is deadlier than ever. Then came our fiasco in Iraq. Don't forget the anthrax letters and later the Washington, D.C., snipers and the wave of Wall Street scandals highlighted by Enron and WorldCom.

Sometimes it was as if the gods themselves were conspiring against this decade. On Aug. 29, 2005, near the center point in the decade, Hurricane Katrina made landfall in southeast Louisiana, killing more than 1,500 and causing $100 billion in damages. It was the largest natural disaster in our nation's history.

There is nothing natural about the economic meltdown we are still struggling with as the decade winds down. A housing bubble fueled by cheap money and excessive borrowing set ablaze by derivatives, so-called financial weapons of mass destruction, put the economy on the brink of collapse. We will be sorting through the damage for years. Meanwhile, the living, breathing symbol of this economic sordidness, prisoner No. 61727-054, a.k.a. Bernie Madoff, rots away in a Butner, N.C., jail cell, doing 150 years for orchestrating the biggest Ponzi scheme in the history of humanity.

http://www.time.co

The growth of home-schooling

Kitchen-classroom conservatives

ALBANY, GEORGIA

Barack Obama could hasten the spread of educating children at home

THE first thing you notice about Karen Allen's house is that it is spotless. Even in her teenage boys' bedrooms, not a thing is out of place. And her boys, Thomas and Taylor, are polite and engaging. Your correspondent found himself being grilled about his travels by a boy who had clearly Googled him. In this household, every chance to learn something new is eagerly seized, explains Mrs Allen.

The Allens are home-schoolers. Instead of sending their children to a public (non-fee-paying) or private school, they teach them at home. They are far from alone. A generation ago, home-schooling was rare and, in many states, illegal. Now, according to the Department of Education, there are roughly 1.5m home-schooled students in America, a number that has doubled in a decade. That is about 3% of the school-age population. The National Home Education Research Institute puts the number even higher, at between 1.8m and 2.5m.

Why do people teach their children at home? Many of the earliest were hippies who thought public schools repressive and ungroovy. Now they are far more likely to be religious conservatives. At a public school, says Mrs Allen, her boys would get neither much individual attention nor any Christian instruction. At home they get plenty of both.

In a 2007 survey by the Department of Education, 88% of home-schooling parents said that their local public schools were unsafe, drug-ridden or unwholesome in some way. Some 73% complained of shoddy academic standards. And 83% said they wanted to instil religious or moral values in their children—a number that has risen from 72% in 2003.

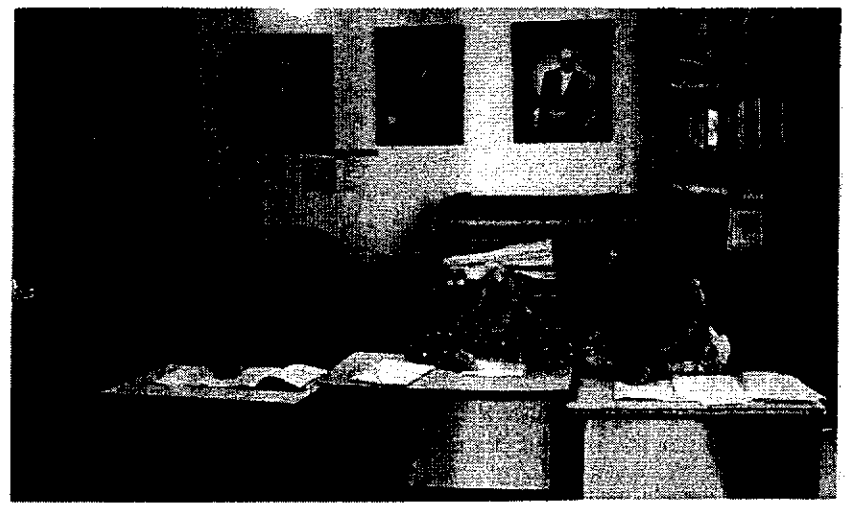
Those who teach at home are passionate about it. They have to be: it is a huge undertaking. One parent, usually the mother, drops out of the workforce and devotes her life to teaching. The family must subsist on a single income while still paying the taxes that finance public schools. Home-schooling is not for the faint-hearted.

"It becomes a lifestyle," says Mrs Allen. She teaches her boys English, history and Bible studies. Maths comes on a DVD. When they go shopping, she teaches them economics. On holiday in Alaska, they made moulds of a wolf's pawprint, a "science adventure". Yet the Allens' science curriculum is one that no public school would allow. "We teach biology from a creationist perspective," she says.

Not all home-schoolers shun the public schools for religious reasons. Anne Mitchell, for example, pulled her son Gordon out because she did not like the way his school dealt with his cerebral palsy. Rather than helping him to do things himself, it assigned a helper to follow him around and do everything for him. A tenth of home-schooling parents say that one of their children has a physical or mental problem that the local school cannot or will not accommodate. And some parents teach at home because their children are brilliant and public school fails to stretch them.

But there is no doubt that religion is the main force. American public schools are rigidly secular. Private schools are expensive. For parents who want their children to grow up relatively unexposed to doubt, Darwin or indecent lunchroom chatter, home-schooling offers hope. And one reason the movement is growing so quickly is that religious Americans tend to have a lot of children.

Consider the Millerds, a family of Mor- ▸▸



Reading, writing and religion

mons who live not far from the Allens in south-west Georgia. They have eight children. At one point, four were in public school. But when one had his head banged because other kids were fighting on a school bus and another came home "with a mouth full of trash" (figuratively speaking), Tirzah Millerd, their mother, decided to bring them home.

It was tough at first. Mrs Millerd had just had her seventh baby and her husband, a marine, was posted to the Horn of Africa. But after a while she got used to it. Now, she says she loves every minute. The older kids help coach the younger. There are lots of good textbooks and online tutorials. A local private school lets them use a chemistry lab. For sport, they play ping-pong or swim. And their father taught them carpentry when building the house.

Opponents of home-schooling—and some of them are vehement—argue that it is socially divisive. Also, since it is regulated lightly or not at all, it is hard to tell whether children being taught at home are receiving an adequate education. "Unregulated home-schooling opens up the possibility that children will never learn about...alternative ways of life," writes Rob Reich of Stanford University.

But parents make no apology for shielding their children from what they see as bad influences. They hotly deny that children learn better social skills on a school playground than at home. The children your correspondent met in Georgia were confident, gregarious and socialised a lot, albeit mostly with families doing the same thing. They were also at ease with friends of different ages. Public-school kids, by contrast, live in an "age-segregated herd", scoffs Michael Farris, the chancellor of Patrick Henry College, a Christian university in Virginia most of whose students were taught at home.

Whether teaching at home yields better or worse academic results than the conventional sort is impossible to say. Its boosters argue that one-on-one instruction helps children learn, and point to the striking number of home-schooled children who win debating contests and spelling bees. A study of 20,000 home-schooled students in 1998 by Lawrence Rudner of the University of Maryland found that they scored well above average in academic tests, and subsequent studies have found similar results. This is impressive, but does not prove that the method is superior. Parents who teach at home are deeply involved in their children's education, and the children of such parents do well in normal schools, too.

Some states try to regulate home-schooling. Twenty-six require parents to provide regular test scores or professional evaluations of their children's progress. Of these, six, concentrated in the north-east, require much more, such as the use of approved curriculums or home visits by bureaucrats. Fourteen states demand only that parents tell the authorities that they are home-schooling. And ten do not regulate it at all. Some children taught at home undoubtedly receive a poor education. But so do many children in public schools.

The movement will probably continue to grow. For one thing, it is getting easier. The internet lets parents discover teaching materials and communicate with each other, swapping tips online. They lobby vigorously against anything that might cramp their freedom. Moreover, having Barack Obama in the White House may cause more people to pull their children out of public schools, predicts Mr Farris. Views of the government are coloured by views of the president, he says, even though the president has little control over education. And Mr Obama is far too liberal for most of America's home-schoolers. ■