



Concours du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES RESERVE

Section : ANGLAIS

Session 2015

Rapport de jury présenté par :

Daniel LECLERCQ

Président du jury

Table des matières

I-	Observations du Président	pp. 3-5
II-	La composition du jury	pp. 6-8
III-	L'épreuve d'admissibilité	pp. 9-17
IV-	L'épreuve d'admission	pp. 18-22
V-	La qualité de La langue orale	pp. 23-39

I – Observations du Président

La troisième session du CAPES réservé d'anglais a été marquée par la quasi-stabilité du nombre de postes mis au concours dans le public et par une augmentation significative du nombre de contrats dans le privé.

Les candidats ont été en revanche moins nombreux si l'on considère le nombre d'inscrits non-éliminés dans les deux concours.

Les tableaux suivants retracent l'évolution des chiffres de 2013 à 2015, tant du point de vue de la présence des candidats que de celui des résultats.

	CAPES Réservé Public 2013	CAPES Réservé Public 2014	CAPES Réservé Public 2015
Nombre de postes	180	201	185
Nombre d'inscrits non éliminés	447 (2.48)*	169 (0.84)	139 (0.75)
Admissibles	314 (70%)	131 (77%)	126 (90%)
Présents à l'oral	270	127	111
Nombre d'admis*	Liste principale : 138 (51.10% des présents) Liste complémentaire : 18	Liste principale : 65 (51.18%) Liste complémentaire : 0	Liste principale : 46 (41.44%)
Note du dernier admis	Liste principale : 8 Liste complémentaire : 7.5	Liste principale 7.5	Liste principale : 8
Note moyenne des candidats non-éliminés	8.40	7.52	7.37
Note moyenne des admis	8.70	11.23	11.76

	CAPES Réservé Privé 2013	CAPES Réservé Privé 2014	CAPES Réservé Privé 2015
Nombre de contrats	43	46	71
Nombre d'inscrits non éliminés	357 (8.30)*	135 (2.93)	124 (1.74)
Admissibles	90 (25%)	127 (94%)	114 (91%)
Présents à l'oral	49**	125	110
Nombre d'admis*	Liste principale : 43 (88%) Liste complémentaire : ∅	Liste principale : 46 (36.80%) Liste complémentaire : 9	Liste principale : 66 (60%)
Note du dernier admis	Liste principale : 7.5	Liste principale 11.50 Liste complémentaire : 10.50	Liste principale : 8
Note moyenne des candidats non-éliminés	10.15	9.40	9.27
Note moyenne des admis	10.58	13.61	12.30

*rapport inscrits non-éliminés/postes

De ces chiffres, nous pouvons faire les constats suivants :

- Malgré un niveau stable des postes/contrats mis au concours, le nombre de dossiers est en baisse constante.
- La proportion d'admissibles est d'autant plus importante que le rapport inscrits-non éliminés/postes-contrats diminue ;
- La note moyenne des candidats non-éliminés à l'oral décline régulièrement tant dans le public que dans le privé, en revanche l'écart entre la moyenne des admis et celle des non-éliminés à l'oral augmente, signe qu'un fossé qualitatif se creuse entre les candidats.
- Une analyse fine des notes montre qu'à partir de 7.5 et en dessous, la note de la deuxième épreuve (question + entretien en anglais) est faible : peut-on recruter des professeurs certifiés d'anglais qui peinent à argumenter en français sur un point de didactique des langues et dont le niveau en anglais est parfois plus faible que celui attendu de bons élèves du cycle terminal ?
- Pour les deux concours, entre 2014 et 2015, 20 candidats ont amélioré leur note de 5 à 13 points, 30 de 0.5 à 4.5 points ; 9 ont eu la même note ; 21 ont perdu de 0.5 à 4.5 points ; sur les 50 candidats qui ont amélioré leur note, 29 ont eu le concours, les autres étant sur la bonne voie pour réussir.

Ces chiffres confirment ce que nous disons aux candidats lors des réunions d'accueil, à savoir que le concours réservé, comme tout concours, se prépare ; les candidats qui, entre autres, se servent des outils concrets fournis dans le rapport de jury et des conseils de préparation pour se perfectionner, sont dans une spirale positive. Nous encourageons les contractuels éligibles pour ce concours à s'inscrire aux préparations quand elles sont proposées par les académies.

Quelques conseils :

Le dossier RAEP est la pièce centrale des concours réservés : élément de sélection à l'écrit, objet d'analyse et d'approfondissement à l'oral, il doit être rédigé avec soin. Le jury a été particulièrement attentif, et le sera tout autant lors des prochaines sessions, à l'authenticité de l'expérience relatée, à la problématisation des situations de classe et à la finesse de l'analyse, à la citation d'extraits pertinents de mise en œuvre où l'anglais est employé comme langue de travail.

Ce concours s'adresse à des candidats ayant ou ayant eu une fonction d'enseignant de l'anglais ; il leur est demandé de mobiliser toute leur connaissance du fonctionnement des établissements, des programmes et de la didactique de l'anglais acquise au fil des années et des missions. Sans programme ni format autres que les consignes données par les notes de service en ligne sur education.gouv.fr/concours, *emplois*, *carrière*, les épreuves du CAPES Réservé permettent au jury d'évaluer les compétences professionnelles des candidats par la qualité formelle de présentation de leur dossier à l'écrit comme à l'oral, par la pertinence de l'analyse des situations d'apprentissage qu'ils évoquent et par une culture didactique bien assimilée et opérationnelle. Le jury a été également extrêmement attentif au respect de la dimension éthique du métier de professeur tant dans les écrits que dans les propos tenus pendant l'épreuve orale.

La partie orale du concours est une épreuve de communication pendant laquelle le candidat doit convaincre son auditoire ; en français comme en anglais, l'on attend de lui aisance, adéquation des moyens linguistiques à la situation, précision et nuance dans la pensée.

Vingt minutes sont consacrées à un entretien en anglais ; s'agissant du recrutement de professeurs certifiés d'anglais, une maîtrise solide de cette langue fait partie des compétences professionnelles incontournables : le jury a été particulièrement sensible à la qualité phonologique et grammaticale, la richesse lexicale et la fluidité de l'anglais de beaucoup de lauréats ; il a fait preuve d'une attention particulière à la correction linguistique des consignes ou extraits d'échanges professeurs-élèves lorsqu'ils sont cités dans le dossier RAEP. Nous recommandons aux candidats de multiplier les occasions de pratiquer l'anglais, à l'écrit comme à l'oral.

En conclusion, comme tout concours, le CAPES Réservé doit être préparé ; les analyses et recommandations qui figurent dans les pages ci-après devraient être d'une aide précieuse aux candidats à la quatrième session de ce concours.

Les conditions d'inscription sont consultables sur le site du *ministère / concours emplois carrière* /w www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=89320.

A tous bon courage,

Daniel LECLERCQ

Président du Capes Réservé d'anglais

Mme Aurore DIVE	Académie de LILLE
Professeur certifié	
M. Luc GEILLER	Académie de NANCY-METZ
Professeur agrégé	
M. Laurent HELIUS	Académie de NICE
Professeur agrégé	
Mme Martine HOYET	Académie de MONTPELLIER
Professeur certifié hors-classe	
Mme Emmanuelle KALPAKIDIS	Académie de LILLE
Professeur certifié	
M. Maxime LACHEZE	Académie de GRENOBLE
Inspecteur d'Académie Inspecteur Pédagogique Régional	
Mme Christine MINETTO	Académie de REIMS
Inspecteur d'Académie Inspecteur Pédagogique Régional	
M. Frédéric PERRIN	Académie de VERSAILLES
Professeur certifié hors-classe	
M. Thierry PICOT	Académie de BESANCON
Professeur agrégé	
Mme Céline PIRA	Académie de NANCY-METZ
Professeur agrégé	
Mme Gloria POTIER	Académie de LYON
Professeur certifié	
M. Jeffrey PATTEN	Académie de CLERMONT FERRAND
Professeur agrégé	
Mme Françoise PRIM	Académie de BORDEAUX
Professeur agrégé	
Mme Catherine REYNAERT	Académie de NANTES
Professeur agrégé hors classe	
Mme Béatrice RIVEAUX	Académie d'AIX-MARSEILLE
Professeur agrégé	
Mme Carole SAUVAGEOT	Académie de NANCY-METZ

Professeur chaire supérieure

Mme Marie SOLA

Académie d'AIX-MARSEILLE

Professeur agrégé

M. François STALDER

Académie de GRENOBLE

Professeur agrégé

M. François Xavier TAINURIER

Académie de BESANCON

Professeur agrégé

M. Jean-Luc TEYSSIER

Académie de MONTPELLIER

EC R professeur certifié

M. Jean-Pierre TRINQUIER

Académie de MONTPELLIER

Professeur agrégé

M. Mathieu VAUDIN

Académie de PARIS

Professeur agrégé

Mme Nicole WATENBERG

Académie de VERSAILLES

Professeur agrégé

III-L'écrit : le dossier RAEP

1. Instructions officielles concernant le dossier RAEP (source : annexe III de l'arrêté du 19 avril 2013).

1.1. Présentation matérielle du dossier.

Le dossier de RAEP, constitué de 8 pages maximum (2 pages maximum pour la première partie et 6 pages maximum pour la seconde), doit être dactylographié en Arial 11, interligne simple, sur papier de format 21 x 29,7 cm. Les marges sont de 2,5 cm à gauche et à droite et de 1,25 cm en haut et en bas. Il est également demandé que les candidats ne fassent pas de retrait en début de paragraphe.

L'authenticité des éléments dont il est fait état dans la seconde partie du dossier doit être attestée par le chef d'établissement auprès duquel le candidat exerce ou a exercé les fonctions décrites.

1.2. Contenu du dossier.

Le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle, écrit en français, comporte deux parties :

- **Première partie (2 pages dactylographiées maximum)** : Le candidat décrit les responsabilités qui lui ont été confiées durant les différentes étapes de son parcours professionnel, dans le domaine de l'enseignement de l'anglais.

- **Seconde partie (6 pages dactylographiées maximum)** : Le candidat choisit une situation d'apprentissage qu'il a mise en œuvre pendant son cursus professionnel et qui lui paraît significative au regard des objectifs de l'enseignement de l'anglais pour le niveau dans lequel il intervient ou est intervenu et pour le public qui lui a été confié. Dans tous les cas, la conduite de la classe qui est décrite devra avoir comme fil conducteur l'acquisition de compétences de communication et de compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, phonologiques) ainsi que de connaissances culturelles sur les pays anglo-saxons. La réalisation pédagogique portera sur une séquence d'au moins deux ou trois séances.

De plus, le candidat peut joindre en annexe de son dossier « un ou deux exemples de documents ou de travaux réalisés dans le cadre de la situation décrite et qu'il juge utile de porter à la connaissance du jury. Ces documents doivent comporter un nombre de pages raisonnable qui ne saurait excéder dix pages pour l'ensemble des deux exemples ».

2. Conseils généraux relatifs à la forme des dossiers.

2.1. La présentation générale.

Nous invitons les futurs candidats à ne pas sous-estimer l'importance que revêt la mise en forme du dossier : en effet, l'absence de clarté et de lisibilité peut contribuer à brouiller,

parfois considérablement, le propos du candidat et donc nuire à l'évaluation du contenu de son dossier. Les conseils énumérés ci-dessous reprennent les erreurs les plus fréquemment constatées au cours de la session 2015 afin d'aider les futurs candidats dans leur préparation à la prochaine session du concours.

- **Les références extensives aux textes officiels** : tout professeur se doit de connaître les contenus des textes officiels, et plus particulièrement ceux des programmes ; cependant, il est vivement recommandé d'éviter les citations fastidieuses qui peuvent conduire le candidat à limiter son propos à un simple recopiage. Une telle démarche, qui aurait pour conséquence de restreindre la place accordée à la description et à l'analyse de la séquence, ne garantit aucunement la conformité des contenus de la séquence avec les programmes ; or, dans cette épreuve écrite, la connaissance des programmes se juge principalement à l'aune de la réalisation pédagogique présentée dans le dossier. A titre d'exemple, un dossier qui proposait une tâche finale visant à créer un arbre généalogique ne comprenant que des mots tels que *brother* et *sister* en classe de troisième a mis en évidence la méconnaissance des programmes du Palier 2 et du concept de tâche finale malgré les longues citations des textes officiels.

- **La fragmentation excessive ou, à l'inverse, la rédaction de longs paragraphes très denses qui se suivent sans logique apparente** : le candidat doit veiller à ce que sa présentation soit structurée et parfaitement lisible afin que le jury perçoive clairement les informations que le candidat cherche à transmettre. La présence de titres et de sous-titres peut contribuer à clarifier le propos ; la numérotation des pages et des annexes est également souhaitable. Si la présence de tableaux peut s'avérer judicieuse, il convient de veiller à ne pas limiter le dossier RAEP à une succession de tableaux qui occulterait la mise en œuvre des activités et conduirait le candidat à ne pas proposer une réelle analyse de la séquence présentée dans le dossier.

- **L'absence de références claires** : il est attendu des candidats qu'ils indiquent clairement leurs sources, notamment le nom du ou des manuel(s) utilisé(s) ainsi que celui des supports sur lesquels ils se sont appuyés pour construire leur séquence. Si la présence d'annexes n'est pas obligatoire, elle reste fortement recommandée dans la mesure où elle peut permettre au jury de comprendre plus précisément la séquence. Concernant les annexes, les travaux des élèves doivent être anonymés.

2.2. La qualité de la langue.

On ne saurait suffisamment insister sur l'importance de la correction orthographique et syntaxique du français dans le dossier RAEP, la maîtrise de la langue française étant une compétence incontournable dont tout professeur certifié doit faire preuve. Les futurs candidats sont donc encouragés à relire, et à faire relire, leur dossier avec beaucoup d'attention afin de s'assurer que celui-ci est rédigé dans un français de qualité. Les erreurs les plus récurrentes sont entre autres :

- **Des erreurs d'accord élémentaires** : « *le choix de l'activité s'est *portée sur...* », « *de manière *approfondi_* »...

- **Une syntaxe approximative** : en particulier, certaines phrases ne comportent aucun verbe tandis que d'autres ne comprennent qu'un participe présent. Les fautes de ponctuation, assez fréquentes, expliquent parfois ce type d'erreur.

- **Des erreurs de conjugaison** : on pense notamment à la confusion récurrente entre le futur et le conditionnel, comme dans la phrase « *je *souhaiterai_ présenter une séquence* ».

- **Des confusions dans l'emploi des accents** : les candidats doivent rester vigilants sur ce point, d'autant que le correcteur d'orthographe des logiciels de traitement de texte ne repère pas toujours ce type d'erreur. On pense notamment à « *créé* » écrit « *crée* » ou « *dû* » écrit comme « *du* ».

- **Des erreurs de style ou de registre de langue** : « *il faut savoir qu'il y a des hauts et des bas dans chaque séquence* », « *y a* » au lieu de « *il y a* »...

- **Le mélange des deux langues** : « *le homework donné aux élèves* », « *je commence le warming up* »...

- **Des barbarismes et des anglicismes** : des termes tels que « *des cours ennuyants* » ou « *prioriser* » doivent être évités ; les candidats doivent également faire preuve de vigilance envers l'usage de majuscules pour des mots qui, contrairement à leurs équivalents anglais, s'écrivent avec une minuscule (« *l'époque *Victorienne* », « *le mois d'*Avril* »...).

- **Des coquilles ou erreurs portant sur des points culturels** : écrire « **Sidney* » au lieu de « *Sydney* » constitue une erreur difficilement acceptable lorsque l'on souhaite devenir professeur certifié d'anglais.

- **Un recours excessif à des sigles et abréviations** : PP, C4, P5...

- **Les erreurs dans les consignes données en anglais.**

2.3. Remarques spécifiques à la première partie du dossier.

La première partie du dossier RAEP, qui doit permettre au candidat de présenter son expérience professionnelle, constitue un exercice plus difficile qu'il n'y paraît : en effet, il s'agit pour le candidat de mettre en avant les points forts et formateurs de son parcours tout en évitant des commentaires subjectifs qui pourraient aisément verser dans l'auto-satisfaction ou, à l'inverse, dans les atermoiements. Plutôt que de proposer une liste exhaustive des noms des établissements dans lesquels le candidat a exercé, parfois sur une période courte et donc peu significative, cette première partie devrait être l'occasion de mettre en valeur les compétences qui ont été développées lors du passage dans des établissements spécifiques ; cette approche ne doit cependant pas servir de prétexte à la récitation des compétences officielles qu'un enseignant doit acquérir, ni au recopiage de passages du rapport de jury.

2.4. L'utilisation des concepts didactiques dans la seconde partie du dossier.

La maîtrise des bases de la terminologie didactique est indispensable. Certains candidats ont opéré des confusions dommageables dans leur description : on pense principalement à la différence entre séance et séquence (« *la séance comporte cinq séquences* »), entre activité et tâche, ou encore entre activité et exercice. Par ailleurs, les notions de « tâche finale » et de « tâche intermédiaire » semblent mal comprises par certains candidats. L'utilisation de termes et de concepts mal maîtrisés peut conduire à des formulations confuses, voire à la rédaction de paragraphes entiers où le jargon semble prendre le pas sur le message : « *Je définissais un projet qui devenait un référentiel pour l'équipe pédagogique et qui, dans une démarche participative et partenariale, permettait à chacun d'agir, de se situer, à la fois dans sa liberté pédagogique personnelle et dans un espace collectif de complémentarités éducatives cohérentes* ». A l'inverse, le jury a apprécié les productions des candidats qui ont su montrer, dans un style simple et clair, qu'ils savaient faire preuve de bon sens pédagogique ; dans le cadre d'un concours de recrutement de professeurs certifiés, cette qualité est déterminante.

3. Conseils généraux relatifs à la séquence présentée.

Les conseils formulés dans cette partie ont pour objectif de permettre aux candidats de présenter une réalisation pédagogique qui réponde davantage aux exigences, notamment méthodologiques, de l'enseignement de l'anglais. Le jury n'attend pas des candidats qu'ils reprennent mot à mot les recommandations exposées ici afin de les inclure dans leur dossier; à ce sujet, nous avons vu dans le paragraphe qui précède que le placage irréflecti de notions et de concepts est loin de garantir la qualité du dossier présenté.

3.1. Les parcours.

- **La cohérence des parcours** : lors de la construction d'une séquence, le professeur doit veiller à proposer un parcours d'apprentissage cohérent.

- Cette cohérence n'est pas seulement thématique : par exemple, proposer un dossier dans lequel l'ensemble des supports porte sur la ville de New York ne garantit pas que le professeur ait mis en place un parcours d'apprentissage réellement cohérent. Il s'agit donc pour le professeur d'éviter le placage d'activités qui se succèderaient sans réelle progression ni complexification. L'acquisition progressive de connaissances, de compétences et de savoir-faire doit permettre à l'élève de réaliser la tâche finale ; à ce sujet, les dossiers dans lesquels celle-ci se limite à une simple compréhension de l'oral témoignent de la méconnaissance par leur auteur de la notion de tâche. Une compréhension de l'oral ou de l'écrit peut être intégrée à une tâche finale à la condition que les documents servent de point de départ à l'accomplissement d'une action. Un autre exemple concerne le degré de complexité de la tâche : faire rédiger un règlement de classe en troisième en y intégrant la seule tournure impérative s'avère trop élémentaire. La relecture des programmes permettrait d'éviter ce genre d'erreurs.

- Afin de mettre en avant la cohérence du projet présenté dans le dossier RAEP, les candidats sont encouragés à expliciter l'enchaînement des séances de la séquence. Un nombre non négligeable de dossiers n'a présenté que les premières séances de la séquence (voire une seule séance), occultant les dernières séances qui, plus denses que les séances introductives, auraient permis de mieux comprendre comment les acquisitions étaient conduites en amont de la tâche finale. La limitation du nombre de pages, ou parfois le souhait de ne pas présenter des séances dont on sait qu'elles ne sont pas parfaitement conformes aux démarches attendues, ont pu conduire certains candidats à ne pas mettre en évidence la cohérence de la séquence.
- Nous rappelons aux candidats qui exercent dans l'enseignement primaire ou dans le supérieur qu'il est souhaitable que leur dossier montre comment la démarche peut être transférée dans le second degré.

- Des parcours prenant appui sur des supports choisis avec soin :

- Si le recours à des supports authentiques est fortement recommandé, l'utilisation de documents didactisés issus de manuels scolaires reste tout à fait possible, les manuels constituant l'une des sources potentielles du professeur. L'appui sur un manuel doit cependant s'accompagner d'une prise de distance : en effet, le placage aveugle de démarches issues de manuels ne garantit pas la qualité des parcours proposés aux élèves. Dans la rédaction de leur dossier RAEP, les candidats sont donc encouragés à mettre en avant la réflexion qui a présidé au choix des supports avant la mise en œuvre de la séquence, ainsi qu'à adopter une certaine distance critique a posteriori vis-à-vis de la réalisation de celle-ci.
- Certains dossiers ont présenté une séquence ne comportant qu'un seul support ; la réalisation de séquences trop courtes peut aller à l'encontre de la logique d'acquisition progressive de connaissances et de compétences. Dans certains cas, le support choisi a surtout été le prétexte à l'étude d'un fait de langue ou d'un fait culturel ; les candidats doivent éviter ce type de dérive. A l'inverse, la réalisation de séquences extrêmement longues présente le risque de nuire fortement à la cohérence du parcours proposé.

3.2. Les activités.

- **La place du culturel** : intituler une séquence « *Book 2 Situation 3* » ou bien annoncer que « *l'objectif principal de la séquence est le present perfect* » peut laisser présager que la dimension culturelle n'est pas la priorité première du candidat. On rappelle que l'objectif culturel est intégré au projet, à des degrés différents selon le niveau de classe. Il est bon de s'assurer de son adéquation avec les programmes.

- **Les activités de réception (compréhension de l'oral et de l'écrit)** : les candidats veilleront à éviter une démarche trop souvent évaluative : il s'agit pour le professeur de

proposer des stratégies encourageant les élèves à accéder au sens en autonomie en prenant appui sur les éléments qu'ils ont compris.

- **La place du professeur et la place des élèves** : cette remarque, essentielle, doit être prise en compte par les futurs candidats au CAPES réservé mais aussi, et surtout, par tous ceux qui se trouvent en situation d'enseignement face à des classes. Dans un nombre considérable de dossiers, on constate que le professeur occupe une place centrale dans la classe : « *J'ai demandé aux élèves* », « *J'ai expliqué aux élèves* »... Un certain nombre de candidats cite l'expression bien connue de « *l'élève au centre de son apprentissage* » sans en donner une illustration convaincante ni s'assurer que tous les élèves soient réellement actifs au cours de la séance. Il est indispensable de développer l'interaction entre les élèves ; faire passer les élèves deux par deux au tableau ou interroger l'ensemble des élèves de manière successive ne suffit pas à rendre les élèves actifs. L'adoption d'une approche centrée sur l'élève doit également s'accompagner d'une plus clarté dans les dossiers : en effet, si le lecteur du dossier parvient très souvent à percevoir ce que le professeur dit ou fait, on ne peut malheureusement pas en dire autant de ce que les élèves font ou disent. On encourage donc les candidats à prendre appui sur des exemples concrets permettant de visualiser la manière dont les élèves sont mis en activité.

- **La place de la grammaire** : la réflexion sur la langue s'inscrit dans le cadre plus général de la démarche du cours ; elle peut porter sur un point de grammaire, de lexique ou de phonologie.

3.3. L'apprentissage, la trace écrite et les devoirs.

- **La trace écrite** : la trace écrite doit être clairement identifiée afin que le jury ait une idée précise des contenus des cahiers des élèves. De plus, elle est construite avec les élèves et reflète les échanges menés durant la séance ; le candidat s'assure qu'elle n'est pas réduite au « *vocabulaire noté au tableau* » au fil des activités de lecture ou d'écoute, comme certains dossiers le laissent entendre.

- Le travail à la maison :

- Les contours du travail donné aux élèves ne sont pas toujours clairs, notamment en ce qui concerne les devoirs : « *Pour le cours suivant, je leur demande de revoir ce qu'on a fait aujourd'hui* » : s'agit-il pour les élèves de relire le texte ou de réécouter le document sonore travaillé en classe ? Doivent-ils relire un questionnaire ? Que doivent-ils apprendre ?
- Une deuxième remarque concerne la pertinence du travail demandé ; en particulier, on peut se demander si les élèves disposent des outils nécessaires à la réalisation du travail qui leur a été confié. A titre d'exemple, un candidat a demandé aux élèves de rédiger des phrases à partir du seul lexique reporté dans le cahier. Dans un autre dossier, les élèves devaient lire un livre bilingue pendant les vacances en guise de préparation à l'écriture d'une nouvelle en classe de 5^{ème} : dans cet exemple, on peut douter que l'aide apportée par la traduction du texte en français permette aux élèves, au cours de leur lecture, d'acquérir des outils qu'ils pourraient réinvestir dans le travail de rédaction.

- Il pourrait être pertinent que les dossiers expliquent, même très brièvement, la place accordée à la réactivation du cours précédent ainsi qu'à la correction et à l'exploitation des devoirs lors de la séance suivante.

- **La différence entre mémorisation et appropriation** est également une question sur laquelle les candidats sont invités à se pencher afin de proposer des parcours d'apprentissage encore plus convaincants. On pense notamment au recours à l'apprentissage par cœur d'une chanson qui, dans certains dossiers, est perçu à tort comme une démarche d'apprentissage permettant à l'élève de s'approprier les contenus linguistiques abordés.

3.4. L'évaluation.

Les principales erreurs liées à l'évaluation portent sur les points suivants :

- **Les différents types d'évaluation** : plusieurs dossiers témoignent d'une méconnaissance des différents types d'évaluation, tant dans leur nature, que dans leur forme et leur finalité.

- **Les contenus des évaluations** : les évaluations doivent porter sur les savoir-faire et les savoirs qui ont fait l'objet d'un travail d'entraînement.

- **La portée des évaluations** : tandis que les meilleurs dossiers ont judicieusement adossé leurs évaluations aux indicateurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), d'autres ont plaqué les mêmes indicateurs à des éléments purement linguistiques ou pragmatiques qui ne relèvent pas du CECRL. La connaissance des épreuves écrites et orales du baccalauréat (publiées au B.O.) peut constituer une aide efficace à l'élaboration de grilles d'évaluation tant au collège qu'au lycée.

- **La fréquence des évaluations** : certains dossiers ont montré une tendance au tout-évaluatif, notamment en proposant des évaluations formatives de façon systématique en fin de séance. Différentes stratégies d'apprentissage doivent donc être mises en place, généralement sur plusieurs séances, avant de proposer une évaluation formative (et, à plus forte raison, sommative).

4. Trois exemples de dossiers réussis.

Cette année encore, plusieurs dossiers de qualité ont été présentés au concours ; nous en donnons ici trois exemples qui, sans constituer une formule qu'il s'agirait de suivre à la lettre, pourraient permettre aux futurs candidats de prendre davantage de recul lors de la rédaction du dossier qu'ils souhaiteraient présenter à la prochaine session du CAPES réservé.

4.1. Exemple 1 : une démarche claire et efficace.

Voici un exemple de séquence dont le jury a apprécié la clarté de la démarche.

L'introduction allie tableaux synthétiques, explicitations puis justification des choix et retours critiques et propositions d'amélioration basées sur les constats opérés.

Le projet est destiné à une classe de troisième en début d'année après une évaluation diagnostique. La tâche finale, réalisée à la quatrième séance, consiste en une expression orale en continu dans le cadre de la notion de « voyages » du programme culturel « l'ici et l'ailleurs » ; les descripteurs A2 et B1 sont rappelés, la grille d'évaluation est jointe en annexe avec des commentaires, et le nombre de séances est précisé avant un exposé du déroulé de chacune des trois séances. Les documents sont authentiques et leur choix justifié par leurs contenus culturels, leur niveau de difficulté et leur visée initiale avant toute didactisation, à savoir informer et convaincre des touristes étrangers.

Au cours de la première séance, une phase d'anticipation est prévue avec une émission d'hypothèses que la relecture du document vient infirmer ou confirmer. Les activités de lecture s'appuient sur des repérages tels que l'identification des adjectifs dont la fréquence et la connotation positive amènent les élèves à comprendre le côté promotionnel du document. Le travail à la maison est très détaillé avec des consignes précises et leur justification : pour la séance suivante, les élèves doivent « écrire quatre ou cinq phrases à propos d'un lieu aimé, dire pourquoi, réemployer plusieurs mots nouveaux vus en classe et les structures du superlatif rebrassées pendant la séance B ».

L'activité de compréhension de l'oral de la deuxième séance suit la même logique d'utilisation de stratégies pour conduire au sens : l'attention des élèves est d'abord attirée sur l'extralinguistique (gestes du présentateur, tonalité, accentuation des mots...) ; les repérages se font individuellement à l'aide d'une fiche, puis les élèves confrontent leurs réponses en groupes pour arriver à un consensus. Le travail phonologique s'appuie sur les difficultés liées au lien graphie-phonie et fait l'objet de nombreuses écoutes et répétitions individuelles et collectives. Une nouvelle fois, le travail à la maison vise à fixer et à réemployer les apprentissages du cours dans le cadre d'une tâche concrète : les élèves doivent présenter l'un des lieux de la vidéo en se mettant à la place du présentateur ; ils doivent notamment soigner la gestuelle, l'accentuation et la réalisation de certains phonèmes, et communiquer des informations de manière adéquate sans reproduire la scène à l'identique afin de laisser une place à l'inventivité.

Au cours de la troisième séance, la mise en commun du travail à la maison permet un travail d'inter-évaluation des élèves qui les prépare à la tâche finale. On observe une grande cohérence dans la démarche de l'enseignante qui ne se contente pas de faire acquérir des savoirs ; les élèves, entraînés à la prise de notes et à la formulation d'énoncés non récités, développent également des savoir-faire afin de réaliser une tâche reproduisant une situation de communication.

4.2. Exemple 2 : des objectifs clairement énoncés et articulés à une mise en œuvre cohérente.

Dans une séquence portant sur des personnalités marquantes du monde anglophone, le jury a apprécié le fait que les objectifs culturels, linguistiques et méthodologiques aient été clairement déterminés et aient parfaitement correspondu à la spécificité des documents et de la tâche finale. De plus, la définition des objectifs s'accompagnait d'une réelle prise en

compte des prérequis et des besoins des élèves. Le recours raisonné aux outils numériques afin d'atteindre ces objectifs mérite également d'être souligné.

4.3. Exemple 3 : l'adoption d'un positionnement professionnel convaincant.

Dans ce troisième exemple, une présentation moins classique que celle rencontrée dans d'autres bons dossiers a été retenue : en effet, la candidate a pris le parti de limiter la description du déroulement des séances au strict minimum, s'assurant toutefois que le lecteur du dossier était convenablement informé des contenus de chaque séance, afin d'adopter une approche beaucoup plus analytique. Cette candidate a donc consacré deux pages à la réflexion qui a présidé à l'élaboration de la séquence, notamment en s'interrogeant sur les supports, les objectifs et les évaluations, ainsi que sur les éléments facilitateurs et les obstacles propres à la séquence ; elle s'est ensuite efforcée de commenter la mise en œuvre de la séquence sur environ trois pages, s'intéressant aux moyens utilisés pour atteindre ses objectifs tout en illustrant sa réflexion d'exemples concrets ; enfin, une page complète lui a permis de réfléchir sur l'efficacité de ses démarches et de proposer des démarches alternatives avant de formuler une courte conclusion plus générale. A travers son dossier, cette candidate a démontré qu'elle avait fait preuve de réflexion avant, pendant et après la réalisation de sa séquence : ce positionnement, à l'opposé de celui constaté dans les dossiers purement descriptifs dans lesquels les démarches d'un manuel étaient plaquées sans réflexion ni recul, est conforme à celui que l'on attend d'un professeur certifié. Le jury tient à rappeler que l'aptitude des candidats à prendre du recul sur leurs pratiques, tant pour les justifier que pour en déterminer les limites et y proposer des alternatives, constitue l'une des attentes centrales du concours.

Conclusion.

Présenter le même dossier d'une année à l'autre n'est pas nécessairement un gage de succès : en effet, un dossier jugé recevable à l'écrit lors d'une session précédente peut comporter un certain nombre de failles potentiellement pénalisantes au cours de l'épreuve orale. On rappelle que les textes officiels, qui n'interdisent pas de présenter le même dossier, invitent les candidats à choisir leur réalisation pédagogique « la plus significative » ; or, dans la recherche permanente d'optimisation de sa pédagogie, un professeur est nécessairement amené à améliorer ses séquences et à en créer de nouvelles ; il semble donc étonnant qu'une même séquence reste d'une année à l'autre la plus grande réalisation pédagogique d'un candidat qui se trouverait en situation d'enseigner. Quel que soit le choix des candidats à ce sujet, nous les encourageons à prendre appui sur les remarques des différents rapports de jury, souvent complémentaires, afin d'accroître leurs chances de réussite.

Pour conclure, nous remercions l'ensemble du jury pour les remarques qui nous ont permis de réaliser ce rapport. Nous espérons qu'il permettra aux futurs candidats d'optimiser leur préparation à la session 2016.

Laurent HELIUS, Gloria POTIER et Catherine REYNAERT, avec la collaboration de
l'ensemble du jury.

IV-Epreuve orale :

1) Première partie de l'épreuve

a) Présentation du dossier RAEP

Attentes du jury :

Même si le dossier RAEP est mis à disposition du candidat en salle d'interrogation, cette partie de l'épreuve exige une **connaissance parfaite** de ce document. Il convient donc de le relire attentivement dans les jours qui précèdent. Les membres du jury disposent également de l'exemplaire envoyé par le candidat et s'y réfèrent régulièrement. On apportera donc un soin particulier à la présentation et à la numérotation des pages de ce document de travail.

Dans un premier temps, le candidat évoquera brièvement les expériences les plus marquantes de son parcours professionnel et précisera en quoi elles lui ont permis d'acquérir des savoir-faire propres au métier d'enseignant.

Il présentera ensuite sa séquence de façon structurée et synthétique. Il mentionnera notamment la classe, la tâche finale ainsi que les principaux objectifs, et l'accent sera mis sur la réflexion didactique et pédagogique qui a présidé à l'élaboration de la démarche. Enfin, le candidat posera un regard critique sur sa mise en œuvre et exposera les changements qui pourraient améliorer la séquence initiale. Il ne se contentera pas d'une simple liste de modifications, mais il veillera à en souligner la pertinence.

Exemples de bonnes prestations :

Le jury a apprécié les prestations des candidats qui ont su présenter leur propos de manière structurée et synthétique.

- Une candidate a su présenter sa mise en œuvre avec clarté et dynamisme. Elle a justifié chaque étape de sa séquence, mis en exergue la cohérence entre ses objectifs et les besoins de ses élèves d'école hôtelière, et inséré sa séquence dans une progression annuelle.
- Une candidate a proposé d'enrichir sa démarche par l'apport d'outils numériques. Elle a expliqué comment la baladodiffusion pourrait aider à la mise en place d'une véritable pédagogie différenciée, en permettant, par exemple, aux élèves de s'entraîner à la compréhension orale à leur propre rythme. Elle a également évoqué le fait que ses élèves, lors de la réalisation de la tâche finale, auraient pu procéder à plusieurs enregistrements et choisir leur meilleure prestation.

Ecueils à éviter :

- Réciter par cœur l'intégralité de la présentation, souvent sans contact visuel avec le jury.
- Consacrer trop de temps à l'évocation du parcours professionnel, au détriment de l'exposé de la séquence d'apprentissage.
- Se limiter à une simple redite du contenu du dossier sans nouvel éclairage ou regard critique,
- Proposer une critique de principe de l'ensemble du dossier sans développer de solution alternative.

- Transformer cette présentation en un exposé de grands principes généraux (tels que la motivation des élèves ou l'entraide).
- Ecourter le temps de parole qui lui est alloué, dix minutes étant pleinement nécessaires à une bonne présentation de dossier.

b) Entretien sur le dossier

Attentes du jury :

Pour cette partie de l'épreuve, le candidat doit montrer son **aptitude à expliciter ses choix** et à réagir de façon pertinente aux questions du jury. Les questions posées donnent au candidat l'occasion d'éclaircir différents points de sa séquence, de justifier sa démarche et d'en montrer la cohérence.

Rappelons que le candidat ne doit pas considérer les interventions du jury comme des remises en cause du travail proposé mais doit saisir ces opportunités pour proposer d'autres pistes en envisageant les modifications qu'elles impliqueraient. Ceci exige d'écouter attentivement les questions et d'en noter éventuellement quelques éléments ; le candidat peut tout-à-fait solliciter la reformulation d'une question incomprise. Il prendra ensuite le temps d'y réfléchir pour développer sa réponse. Le candidat ne doit pas hésiter à proposer des exemples concrets tirés de sa pratique professionnelle quotidienne, tels que des consignes, des productions ou réactions d'élèves dans le cadre d'activités d'apprentissage qu'il a lui-même conçues, afin d'éviter des propos trop vagues, imprécis ou uniquement fondés sur la théorie.

Le jury attend du candidat une capacité à faire évoluer sa pensée plutôt que des réponses convenues et insiste sur l'absence de tout dogmatisme dans l'évaluation des propositions des candidats.

Cependant, il semble important de rappeler qu'il est indispensable de bien connaître l'ensemble des programmes et des textes de référence pour l'enseignement des langues vivantes.

Toute prise de recul, toute capacité à s'auto-évaluer et toutes les propositions d'alternatives sont valorisées.

Exemples de bonnes prestations :

- Un candidat a su prendre du recul par rapport à l'exploitation initiale d'un document écrit. Suite aux questions du jury, il s'est aperçu que la grille de lecture qu'il avait proposée relevait partiellement de l'évaluation et non de l'entraînement. Il a pu après réflexion concevoir une activité alternative transférable s'inscrivant dans un réel parcours d'apprentissage.
- Une candidate dont la tâche finale était l'élaboration d'un audio-guide pour un musée a pris conscience que son objectif culturel, la connaissance du musée et de certains peintres qui y sont exposés, n'avait pas réellement été exploité. Elle a alors proposé, pour une future mise en œuvre de sa séquence, la possibilité de travailler en interdisciplinarité avec le professeur d'arts plastiques pour découvrir le musée et organiser une véritable exposition des œuvres des élèves inspirées des peintures étudiées.

Plus qu'un propos jargonnant et stéréotypé, c'est la créativité et le bon sens professionnels qui ont été valorisés.

Ecueils à éviter :

- Difficultés à repérer les passages du dossier sur lesquels portent les questions du jury, ce qui peut attester d'une mauvaise connaissance du dossier ou conduire le jury à s'interroger sur l'authenticité de l'expérience pédagogique présentée.
- Tendance à préjuger des réponses attendues par le jury.
- Contournement des questions posées.
- Incapacité à formuler en anglais devant le jury les énoncés attendus ou produits en classe.

- Absence d'explication et d'exemples concrets (utilisation de généralités telles que "on a parlé de", "on a écouté" ou "on a lu" sans exposer la démarche pédagogique qui accompagnait ces activités).
- Manque de pertinence.

2) Deuxième partie de l'épreuve

a) Traitement de la question

Attentes du jury :

Il est d'abord important de lire **chaque terme** de la question afin d'en saisir toute la portée et d'en dégager une problématique. Ces questions, issues "de l'expérience professionnelle du candidat décrite du dossier de RAEP", doivent, selon le BO (n°47 du 20 décembre 2012) amener le candidat à démontrer «une connaissance réfléchie du contexte institutionnel» (programmes, réformes, approches pédagogiques, missions et compétences attendues des maîtres, etc.). Chaque candidat doit traiter d'une question qui lui est propre. En effet, la question pourra reprendre certains des concepts figurant dans son dossier (ex : tâche intermédiaire, perspective actionnelle, acteur social, etc.). Le jury attend donc du candidat une parfaite compréhension et maîtrise de ces concepts.

Les candidats dont les prestations ont été particulièrement appréciées par le jury, sont parvenus à utiliser l'intégralité du temps imparti. Ils ont réussi à dépasser le cadre de leur dossier et à couvrir la totalité des enjeux que la question recouvre sans la réduire à une simple liste et à structurer leur réponse. Aucune question n'est posée par le jury, il incombe donc au candidat de faire un exposé le plus complet possible.

Le candidat s'attachera à mettre en lien ses réponses avec des exemples concrets de sa pratique.

D'autre part, il ne s'agit pas d'exposer un avis polémique sur tel ou tel aspect des Instructions Officielles (par exemple sur l'utilité des groupes de compétences ou la validation du niveau A2 pour l'obtention du DNB). Aucune approche didactique n'est rejetée à partir du moment où elle se situe dans la perspective des objectifs des programmes, et où elle est structurée, cohérente et justifiée.

Exemple de bonne prestation :

- Une candidate, qui devait réfléchir à l'utilisation des chansons, ne s'est pas contentée d'évoquer l'aspect ludique de ces supports. Elle les a présentés comme des supports pédagogiques à part entière, et elle a su exploiter leur plus-value culturelle et linguistique. Elle a démontré, par des exemples issus de sa pratique personnelle, comment ces chansons pouvaient permettre un entraînement à la compréhension orale et à l'expression orale dans le cadre d'une séquence d'enseignement. Cette dernière n'était qu'une étape d'un projet plus ambitieux de comédie musicale mené en interdisciplinarité qui a permis de remotiver les élèves en difficultés, tout en les mobilisant dans le cadre d'une approche actionnelle.

Ecueils à éviter :

- Restreindre le traitement de la question à des considérations générales.
- Se dispenser de références à la pratique personnelle.
- Omettre de traiter tous les termes du sujet.
- Ne pas structurer ou problématiser.

b) *Entretien en anglais :*

Outre une très bonne maîtrise de la langue anglaise (voir partie V - Qualité de la langue), le candidat, comme lors de l'entretien de la première partie, doit montrer son aptitude à expliciter ses choix et à réagir de façon pertinente aux questions du jury dans des domaines aussi variés que la culture anglophone, le parcours professionnel, éventuellement autre que dans l'Education Nationale, et certains aspects de la culture professionnelle de l'enseignant (choix des supports, pratique quotidienne, interdisciplinarité etc.). Cette partie prend aussi bien appui sur le contenu du dossier que sur toutes les réflexions énoncées oralement par le candidat depuis le début de l'épreuve.

Il convient de rappeler que le jury attend des candidats une bonne connaissance des pays du monde anglophone, connaissances culturelles, littéraires et historiques nécessaires à la mise en œuvre d'un enseignement enrichissant et de qualité.

3) Recommandations pour l'ensemble de l'épreuve orale

Le candidat est invité à adopter une posture et un langage adaptés à un concours de recrutement de la fonction publique.

Il évitera les familiarités («ben alors», «vachement», «bon, donc voilà...»), les soupirs et l'évocation de d'éléments liés à la vie privée.

Il veillera à ne pas monopoliser la parole ou, à l'inverse, se contenter de réponses trop brèves.

Le candidat ne doit pas perdre de vue que cette présentation est une épreuve de communication. Aussi le jury l'encourage à adopter un registre adéquat et un ton convaincant.

Enfin, le jury félicite les candidats qui ont su communiquer leur intérêt et leur enthousiasme pour l'enseignement de l'anglais, et il espère que ses recommandations éclaireront les futurs candidats et contribueront à leur bonne réussite.

Rapport proposé par Jean-Luc BERNAUDON, Emmanuelle KALPAKIDIS et François STALDER avec la collaboration de l'ensemble du jury.

V- Qualité de la langue orale

Cette partie du rapport se concentre sur les qualités linguistiques nécessaires à une prestation réussie.

Le rapport de la session 2015 reprend un grand nombre de points déjà signalés dans les rapports précédents. Le jury encourage vivement les candidats à lire ces rapports, qui visent à leur permettre de se préparer au mieux.

Les modalités de l'épreuve

Dans un premier temps, les candidats doivent présenter leur dossier RAEP pendant 10 minutes et revenir sur celui-ci au cours d'un entretien de 20 minutes avec le jury. Cette première partie se déroule en français.

Au cours de la seconde partie de l'épreuve, les candidats disposent tout d'abord de 10 minutes pour proposer une réponse à une question inspirée par le contenu de leur dossier. Le traitement de cette question fait à nouveau appel à la langue française.

L'épreuve se termine par un entretien de 20 minutes avec le jury, entretien qui a également le dossier RAEP pour point de départ mais ne se limite pas à lui. Cette dernière partie se déroule en anglais.

Les durées indiquées ci-dessus doivent s'entendre comme durées maximales autorisées.

L'expression orale

Les attentes du jury en matière de communication orale portent à la fois sur la maîtrise du français et de l'anglais.

Dans la mesure où le concours vise à recruter des professeurs certifiés, fonctionnaires de l'Éducation Nationale de catégorie A, les exigences du jury sont à la hauteur de la mission confiée. La qualité de l'anglais et du français utilisés par les candidats se doit d'être irréprochable. Non seulement le professeur d'anglais sert de modèle linguistique aux élèves, mais il doit aussi s'appuyer sur des connaissances et compétences professionnelles de haute qualité pour élaborer son enseignement (cf. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, BOEN n°30 du 25 juillet 2013, compétence P1).

S'agissant de l'anglais pour les francophones, seule une pratique régulière et rigoureuse de la langue doublée d'une exposition fréquente à une langue contemporaine et authentique peut permettre aux candidats de satisfaire aux attentes.

Le jury souhaite se concentrer sur les domaines de la langue anglaise que les candidats doivent être en mesure de maîtriser : la communication d'une part, et d'autre part, la connaissance du lexique, de la grammaire et de la phonologie. Il est évident que ces deux aspects (capacité à communiquer efficacement et maîtrise de la langue) vont de pair, mais pour plus de clarté, nous les traitons successivement.

L'efficacité de la communication

L'objectif ultime étant de faire montre d'une aptitude à communiquer clairement et de manière convaincante dans les échanges avec tous les acteurs de l'institution – élèves, collègues, hiérarchie, parents d'élèves – il convient de mettre en œuvre toutes les stratégies qui favorisent la limpidité et l'efficacité du propos.

Considérations générales

Débit, conviction, volume sonore approprié, bonne gestion du temps contribuent naturellement à la qualité des exposés et des échanges : parler trop vite ou trop lentement, de façon monocorde, réciter un texte appris par cœur, s'interrompre à de multiples reprises, se perdre dans ses notes, oublier de regarder le jury, ou se montrer défaitiste sont des attitudes qui ne mettent pas les propos du candidat en valeur.

Le jury encourage donc les candidats à s'entraîner préalablement afin qu'ils ne soient pas déstabilisés le jour de l'oral au point de perdre leurs moyens. Le jury mesure l'anxiété qui peut accompagner le passage d'une épreuve orale et se montre toujours courtois et bienveillant, mais les candidats doivent être en mesure de contrôler une émotivité qui ne peut que les desservir.

Ces conseils s'appliquent également à l'entretien avec le jury. Il est bon de rappeler que tout ce qui s'apparente à des stratégies d'évitement est à proscrire : demandes répétées de reformulation, réponses évasives, laconiques, ou ne prenant en compte aucun élément de la question, ou au contraire, des réponses fleuves qui manifestent un désir d'éviter un échange plus approfondi.

De même, une attitude agressive face aux examinateurs n'a pas lieu d'être : les questions posées par le jury ont pour seul but d'amener le candidat à développer ou préciser un point de son exposé, de mettre en valeur sa réactivité et ses qualités de réflexion. Le jury ne cherche jamais à « piéger » le candidat.

Lors de cet entretien, les examinateurs s'appuient sur les exposés et le dossier des candidats de façon à ne pas transformer l'épreuve en test de connaissances (linguistiques, didactiques, culturelles) ; il est arrivé néanmoins que certains candidats se sentent déstabilisés par leur propre impossibilité à justifier leurs choix de supports ou leur intérêt affiché pour la littérature ou la peinture, pour prendre quelques exemples. Dans de tels cas, le jury ne fait que son travail en proposant au candidat de développer des éléments qu'il a lui-même mentionnés.

De manière générale, le candidat doit assumer ses propos et ne pas chercher une confirmation ou une validation de ses réponses en répétant, par exemple : « Je ne sais pas si c'est ça ? », « Je n'aurais jamais dû parler de ça », « Vous comprenez ? ».

La communication en français

En relation avec les sous-parties de l'épreuve se déroulant en français, le jury souhaite attirer l'attention des futurs candidats sur les points qui se sont révélés pénalisants :

- un recours excessif à des acronymes qui obscurcissent plus qu'ils n'éclairent le propos,
- un manque de fluidité,
- un registre de langue inapproprié, parfois relâché, par exemple: « C'était OK », « j'veux dire », « on peut pas toujours penser à tout », « ouais », « je fais ça question de vérifier s'ils ont compris », « je m'suis dit : c'est pas gagné », etc.
- des tics de langage : « donc », « voilà », « tout simplement » répétés à l'envi,
- des liaisons défailtantes : « ils pouvaient [z] être », « les quatre [z] éléments »,
- une syntaxe défailtante : « ce que j'ai besoin », « ce dont je me suis reproché », « pour introduire sur cette question », « ça leur changeait de leur quotidien », « pour pallier à une lacune », « de par les images », « je les apprend à », « ils doivent dire qu'est-ce qu'ils font ».

En résumé, les candidats doivent garder à l'esprit qu'il s'agit d'un oral qui se déroule dans un cadre plus formel que celui d'une conversation entre collègues, et qu'il est donc souhaitable qu'ils adaptent leur discours à cette situation particulière.

L'entretien en anglais

Si le jury a pu constater la rigueur de certains candidats, il s'étonne néanmoins d'entendre des candidats commettre des erreurs élémentaires qui témoignent d'une préparation manifestement insuffisante.

Le jury a ainsi pu déplorer cette année encore les problèmes suivants :

- un débit saccadé,
- un ton monocorde, sans modulation de débit, de hauteur ou de volume sonore,
- des schémas intonatifs systématiquement ascendants, calqués sur le modèle français,
- des tics de langage comme *for example, like, frankly speaking, you know,*
- des hésitations récurrentes dans l'emploi du lexique.

Les remarques qui suivent ont essentiellement pour but de préciser les attentes du jury en matière d'expression en langue anglaise.

1. LE LEXIQUE

1. Richesse de la langue:

De futurs professeurs certifiés doivent se doter d'un bagage lexical étoffé et ne peuvent se contenter, par exemple, des adjectives : *good, bad, big, small, interesting, important.*

2. Calques lexicaux :

Ci-après, quelques exemples d'erreurs trop fréquemment rencontrées, certaines ayant déjà été signalées dans les rapports 2013 et 2014 (les occurrences précédées d'un astérisque sont fautives) :

Formulations fautives	Formulations correctes
*I <u>make</u> an exercise.	I <u>do</u> an exercise.
*They <u>do</u> mistakes...	They <u>make</u> mistakes...
*I <u>learn</u> my pupils how to...	I <u>teach</u> my pupils how to...
*I <u>remember</u> my pupils to take notes.	I <u>remind</u> my pupils to take notes.
*I've never had the <u>occasion</u> to...	I've never had the <u>opportunity</u> to...
*We travelled with an <u>organism</u>	We travelled with an <u>organisation</u>
*An English	An Englishman
*We saw a <u>drama</u> ...	We saw a <u>play</u> ...
*We saw an <u>exposition</u> ...	We saw an <u>exhibition</u> ...
*We <u>assisted to</u> the assembly...	We <u>attended</u> the assembly...
* <u>actual</u> documents	<u>recent</u> documents
*I <u>had the chance</u> to have...	I <u>was lucky enough</u> to have...

<i>*<u>The most difficult is...</u></i>	<i><u>The most difficult thing is...</u></i>
<i>*We can see two <u>persons</u>.</i>	<i>We can see two <u>people</u>.</i>
<i>*<u>All the time</u> (dans le sens de « toutes les fois »)</i>	<i><u>Every time</u></i>
<i>*I do it to <u>sensibilize</u> the pupils.</i>	<i>I do it to <u>make the pupils aware of...</u></i> <i>I do it to <u>sensitize the pupils to...</u></i>
<i>*They are <u>conscious</u> of...</i>	<i>They are <u>aware</u> of...</i>
<i>*<u>aggressivity</u></i>	<i><u>aggressiveness</u></i>
<i>*They <u>do their presentations</u></i>	<i>They <u>introduce themselves</u></i>

Afin d'éviter les erreurs suivantes, le jury conseille aussi aux candidats de se préparer à répondre à des questions sur leurs pratiques du métier et d'acquérir par conséquent le vocabulaire adéquat.

Formulations fautive	Formulations correctes
<i>*In this <u>unity</u></i>	<i>In this <u>unit / chapter</u></i>
<i>*my RAEP <u>dossier</u></i>	<i>my <u>professional portfolio</u></i>
<i>*a <u>contractual</u> teacher</i>	<i>a <u>supply</u> teacher</i>
<i>*<u>actional</u> approach</i>	<i><u>task-based</u> learning</i>
<i>*a <u>hétérogène</u> group</i>	<i>a <u>mixed-ability</u> group</i>
<i>*I took my <u>classroom</u> to London</i>	<i>I took my <u>class</u> to London</i>
<i>*Every year we have a <u>travel</u> abroad.</i>	<i>Every year we have a <u>trip</u> abroad.</i>
<i>*<u>Handicapped</u> pupils</i>	<i>Pupils <u>with special needs</u></i>
<i>*To <u>exchange in live</u></i>	<i>To <u>have a spontaneous dialogue</u></i> <i>To <u>speak / talk to each other spontaneously</u></i>

3. Barbarismes

Formulations fautives	Formulations correctes
<i>*preoccupate / examine / determinate / evocate / confrontate</i>	<i>preoccupy / examine / determine / evoke / confront</i>
<i>*a playwrighter</i>	<i>a playwright</i>
<i>*It's an <u>open-minding</u> experience</i>	<i>It's a <u>mind-opening</u>, enriching experience</i>
<i>*a discoverment</i>	<i>a discovery</i>
<i>*I was welcomed with <u>warmness</u>.</i>	<i>I was welcomed with <u>warmth</u> / warmly.</i>

2. GRAMMAIRE

Il est inconcevable que les futurs professeurs ne maîtrisent pas les points de grammaire qu'ils seront amenés à enseigner à leurs élèves. Il est donc vivement conseillé aux candidats de faire le bilan de leurs carences dans ce domaine afin d'y remédier rapidement. Ci-après, les candidats trouveront une liste des erreurs les plus récurrentes signalées cette année par les commissions du jury ; le nombre et le type d'erreurs suggèrent que dans une situation de stress telle que celle d'un concours, une trop grande fragilité des connaissances se révèle inévitablement.

A- LE GROUPE NOMINAL :

a) La détermination nominale :

- Les articles

Formulations fautives	Formulations correctes
<i>*It was a proof of...</i>	<i>It was \emptyset proof of...</i>
<i>*We worked on \emptyset simple past</i>	<i>We worked on the simple past</i>
<i>*It concerns the young people</i>	<i>It concerns \emptyset young people</i>
<i>*The theme of the redemption</i>	<i>The theme of \emptyset redemption</i>
<i>*Thanks to \emptyset Internet</i>	<i>Thanks to the Internet</i>
<i>* \emptyset UK / \emptyset USA</i>	<i>The UK / the USA</i>

- **Les quantifieurs :**

Formulations fautives	Formulations correctes
<i>*each activities</i>	<i>each activity</i>
<i>*all the times</i>	<i>all the time</i>
<i>*some video</i>	<i>some videos</i>
<i>*many different way</i>	<i>many different ways</i>
<i>*There are many interesting thing.</i>	<i>There are many interesting things.</i>
<i>*one of the best film</i>	<i>one of the best films</i>
<i>*these approach</i>	<i>these approaches</i>

b) Les noms dénombrables / indénombrables

Formulations fautives	Formulations correctes
<i>*I give them an information.</i>	<i>I give them (some) information.</i>
<i>*The information are...</i>	<i>The information is...</i>
<i>*These knowledges</i>	<i>This knowledge</i>

c) Les noms invariables

Formulations fautives	Formulations correctes
<i>*It's a mean to improve...</i>	<i>It's a means to improve...</i>
<i>*We watched a television serie.</i>	<i>We watched a television series.</i>

d) Les adjectifs

Formulations fautives	Formulations correctes
<i>*Pupils bilingual are...</i>	<i>Bilingual pupils are...</i>

<i>*In front of situations very difficult...</i>	<i>In front of very difficult situations...</i>
<i>*There are many things interesting.</i>	<i>There are many interesting things.</i>
<i>*Actions which are representatives...</i>	<i>Actions which are representative...</i>
<i>*Seven millions people...</i>	<i>Seven million people...</i>

e) Les comparatifs

Formulations fautives	Formulations correctes
<i>*more big</i>	<i>bigger</i>
<i>*they work more faster</i>	<i>they work faster</i>
<i>*not as good like the other one</i>	<i>not as good as the other one</i>
<i>*not as good that...</i>	<i>not as good as...</i>
<i>*more interesting that</i>	<i>more interesting than</i>

f) Les prépositions

Formulations fautives	Formulations correctes
<i>*They think on something</i>	<i>They think about something</i>
<i>*It makes me think to that author.</i>	<i>It makes me think of that author.</i>
<i>*We discussed about it</i>	<i>We discussed it</i>
<i>*I tackled with the problem</i>	<i>I tackled the problem</i>
<i>*A novel of D.H. Lawrence / a play from Shakespeare</i>	<i>A novel by D.H. Lawrence / a play by Shakespeare</i>
<i>*I know everything of the subject.</i>	<i>I know everything about the subject.</i>
<i>*We went in London</i>	<i>We went to London</i>
<i>*We went in a shop</i>	<i>We went into a shop</i>
<i>*During the unit</i>	<i>In the course of the unit</i>
<i>*Different of / that /</i>	<i>Different from</i>

<i>*I'm impressed of the work...</i>	<i>I'm impressed with the work...</i>
<i>*I explain them</i>	<i>I explain to them</i>
<i>*I said them</i>	<i>I said to them</i>
<i>*I asked to them</i>	<i>I asked them</i>
<i>*I ask help</i>	<i>I ask for help</i>
<i>*They were not interested by literature</i>	<i>They were not interested in literature</i>
<i>*To my view</i>	<i>In my view</i>
<i>*During March</i>	<i>In March</i>
<i>*You can have a sandwich with £3.</i>	<i>You can have a sandwich for £3.</i>

B- LE GROUPE VERBAL :

a) Accord sujet-verbe

Formulations fautives	Formulations correctes
<i>*There is many mistakes.</i>	<i>There are many mistakes.</i>
<i>*They feels happy.</i>	<i>They feel happy.</i>
<i>*If a pupil ask me...</i>	<i>If a pupil asks me...</i>
<i>*People that doesn't know me</i>	<i>People that don't know me</i>

b) Problèmes de temps :

Formulations fautives	Formulations correctes
<i>*I couldn't find a pupil who can...</i>	<i>I couldn't find a pupil who could...</i>
<i>*I have started learning English from the age of 6.</i>	<i>I started learning English at the age of 6.</i>
<i>*I have an assistant at that time.</i>	<i>I had an assistant at that time.</i>
<i>*I have been in Ireland for six months (when I was a student).</i>	<i>I was in Ireland for six months (when I was a student).</i>

<i>*I've asked them to fill in the blanks, then I've told them to...</i>	<i>I asked them to fill in the blanks, then I told them to...</i>
<i>*Last year I've made...</i>	<i>Last year I made...</i>

c) Problèmes d'aspect :

Formulations fautives	Formulations correctes
<i>*I live in Paris for ten years.</i>	<i>I have lived in Paris for ten years.</i>
<i>*Every time I'm thinking about it, I feel worried.</i>	<i>Every time I think about it, I feel worried.</i>
<i>*The picture is corresponding to the topic of the lesson.</i>	<i>The picture corresponds to the topic of the lesson.</i>

d) Formes verbales aberrantes et verbes irréguliers :

Formulations fautives	Formulations correctes
<i>*I didn't came</i>	<i>I didn't come</i>
<i>*He comes</i>	<i>He came</i>
<i>*I have never like English</i>	<i>I have never liked English</i>
<i>*I asked them to memorized...</i>	<i>I asked them to memorize...</i>
<i>*I telled / I have thinked / I have choosen / ...</i>	<i>I told / I have thought / I have chosen</i>

e) Emplois des modaux :

<i>*When they will be able to speak English, they will travel.</i>	<i>When they are able to speak English, they will travel.</i>
--	---

C- SYNTAXE

a) Ordre des mots (voir aussi "adjectifs")

Formulations fautives	Formulations correctes
<i>*They're not enough careful.</i>	<i>They're not careful enough.</i>
<i>*I loved very much that book.</i>	<i>I loved that book very much.</i>
<i>*I asked them what did they understand.</i>	<i>I asked them what they understood.</i>
<i>*Can you explain what did you see?</i>	<i>Can you explain what you saw?</i>

b) Constructions interverbales

Formulations fautives	Formulations correctes
<i>*They want that their children to learn French.</i>	<i>They want their children to learn French.</i>
<i>*I let the pupils to read.</i>	<i>I let the pupils read.</i>
<i>*I make them doing the exercise.</i>	<i>I make them do the exercise.</i>
<i>*I couldn't help but reading...</i>	<i>I couldn't help but read...</i>
<i>*They are used to find keywords.</i>	<i>They are used to finding keywords.</i>

c) La négation

Formulations fautives	Formulations correctes
<i>*We have not many movies in our town.</i>	<i>We do not have many movies in our town.</i> (Attention à ne pas confondre <i>have</i> auxiliaire et <i>have</i> lexical.)
<i>*There are no many songs.</i>	<i>There are not many songs.</i>

d) Les réponses courtes

Formulations fautives	Formulations correctes
<i>*"Do you have an English assistant?"</i> <i>"No, we don't have."</i>	<i>"Do you have an English assistant?"</i> <i>"No, we don't."</i>

* <i>"Have you been to England?"</i> <i>"Yes, I did."</i>	<i>"Have you been to England?"</i> <i>"Yes, I have."</i>
* <i>"Do you think you could try another activity?"</i> <i>"Yes, I think."</i>	<i>"Do you think you could try another activity?"</i> <i>"Yes, I do." / "Yes, I think so."</i>

e) Calques du français

Formulations fautives	Formulations correctes
* <i>The problem, it is that...</i>	<i>The problem is that...</i>
* <i>The pupils, they work in groups...</i>	<i>The pupils work in groups...</i>
* <i>They haven't the same age.</i>	<i>They aren't the same age.</i>
* <i>We took the students to the museum of Madame Tussaud</i>	<i>We took the students to Madame Tussaud's.</i>

3. PHONOLOGIE

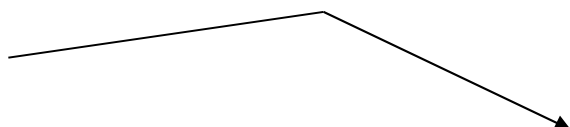
Seule une pratique régulière de la langue (entraînement à l'écoute d'un anglais authentique et à l'expression orale) peut permettre aux candidats d'entretenir leur maîtrise des phénomènes phonologiques. L'enseignant d'anglais devrait rester toujours au plus près d'une langue authentique.

a) L'accent de phrase :

- Les candidats ignorent trop souvent que l'intonation générale de leur propos est vecteur de sens. Un accent de phrase bien placé améliore à coup sûr l'efficacité de la communication :

Exemple d'intonation efficace :

I was lucky enough to have GOOD English teachers.



Il est par ailleurs nécessaire de rappeler que les mots outils (pronoms,

conjonctions, déterminants, prépositions, auxiliaires) ne sont en général pas accentués. Cela entraîne des réductions dans la chaîne parlée. Exemple : *the topic of (/əv/) the text.*

b) L'accent de mot :

Divers problèmes se manifestent de façon récurrente :

- **absence totale d'accent tonique :**

Cela revient à prononcer l'anglais de façon syllabique, « à la française ». Rappelons que tout mot anglais de plus d'une syllabe est obligatoirement porteur d'un accent principal (et éventuellement d'un accent secondaire).

- **déplacements de l'accent lexical :**

Formulations fautives	Formulations correctes
*present per'FECT	PREsent 'PERfect
*ig'NOrant	'IGNorant
*co'LLEAGUES	'COLleagues
*voca'BUlary	vo'CAbulary
*'PARticular	par'TIcular
*cha'RACters	'CHAacters
*o'PPORtunity	oppor'TUinity
*in'TERESted / in'TERESting	'INterested / 'INteresting
*'DEvelop	de'VElop

c) La réalisation des voyelles graphiques :

Les candidats doivent être conscients que la conséquence principale de l'accentuation d'une syllabe est la réduction des autres sons vocaliques.

- **Les sons vocaliques dans les syllabes non accentuées :**

Exemples :

Les lettres « a » et « o » se réduisent généralement en /ə/.

'LONdon	'lʌndən
'CHAracters	'kærəktəz
com'PUter	kəm'pju:tə

Les lettres « e » et « i » se réduisent généralement en /ɪ/.

en'JOY	ɪn'dʒɔɪ
e'nAble	ɪ'neɪbl
res'PONSE	rɪs'pɒns

Les voyelles suivies d'une consonne finale se prononcent généralement /ə/.

'PUpil	'pju:pəl
'SYStem	'sɪstəm

Les terminaisons « -age » se prononcent /ɪdʒ/

'LANguage	'læŋgwɪdʒ
'PAssage	'pæsɪdʒ
'Image	'ɪmɪdʒ

- Les sons vocaliques dans les syllabes accentuées :

• Voyelles brèves vs voyelles longues

La lettre « i » est trop souvent réalisée comme un /i/ français, ce qui évacue la distinction entre /i:/ et /ɪ/.

/trɪp/	→	/trɪp/
feel ≠ fill		
read ≠ rid		

La lettre « a » est souvent prononcée de façon trop ouverte (comme la voyelle de *car*) ou trop fermée (comme celle de *get*).

passion	→	'pæʃən
---------	---	--------

• Confusions monophthongues et diphtongues

Le jury observe de nombreuses confusions dans la réalisation de la **lettre graphique** « o ».

Attention notamment à sa prononciation dans les suivants :

à prononcer /b/ et non /əʊ/

document

à prononcer /əʊ/ et non /b/

notice / clothing / focus / chosen /
hope / cope / totally / globalisation

Attention aussi à la prononciation du digraphe « ow » dans knowledge. Il est prononcé /b/ (≠ know → /əʊ/).

Les **combinaisons graphiques « aw » et « ange »** sont également sources d'erreurs :

à prononcer /ɔ:/ et non /əʊ/

saw / law (comme dans floor / door,
etc.)

à prononcer /eɪ/ et non /e/

change / danger

Attention à la prononciation de says et said : non diphtongués /sez/ et /sed/ (à la différence de *pay* et *pays* : /peɪz/ et /peɪd/).

d) Problèmes liés aux consonnes “

- Le « h » graphique anglais

Les candidats doivent se rappeler que cette consonne est prononcée en anglais, sauf dans les mots suivants : *honest, hour, heir* et *honour* et leurs dérivés.

Le « w » des pronoms *who, whom* et *whose* ne se prononçant pas, il convient de prononcer le /h/.

En revanche, il faut éviter le /h/ intrusif: *heating* et *eating* sont des mots différents.

- Prononciation du « s »

Il est essentiel de réaliser le « s » final. A défaut, le candidat produit un énoncé inadmissible.

Il faut donc penser :

- au /s/ de la 3ème personne du singulier
- au /s/ du pluriel des noms dénombrables
- au /s/ du génitif

- **Prononciation du « th »**

Le candidat doit savoir prononcer les phonèmes correspondant à cette graphie, courante en anglais. Il doit montrer qu'il maîtrise la prononciation de /ð/ dans les déterminants et pronoms (ex : *this* = /ðɪs/ et non /zɪs/, *they* = /ðeɪ/ et non /zeɪ/) et celle de sa réalisation non voisée /θ/ dans les termes lexicaux (ex : *tooth* = /tu:θ / et non / tu:f/) et pronoms indéfinis (ex : *something* = /θɪŋ/ et non /fɪŋ/).

- **Prononciation erronée de « gu » et « qu »**

à prononcer /g/ et non /gw/	<u>G</u> uardian, <u>g</u> uided
à prononcer /gw/ et non /g/	lan <u>g</u> uage
à prononcer /qw/ et non /q/	<u>q</u> uivalent, <u>q</u> uipment

Pour conclure ce rapport, nous tenons à féliciter les lauréats de la session 2015 et à présenter tous nos vœux de succès aux candidats de la prochaine session.

*The three great essential things to achieve anything worthwhile are:
Hard work, stick-to-itiveness, and common sense.*

Thomas A. Edison

Rapport proposé par Carole SAUVAGEOT, Françoise PRIM et Bruno AUER avec la collaboration de l'ensemble du jury.