

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2013

CONCOURS INTERNE CAPES/CAER ANGLAIS

Rapport de jury présenté par

Monsieur Jean-Luc MAITRE
Inspecteur général de l'éducation nationale
Président du jury

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

Index

page 2	Prologue
page 5	Evaluation des dossiers RAEP
page 9	Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère
page 19	Maîtrise de l'anglais oral
page 22	Compréhension – Expression

Bilan de la session 2013

La session 2013 du CAPES interne - CAER d'anglais était la seconde session pour laquelle l'admission était fondée sur un **dossier de Reconnaissance des Acquis de l'Expérience Professionnelle (RAEP)**. Les candidats pouvaient donc cette année se référer non seulement aux textes réglementaires, comme en 2012, mais aussi au rapport du jury de la session 2012. Les candidats qui ont préparé cette composante du concours avec ces références ont su pour la plupart améliorer à la fois la présentation, l'organisation et le contenu de leur dossier. D'autres malheureusement n'ont pas tenu compte du rapport du jury ou bien, lorsqu'ils avaient été admissibles en 2012, se sont contentés de remettre le même dossier, sans le moindre effort de progrès. Le jury évalue les dossiers non pas pour leur donner une note qui serait une valeur absolue et intangible, mais pour les classer ; il n'est donc pas surprenant que des notes différentes aient été attribués cette année à ces dossiers qui n'avaient pas été améliorés car, relativement aux autres, ils étaient dès lors nettement bien classés. Inutile de parler ici des candidats qui ont eu, au mieux, la naïveté ou l'inconscience de présenter des présentations de séquences pédagogiques que le jury a retrouvées quasiment in-extenso sur Internet, ou dans des « Livres du maître » de certains manuels...

On ne peut que conseiller vivement aux futurs candidats de la session 2014, candidats admissibles mais non admis en 2013 ou nouveaux candidats, de préparer leur dossier sur des bases nouvelles, celles que prescrivent les textes réglementaires et en tenant compte des conseils et directives données dans les deux rapports du jury des sessions 2012 et 2013.

En ce qui concerne les **épreuves d'admission**, les candidats sont incités à attacher la plus grande importance à la maîtrise de la langue qu'ils enseignent. Ne pourrait-on pas considérer comme réhivitoires des erreurs de syntaxe répétées, une pauvreté lexicale en tout domaine et une prononciation systématiquement défaillante ? Que penser d'un professeur d'anglais qui parle d'*establishment* pour parler de son « établissement scolaire » ? Il serait malheureusement possible de multiplier les exemples de la même eau mais ce seul exemple suffira car le jury préfère souligner la qualité de l'anglais des meilleurs candidats qui donnent un bon, voire un excellent modèle linguistique aux élèves qu'ils ont devant eux depuis un certain temps déjà.

En ce qui concerne la partie « pédagogique » et/ou « didactique » (bon nombre de candidats ne distinguent pas l'une de l'autre...), le jury a cette année encore entendu trop d'exposés manquant de **réalisme** et de **bon sens** : le « jargon » prend le pas sur l'analyse et l'esprit critique, les « bonnes intentions » sont jugées suffisantes, et la recherche de « conformité » (conformité mal comprise et servile aux Instructions officielles, aux Programmes, à la « doxa didactique ») étouffe toute autonomie, toute initiative personnelle, toute « liberté pédagogique », en deux mots tout esprit critique et toute créativité. Voici sans doute ce qui explique pourquoi un candidat ayant fini de présenter sa « tâche finale », ne sut justifier qu'ainsi cette étape de sa « séquence » : « j'ai mis une tâche finale parce qu'on m'a dit de le faire. » Les candidats ayant été les mieux classés ont au contraire prouvé qu'ils avaient su tirer de leur expérience personnelle des principes clairs, cohérents, certes en adéquation avec les Instructions officielles mais aussi fruit de réflexions et de recherches personnelles, de recul pris par rapport à leurs pratiques aussi bien sur le plan de la pédagogie que de la didactique. Ces candidats n'ont pas caché leur pensée derrière tous les sigles et toute une terminologie à la mode que

souvent ils ne maîtrisent pas, sans que cela constitue au demeurant une lacune grave dans l'exercice de leur métier, métier d'enseignant et non de chercheur ou de formateur...

Le rapport du jury a pris en compte les remarques faites par tous les membres du jury sur les dossiers et les épreuves d'oral, il devrait donc être une aide précieuse pour les futurs candidats et faire comprendre aussi à ceux qui n'ont pas été admissibles ou admis en 2013 les raisons de cet échec. Il devrait peut-être même aider encore ceux qui ont été admis cette année et qui doivent être conscients que leur formation ne doit surtout pas s'arrêter là...

Le président du jury

J-L. MAITRE

Evaluation des dossiers RAEP

Il est conseillé aux candidat(e)s de lire très attentivement ce rapport (qui reprend plusieurs éléments du rapport 2012) et d'intégrer tous les conseils prodigués.

Descriptif de l'épreuve

L'épreuve d'admissibilité du Capes interne étant un dossier de RAEP rédigé en français, le jury souhaite tout d'abord rappeler aux candidat(e)s les nouvelles modalités de cette épreuve, qui sont disponibles dans le descriptif des épreuves du CAPES interne et CAER-CAPES, section langues étrangères, sur le site du ministère.

Dans la première partie du dossier, le/la candidat(e) « décrit les responsabilités qui lui ont été confiées au cours de son parcours professionnel ». Si ces deux pages incluent nécessairement des éléments descriptifs, il/elle doit faire ressortir les compétences qu'il a pu développer. Il faut éviter les banalités ou les généralités sur le métier d'enseignant et ne pas mentionner des détails relevant de la vie privée qui n'ont pas à être pris en compte dans l'évaluation du dossier. Il s'agit pour le/la candidat(e) de se concentrer sur les points les plus importants de sa carrière.

La seconde partie (six pages maximum) doit faire état d'une situation d'apprentissage (niveau collège ou lycée) avec une classe « à partir d'une analyse précise et parmi ses réalisations pédagogiques dans la discipline concernée par le concours ». La séquence présentée doit bien évidemment avoir pour objet l'acquisition de la langue anglaise. Il ne faut pas non plus bâtir cette partie autour de situations multiples (plusieurs séquences dans une même classe ou plusieurs classes de même niveau) ou ne présenter qu'une seule heure de cours. On attend des candidat(e)s qu'ils/elles ne se contentent pas de décrire les différentes séances ; il est nécessaire d'expliquer les choix opérés en ce qui concerne le/les support(s) choisi(s), les objectifs et les stratégies mises en œuvre pour les atteindre, mais également prendre un certain recul par rapport à la séquence présentée afin d'en dresser un bilan.

Enfin, il est demandé de joindre plusieurs documents en annexe. **Ces annexes ne doivent pas excéder 8 pages**, être lisibles (les photocopies et les documents iconographiques sont de très mauvaise qualité dans certains dossiers) et sont constituées d'exemples de documents utilisés en classe (à l'exclusion de tout document numérique). Le jury déconseille aux candidat(e)s de limiter leurs annexes à des exercices de manuels photocopiés ou des fiches prises sur internet sans véritable rapport avec la séquence proposée. Les annexes prennent leur pleine signification lorsqu'elles éclairent la démarche du/de la candidat(e) et le travail des élèves qui a suivi et témoignent du degré d'appropriation de ces documents par l'enseignant(e) comme par les élèves (il est par exemple possible d'intégrer des productions écrites d'élèves ainsi qu'éventuellement une courte bibliographie si des manuels, articles de presse, documents originaux ou ouvrages théoriques sont cités dans le dossier).

Le jury rappelle également qu'il est impératif de citer ses sources, notamment lorsqu'il s'agit d'un manuel, d'un cahier d'activités ou d'un livre du professeur. En revanche, les candidat(e)s ne doivent **en aucun cas** inclure de rapports d'inspection ou de lettres de recommandation de leur chef d'établissement, et encore moins des articles de presse vantant leurs mérites. Ces annexes ne doivent pas constituer un moyen d'autopromotion et doivent s'articuler avec la deuxième partie du dossier. En outre, il n'est pas acceptable de se prévaloir de la bonne opinion d'un représentant de l'institution ou de mentionner le nom de celui-ci (inspecteur, formateur, proviseur, principal ou directeur).

Aspects formels et structurels

Le jury rappelle tout d'abord aux candidat(e)s qu'ils/elles ne doivent pas négliger les aspects formels de présentation de leur dossier, qui doit être imprimé avec soin. Celui-ci ne doit pas excéder **8 pages**, respecter les **normes typographiques et typologiques** mentionnées dans le descriptif de l'épreuve auquel tous/tes les candidat(e)s avaient accès (texte publié au Bulletin Officiel). Les pages doivent être numérotées, la structure du dossier claire (bien dégager les parties et/ou sous-parties, aérer la présentation, structurer le propos en paragraphes) et les relectures suffisamment attentives afin d'éviter les erreurs de frappe.

La **qualité de la langue française** est bien entendu essentielle. L'évaluation prend en compte l'orthographe (un grand nombre d'erreurs sur les formes verbales a été particulièrement remarqué), la clarté du lexique (certains dossiers multiplient les barbarismes) et la maîtrise d'un registre de langue adéquat. On ne peut en effet tolérer d'un(e) enseignant(e) candidat(e) au CAPES INTERNE, c'est-à-dire d'ores et déjà chargé d'enseignement, qu'il/elle ne s'exprime pas dans une langue claire et précise et un registre adapté. Les envolées lyriques ou les métaphores douteuses sur le métier d'enseignant et les jugements de valeur hâtifs (marquer son étonnement lorsque les élèves font des remarques judicieuses ou critiquer les pratiques pédagogiques des collègues) sont à proscrire.

La structuration globale du propos (cohérence des paragraphes, présentation et enchaînement des idées, clarté de la formulation) a également constitué un critère important de l'évaluation des dossiers. Les candidat(e)s doivent mentionner clairement le thème de la situation d'apprentissage choisie, le niveau de la classe et sa filière lorsque cela est pertinent, annoncer les objectifs (d'ordre linguistique, pragmatique, méthodologique, culturel) ainsi que le nombre de séances et présenter la tâche finale et les compétences visées. En outre, il est important de montrer en quoi la séquence s'inscrit dans les programmes en vigueur. Dans trop de cas, ces éléments sont évoqués trop tard ou de façon trop disséminée dans le dossier, alors qu'ils doivent être mentionnés dès le début de la deuxième partie. Si l'emploi de tableaux qui permettent de gagner en clarté est accepté (aussi bien dans la première que la deuxième partie), ils ne doivent pas pour autant constituer l'essentiel du dossier. Il n'est pas non plus nécessaire de réciter l'ensemble du CECRL ou de lister les objectifs d'un enseignant en guise d'introduction. Mieux vaut présenter directement sa démarche et sa séquence.

Le jury a également été particulièrement attentif à la cohérence non seulement entre les deux parties du dossier, mais également entre objectifs et mise en œuvre ou entre les choix pédagogiques et le public visé, ainsi qu'à la présence de propositions d'évaluation, ces travaux devant constituer un tout construit et argumenté.

Mise en œuvre des choix pédagogiques

Les candidat(e)s ne doivent pas présenter une séquence de cours fictionnelle, mais bien une situation d'apprentissage qui a été réalisée en classe (un certain nombre de dossiers cette année se présentaient comme une séquence théorique qui définissait des objectifs et des activités sans jamais les mettre en œuvre devant une classe). Les exemples de traces écrites, de productions d'élèves ou le détail du travail à la maison et de son suivi sont les bienvenus s'ils permettent de préciser la progression de la séquence. On attend d'ailleurs des candidat(e)s qu'ils soient en mesure d'opérer ensuite un retour sur la mise en œuvre des activités proposées et de donner des éléments illustrant l'élaboration personnelle du projet. Le jury rappelle en outre qu'il est absolument nécessaire de citer ses sources, sous peine de tomber dans le plagiat.

Les objectifs doivent être en adéquation avec le niveau de la classe et s'inscrire dans le cadre des programmes. Certaines activités présentées dans les dossiers s'avèrent parfois peu adaptées au niveau des élèves (par exemple, faire deviner à une classe de 4ème les monuments de Londres, sans éléments facilitateurs ni aucune contextualisation). Quant aux enseignants du supérieur, il est important qu'ils puissent montrer comment les contenus de leur enseignement sont transférables à des élèves du secondaire (même s'il est évident que l'on ne peut mettre en œuvre la même séquence avec des étudiants de L2 et des élèves de 3ème).

Le jury a noté dans un certain nombre de dossiers un manque de cohérence entre les activités proposées et le projet pédagogique et tient ainsi à rappeler que cet aspect constitue un élément central dans l'évaluation des candidat(e)s. Le jury est ouvert à toute forme d'approche qui

permet de mettre en pratique les programmes de collège et de lycée à partir du moment où ce qui est proposé par les enseignant(e)s est cohérent, pertinent et présenté de manière précise et concise. On attend que les candidat(e)s expliquent leurs choix. C'est pourquoi il est maladroit et peu judicieux de simplement paraphraser un manuel scolaire dont on suit la progression page après page. Il faut dans ce cas montrer que l'on est en mesure de s'approprier ce manuel et de justifier les choix de sa propre démarche.

Certains dossiers ont eu tendance à afficher un certain nombre d'objectifs sans véritablement présenter les activités qu'ils souhaitaient proposer afin de les atteindre. Il est recommandé de préciser les tâches intermédiaires et d'indiquer certaines consignes en anglais données aux élèves (il n'est d'ailleurs pas nécessaire de les traduire entre parenthèses, le jury comprenant bien évidemment l'anglais !). S'il est nécessaire de rendre compte du contenu de chaque séance en précisant les différentes activités mises en œuvre, il faut en revanche éviter les excès descriptifs, sous peine d'occulter toute réflexion sur sa propre pratique pédagogique. Même si leur nombre est moins élevé que l'année dernière, des candidat(e)s ont retranscrit le détail des interventions de chaque séance de façon systématiquement linéaire sans jamais mettre en perspective le déroulement des cours. En revanche, il est souhaitable que des exemples précis de faits de langue ou culturels travaillés en classe soient mentionnés et analysés, même de manière concise. En outre, le jury a remarqué cette année que plusieurs dossiers incluent des prises de position déontologiquement douteuses et rappelle aux candidat(e)s que le rôle de l'enseignant n'est pas de faire l'apologie de ses opinions personnelles.

Prise de recul et réflexion sur la mise en œuvre

Le jury a remarqué que les candidat(e)s ne mentionnent pas assez souvent les apports méthodologiques des activités qu'ils proposent à leurs élèves. Cette étape dans la réflexion des candidat(e)s n'est pas possible si ceux/celles-ci ne parviennent pas à prendre du recul par rapport à la situation exposée et à dépasser le compte-rendu d'une pratique pédagogique (bien évidemment nécessaire) pour proposer ensuite une réflexion didactique sur la situation d'apprentissage développée dans la seconde partie.

Sans tomber dans l'écueil du *mea culpa*, il est également souhaitable d'évaluer la pertinence de sa propre pratique, notamment en dressant un bilan de la situation d'apprentissage présentée. Certain(e)s candidat(e)s ont mentionné comment ils/elles ont été amené(e)s à modifier la mise en œuvre de leur séquence en fonction des réactions ou des difficultés des élèves. Pour ce faire, il est essentiel de souligner comment les élèves réagissent. Il n'est pas demandé de proposer un cours idéal, mais de définir des objectifs réalistes et atteignables. Il n'est pas non plus nécessaire, ni crédible, de donner l'impression que les élèves savent tout faire en fin de parcours, qu'ils ont tous parfaitement assimilé les contenus des différents cours et ne rencontrent jamais de difficultés dans leur apprentissage. Le jury rappelle d'ailleurs aux candidat(e)s qu'ils ne doivent ni « s'auto-flageller » ni « s'auto-congratuler ».

Le recours aux concepts de la didactique est bien entendu accepté, mais les candidat(e)s doivent dans ce cas éviter plusieurs écueils. Il est tout d'abord impératif de bien maîtriser ces concepts et la terminologie de la discipline sous peine d'accumuler les contre-sens. L'emploi de concepts mal compris ne peut que desservir les candidat(e)s. Si le jury leur déconseille de s'exprimer dans une langue inutilement *jargonnante* (le *jargon* n'est pas d'une fin en soi, mais éventuellement un moyen de dire les choses de manière précise), il leur rappelle en revanche qu'ils/elles ne doivent pas pour autant se cacher derrière ces concepts. Ceux-ci doivent servir l'argumentation de leur dossier, leur permettre d'éclairer certains aspects de leur pratique professionnelle, mais ils ne doivent en aucun cas constituer une vérité révélée qui les empêcherait de prendre du recul par rapport à leurs choix. Dans un nombre trop important de dossiers, des éléments théoriques sont récités sans permettre au/à la candidat(e) de présenter la mise en œuvre d'objectifs par le biais d'activités adaptées.

Quelques exemples de dossiers

Si les dossiers de RAEP ayant obtenu des notes acceptables ou élevées ont été particulièrement variés quant à leur approche ou leur contenu, le jury a souhaité évoquer à titre d'exemple un dossier écrit dans une langue claire et agréablement présenté qui a répondu aux

exigences du jury. Il s'agit d'une séquence de soutien destinée à des élèves de 6^{ème}, qui à partir d'un poème simple, permet de faire travailler les cinq activités langagières, fixe des objectifs phonologiques (notamment à partir d'un travail sur les rimes), lexicaux et grammaticaux (sur les formes verbales) tout à fait réalistes. La tâche finale qui consiste en un travail d'écriture et de prise de parole est bien adaptée aux objectifs et au niveau des élèves. Le/la candidat(e) montre bien les stratégies de remédiation qu'il/elle met en œuvre et présente des annexes pertinentes (le support utilisé ainsi que des productions d'élèves) et parvient à analyser sa pratique pédagogique pour les différentes séances avec recul. Les réactions et difficultés des élèves ainsi que les stratégies mises en œuvre sont toujours clairement présentées. En outre, le dossier témoigne d'un souci d'équilibre entre pratique et réflexion didactique.

Plus généralement, on pourra donner les conseils suivants aux candidat(e)s :

- privilégier les séquences qui permettent de motiver les élèves avec des supports originaux dont le contenu culturel est exploitable
- l'interdisciplinarité ou l'utilisation des TICE sont bien entendu pertinents dans de nombreux cas, mais ils doivent s'inscrire dans une stratégie pédagogique et non pas devenir des passages obligés, sous peine de perdre de leur pertinence.
- Toujours garder à l'esprit la cohérence de la séquence et de sa mise en œuvre et l'inscrire dans un souci de progression générale des élèves
- Ne pas oublier les élèves, ce qui est trop souvent le cas – c'est bien dommage pour des enseignants!
- Une séquence doit reposer sur des savoirs et des compétences (et les candidat(e)s doivent pouvoir faire la distinction entre les deux)

Pour conclure, les dossiers qui ont obtenu les notes les plus élevées étaient écrits par des candidat(e)s qui parvenaient à justifier leurs choix et montraient qu'ils/elles étaient bien des acteurs/trices de leur démarche pédagogique.

Auteurs du rapport : Nadine AUDABRAM, Odile MALAVALUX, Rodolphe MARTIN avec la contribution de tout le jury.

Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère

Déroulement de l'épreuve

Temps de préparation : 2 heures

Présentation du projet : maximum 30 minutes

Entretien avec le jury : maximum 25 minutes

Le présent rapport a été établi à partir des épreuves de la session 2013. Il reprend plusieurs remarques et recommandations déjà formulées dans le rapport 2012 qu'il est conseillé de consulter. Même si l'analyse des supports a gagné en clarté et en pertinence, certains écueils sont encore à éviter.

Remarques d'ordre général

Il est rappelé aux futurs candidats qu'il est indispensable de s'entraîner à l'épreuve. Un candidat sans préparation a peu de chances de répondre aux attentes du jury. Cette année, il a pu être constaté une meilleure connaissance des modalités de l'exercice et la plupart des candidats ont su adapter leur prestation au temps imparti.

Pour le collège, comme pour le lycée, les documents sont choisis en fonction des connaissances et des compétences qu'ils permettent aux élèves d'acquérir et de développer. C'est la raison pour laquelle le jury attend la même qualité de réflexion, de connaissance des programmes en collège comme en lycée. Le jury rappelle également que les programmes en vigueur pour le collège et le lycée contiennent une entrée culturelle qui n'est pas qu'un simple prétexte à un travail uniquement tourné vers l'acquisition d'un code ou d'outils linguistiques ou la manipulation de formes. Toutefois les notions culturelles ne sauraient contraindre un choix de niveau de classe incompatible avec le support proposé.

Même si l'interrogation orale n'est pas principalement une épreuve d'analyse de document, il est indispensable que le candidat fasse une lecture aussi précise et fine que possible des supports pédagogiques qui lui sont soumis pour en comprendre la typologie, le contenu, en cerner l'intérêt et proposer au jury une analyse synthétique qui en présente clairement les enjeux et le potentiel didactique. Les deux heures de préparation doivent inciter les candidats à donner la priorité à l'efficacité plutôt qu'à l'exhaustivité.

Cette analyse permettra de déterminer la tâche finale et de définir les objectifs (culturels, linguistiques, méthodologiques). En effet, trop de candidats n'ont pas su tirer parti des éléments de leur analyse pour choisir une tâche en cohérence avec le support et construire une séquence dont les objectifs fournissent aux élèves les outils dont ils auront besoin pour la réaliser. Le projet proposé doit aussi donner au maximum d'élèves l'occasion de travailler le lexique et les structures dans des situations convenablement contextualisées ; il doit leur permettre d'acquérir des savoir-faire et des compétences transversales. Il faut donc réfléchir aux **stratégies pédagogiques** les mieux adaptées pour rendre possibles ces acquisitions. Il s'agira de mettre en œuvre des activités articulées qui permettront aux élèves d'acquérir ces outils. Il a été effectivement constaté que certains candidats se focalisent trop sur le cadre institutionnel et ne s'appuient pas assez sur l'analyse spécifique du support.

Bien des mises en œuvre suggérées par les candidats sont encore trop tributaires d'une approche frontale, directive et assez mécanique de l'enseignement. Les activités sont trop souvent centrées sur des contenus linguistiques (qui, bien entendu, ne doivent pas pour autant être négligés) parfois sans lien avec la tâche finale. On prendra soin d'**entraîner** les élèves aux compétences relatives à la fois à la spécificité du support et à l'activité langagière de la tâche finale. On veillera à ne

pas confondre apprentissage et évaluation et donc à entraîner les élèves avant de les évaluer. Entraîner implique des activités d'acquisition, puis de transfert dans un contexte et/ou un point de vue différent, avant l'évaluation.

Attentes du jury

Les documents ont été retenus pour leur intérêt culturel et leur potentiel didactique et pédagogique et le choix du niveau collège ou lycée attribué ne doit pas être remis en cause par les candidats. Il ne s'agit pas non plus de contourner la difficulté du support en reposant la majeure partie de la séquence sur d'autres documents fictifs. Cela n'empêche pas de mentionner l'intérêt d'introduire d'autres supports pour élargir la thématique ou travailler des apprentissages spécifiques.

Les documents retenus pour un travail pédagogique en collège comme au lycée peuvent poser des problèmes divers : la charge lexicale est-elle importante ? A quel travail grammatical ou phonologique peuvent-ils se prêter ? Contiennent-ils des références culturelles complexes qu'il sera trop difficile, voire impossible à l'élève de deviner ou d'inférer ? Le vocabulaire qu'on a tôt fait de qualifier de transparent est-il immédiatement utilisable ? On attend des candidats qu'ils perçoivent ces obstacles et qu'ils proposent des réponses pédagogiques qui permettent de les lever.

Utiliser une trame de présentation et de structuration de la présentation est utile, mais ne doit pas enfermer le candidat dans un formatage inefficace et l'éloigner d'une réflexion didactique personnelle.

Les points suivants doivent être pris en considération :

- l'analyse du support

Quelle est la spécificité du document ? Son contexte ? (Inscrire la thématique d'un document sous un cadre plus large et en dégager rapidement les enjeux)

Comment est-il construit ?

Quelles activités langagières implique-t-il ?

A qui s'adresse-t-il ? De quelle manière ? Dans quel but ?

Que souhaite-t-on que les élèves comprennent ?

Il vaut mieux donner la priorité à l'efficacité plutôt qu'à l'exhaustivité, surtout dans le temps de préparation imparti.

- le repérage des obstacles et des éléments facilitateurs

Quelles stratégies proposer pour lever les obstacles ?

Dans quelle mesure les obstacles peuvent-ils influencer le choix du niveau ?

Dans quelle mesure les éléments facilitateurs peuvent-ils influencer le choix du niveau ?

- le choix d'une classe, voire, pour le lycée, d'une série ou d'une option

La prise en compte de la spécificité du document et la connaissance des programmes permettront aux candidats de justifier ce choix.

- le choix des activités langagières

Quelles activités langagières sont initiées par la spécificité du document et de la tâche finale choisie ?

A-t-on pensé à varier les types d'interaction et à aller plus loin que le questionnement systématique professeur/élève ?

- le choix d'une tâche finale

Quel lien avec le support ? (Thématique, forme, contenu, etc.)

Quel contexte ? Quel scénario ?

Quelle(s) activité(s) langagière(s) choisie(s) pour la tâche finale ?

- la définition d'objectifs qui y mènent (culturels, linguistiques : lexicaux, grammaticaux, phonologiques, et méthodologiques)

Les objectifs correspondent-ils à la spécificité du document ?

Quels outils doit-on donner aux élèves pour qu'ils puissent faire sens du support ?

Quels outils doit-on donner aux élèves pour qu'ils puissent réaliser la tâche ?

La définition de ces objectifs est-elle réaliste ?

Prendre en compte les prérequis et les besoins des élèves :

N'a-t-on pas surestimé les acquis des élèves en fonction du niveau visé au risque de ne pas apporter les outils nécessaires et de ne pas suffisamment enrichir l'apport langagier ?

N'a-t-on pas sous-estimé les acquis des élèves et manqué d'ambition en termes d'apport langagier ?

- le nombre de séances

Est-il réaliste en fonction des activités proposées ?

Quelle gestion du temps ?

- la mise en œuvre

Comment aider les élèves à parvenir au sens ?

A quoi les activités proposées entraînent-t-elles réellement les élèves ?

Quelles consignes formuler ? Sont-elles claires et simples ?

Que font les élèves ? Sont-ils tous actifs ?

Comment le font-ils (individuellement, par deux, en groupes) ?

Pendant combien de temps ?

Pourquoi ?

Que fait le professeur lorsque les élèves travaillent en autonomie ou en groupes ?

En quoi la mise en œuvre prépare-t-elle les élèves à la tâche ?

Les activités sont-elles suffisamment variées ?

Quel travail donner à la maison afin que l'élève puisse réactiver le contenu du cours ou effectuer un travail de recherche guidé ?

- l'évaluation

L'évaluation proposée vérifie-t-elle l'acquisition des outils linguistiques et méthodologiques mis en œuvre au cours de la séquence ?

Selon les situations d'enseignement, on envisagera une évaluation diagnostique. Des évaluations formatives ou intermédiaires pourront jaloner le parcours d'apprentissage : elles renseignent professeur et élève sur le degré d'acquisition des savoirs ou savoir-faire et permettent d'envisager des stratégies de remédiation. En fin de séquence, l'évaluation de la tâche finale nécessite la mobilisation de tout ou partie des acquis. On sera attentif à la cohérence entre les objectifs annoncés et les critères d'évaluation. Il est également conseillé de donner avec précision au jury les consignes de la tâche finale et d'envisager une amorce des productions attendues.

Chaque candidat organisera ses notes de façon personnelle. Il est cependant recommandé de numéroter les feuilles de préparation, d'écrire uniquement sur le recto, d'organiser sa mise en page (paysage ou portrait), d'utiliser éventuellement un code couleur. Il est impératif de ne jeter aucun document à la poubelle avant de quitter la loge. Il arrive que des candidats jettent une feuille avec des notes dont ils auront besoin lors de l'exposé.

l'exposé

Pendant l'épreuve, le candidat est libre d'utiliser le tableau sans en faire une utilisation abusive. S'il le souhaite, il peut rester debout, mais il doit savoir qu'il ne fait pas cours au jury. Il peut donc s'asseoir pour présenter son projet et le défendre afin d'éviter des déplacements parfois inopportuns. Le candidat veillera à positionner la voix, contrôler le débit, regarder les membres du jury (même si ceux-ci n'ont pas forcément le temps de lever les yeux car ils prennent des notes). Il gèrera le temps imparti en équilibrant les différentes parties de la présentation et veillera à ne pas mener une analyse du document au détriment du reste de l'exposé.

Il conviendra également de proposer un exposé clair en évitant la surabondance de jargon qui rend le propos abscons, surtout quand ce dernier n'est pas bien maîtrisé (exemples d'expressions et de termes fréquemment mal utilisés : compétences ortho-épiques, pragmatiques, sociolinguistiques, carte heuristique, etc.).

Le candidat se dispensera de reproduire systématiquement la démarche présentée dans la partie « situation d'apprentissage » du dossier RAEP qui ne saurait constituer un modèle unique et amènerait le jury à penser que le candidat ne sait pas s'adapter à un nouveau contexte pédagogique.

Les candidats ne disposant que de deux heures pour découvrir un document et en préparer une exploitation, ils ne devraient donc pas hésiter à reconnaître les faiblesses et manques de la mise en œuvre qu'ils proposent en justifiant la nature de ces faiblesses et de ces manques, ce qui est une preuve de bon sens. Savoir expliquer pourquoi on n'est pas totalement satisfait de certaines des activités que l'on propose révèle une certaine capacité à prendre de la distance par rapport aux choix que l'on a opérés.

Le jury rappelle aussi que le CECRL ne justifie pas une démarche. Il s'agit d'un outil au service du professeur. Seule la réflexion doit prévaloir. On n'hésitera pas à ancrer la présentation dans une réalité reflétant l'expérience professionnelle du candidat sans toutefois se référer à des habitudes pédagogiques pour justifier sa démarche.

L'entretien est mené par les trois membres de la commission qui prennent en note tout ce qui est effectivement dit par le candidat. Il n'est en aucun cas fait pour déstabiliser le candidat. Il s'agit d'un moment d'échange qui permet au candidat de préciser ou de rectifier un propos, d'approfondir un aspect de son projet, ou d'aborder un point qu'il n'aurait pas eu le temps de développer.

Le jury attend que le candidat réagisse positivement, argumente et défende ses choix ou qu'il fasse preuve de réactivité quand il est amené à envisager d'autres pistes sans camper sur des positions tranchées. Le candidat ne confondra pas l'épreuve du concours avec un moment de formation, il ne demandera pas au jury d'expliquer tel ou tel élément même s'il peut lui demander de reformuler une question qu'il aurait mal comprise. Il n'émettra pas d'hypothèses sur la manière dont il réussit l'épreuve en fonction des questions posées par le jury. Celui-ci demandera souvent au candidat de justifier la pertinence d'une activité et d'expliquer en quoi elle va aider l'élève. Il s'agit de réagir avec bon sens, quitte à revenir sur une proposition de mise en œuvre et en présenter une autre plus judicieuse. Le jury attend souvent davantage un cheminement, une réflexion, qu'une réponse. Il faut éviter de dire « je ne sais pas, je n'y ai pas réfléchi » alors qu'on en donne l'occasion au candidat et ne pas hésiter à prendre un temps de réflexion avant de formuler une réponse.

Il est rappelé également aux candidats que l'épreuve de didactique est l'occasion pour le jury d'évaluer la qualité de leur français : il est nécessaire d'adopter un registre de langue correct, compréhensible et surtout adapté à la profession. On évitera les expressions familières (« voilà, voilà » - « une éval' »- « tu vois » – « vu que les élèves sont zen », « etc. »)

Exemples de démarches possibles

Le jury a souhaité, pour éviter tout aspect modélisant, présenter deux projets déclinant deux démarches, collège et lycée avec différentes pistes possibles et sans illusion d'exhaustivité.

Les candidats doivent être conscients de cette donnée essentielle : tout document est potentiellement utilisable à des niveaux différents. Ce qui fait son adéquation avec le niveau d'apprentissage envisagé réside dans l'exploitation, les objectifs, les connaissances et les compétences visées. Cette remarque vaut notamment pour le texte *The Glutton* qui a été très mal exploité par certains candidats et au contraire très bien par d'autres. Le problème rencontré par les premiers était donc bien celui de leur compétence, pas le document lui-même...

Exemple de sujet vidéo

Un sujet sur deux est un document vidéo dont le script n'est pas fourni. La spécificité de ce support doit être prise en compte (voix-off, plans, musique, bruitages, chanson, dialogues...). Il conviendra de s'interroger sur le lien entre le son et l'image. Dans le cadre du travail mené en classe, la dissociation du son et de l'image peut s'avérer pertinente pour certains documents mais pas pour d'autres. De même, les arrêts sur images peuvent être intéressants pour certains extraits vidéo, mais ce n'est pas toujours le cas. Un visionnage du support dans son intégralité ne doit pas être systématiquement écarté, dans la mesure où il s'agit de la façon naturelle et authentique de regarder une vidéo. Encore une fois, **c'est la prise en compte de la spécificité du support vidéo, le bon sens et la réflexion qui doivent prévaloir**. Les candidats devront aussi s'assurer qu'ils proposent des activités qui visent à rendre les élèves plus autonomes dans la compréhension d'un extrait vidéo. Les élèves devront être amenés à réfléchir aux effets recherchés et aux moyens utilisés, de même qu'ils devront être aidés à percevoir l'humour ou le recours au pathos, selon les documents.

Pour éviter toute surcharge typographique, les abréviations suivantes ont été adoptées par les rapporteurs du jury :

CO : compréhension de l'oral

CE : compréhension de l'écrit

EOC : expression orale en continu

EOI : expression orale en interaction

EE : expression écrite

Document vidéo : <i>Beautiful Day</i>		
<u>http://www.youtube.com/watch?v=w6gEMGuPzxg</u>		
Démarches	Collège	Lycée
Analyse	Spot publicitaire visant à promouvoir une société de communication destinée à des entreprises souhaitant valoriser leur image numérique et optimiser leur communication. Ce spot joue sur l'émotion du spectateur. Vidéo = image + son (paroles et musique) □ compréhension de l'oral dominante	
Tâche finale envisageable	EOC □ EOI Production d'un spot imagé ou filmé pour promouvoir un sport ou un club sportif à présenter devant un jury.	EE □ EO Production de publicité papier pour sensibiliser à un handicap, puis présentation à l'oral au reste de la classe
Éléments facilitateurs	Images, peu de dialogue, texte écrit, lexique simple	
Obstacles	Dernière image Accent écossais Contraste entre musique triste et adolescents joyeux et indifférents	<i>Dernière image</i> <i>Accent écossais</i> <i>Contraste entre musique triste et adolescents joyeux et indifférents</i> Accès à l'implicite
Choix du niveau	3 ^{ème}	Cycle terminal
Choix des activités langagières	Lecture de l'image : descriptive CO CE : message sur la pancarte EOC et EOI : mise en œuvre et tâche finale	Lecture de l'image : descriptive + implicite CO <i>CE : message sur la pancarte</i> EE et EOC : mise en œuvre et tâche finale
Définition des objectifs envisageables (pré-requis et enrichissement)	Culturels : peu pertinent ici, relève davantage d'un objectif citoyen Linguistiques : -lexicaux : description, localisation, actions (mendicité, sports),	<i>Culturels : peu pertinent ici, relève davantage d'un objectif citoyen, social media</i> <i>-lexicaux : description, localisation, actions (mendicité, handicap), l'indifférence, la solidarité, les adjectifs substantivés ('the</i>

	<p>indifférence, solidarité</p> <p>-grammaticaux : présent <i>be-ing</i>, prépositions, modalité (capacité, probabilité,...), <i>present perfect</i>, expression du but, des moyens, du contraste, impératif</p> <p>-méthodologiques : savoir lire un document vidéo, savoir convaincre à travers une publicité</p>	<p><i>blind</i>), le contraste, la publicité, expression de l'émotion</p> <p>-grammaticaux : présent <i>be-ing</i>, prépositions, modalité (capacité, probabilité,...), le <i>present perfect</i>, expression du but, des moyens, du contraste, de la persuasion, discours indirect, <i>impératif</i></p> <p>-méthodologiques : savoir lire un document vidéo, apprendre à élaborer un slogan publicitaire</p>
Pré-requis	<p>Description, localisation, certaines actions</p> <p>Présent <i>be-ing</i>, prépositions, modalité, impératif</p>	<p><i>Description, localisation, certaines actions</i></p> <p><i>Présent be-ing, prépositions, modalité, impératif, expression du but et des moyens</i></p>
Nombre de séances	En fonction de la classe et de la tâche envisagée	
La mise en oeuvre	<p>Etape 1 : visionner jusqu'à l'arrivée de la femme</p> <p><input type="checkbox"/> accent mis sur l'indifférence des passants et contraste avec la situation du mendiant (<i>A blind man is begging on the street. People look at him but don't give any money.</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> contraste musique et indifférence et insouciance des passants</p> <p>Etape 2 : visionner jusqu'au moment où le mendiant touche les chaussures</p> <p><input type="checkbox"/> Exprimer le contraste</p> <p>(<i>The others don't care about him whereas the lady stops and writes something on the cardboard</i>)</p> <p>Etape 3 :</p> <p><input type="checkbox"/> anticiper, imaginer, émettre des hypothèses sur le nouveau message (<i>Perhaps she corrected a mistake.</i>)</p> <p>Etape 4 : visionner jusqu'au retour de la femme. Les passants deviennent généreux</p> <p><input type="checkbox"/> émission d'hypothèses sur le message (<i>She has written...</i>).</p> <p>Etape 5 : visionner jusqu'à l'image avant le slogan sans le son</p> <p><input type="checkbox"/> exprimer le moyen (<i>He recognises</i></p>	<p>Etape 1 : visionner jusqu'à l'arrivée de la femme</p> <p><input type="checkbox"/> accent mis sur l'indifférence des passants et contraste avec la situation du mendiant (<i>A blind man is begging on the street and passers-by ignore him</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> contraste musique et indifférence et insouciance des passants</p> <p>Etape 2 : visionner jusqu'au moment où le mendiant touche les chaussures</p> <p><input type="checkbox"/> Exprimer le contraste</p> <p>(<i>Contrary to the others who didn't care about him, the lady stops and writes something on the cardboard</i>)</p> <p>Etape 3 :</p> <p><input type="checkbox"/> anticiper, imaginer, émettre des hypothèses sur le nouveau message (<i>She may have corrected a spelling mistake</i>)</p> <p>Etape 4 : visionner jusqu'au retour de la femme. Les passants deviennent généreux</p> <p><input type="checkbox"/> émission d'hypothèses sur l'action (<i>She must have changed the message</i>) et le message</p> <p>Etape 5 : visionner jusqu'à l'image avant le slogan sans le son</p> <p><input type="checkbox"/> exprimer le moyen (<i>He recognises her</i></p>

	<p><i>her by feeling her shoes)</i></p> <p><input type="checkbox"/> confirmer ou infirmer les hypothèses avec le son sur le message</p> <p><input type="checkbox"/> anticiper la nature et l'objet du support</p> <p>Etape 6 : visionner jusqu'à la fin.</p> <p><input type="checkbox"/> vérifier les hypothèses et analyser le message et la stratégie de communication. (<i>The aim of this ad is to convince people to give money to charities.</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> analyser l'objectif de communication et le public ciblé (<i>Contrary to what we thought, this ad is not for a charity but for a communication company.</i>)</p>	<p><i>by feeling her shoes)</i></p> <p><input type="checkbox"/> anticiper, imaginer les propos du mendiant et de la femme (<i>He might ask her what she wrote</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> confirmer ou infirmer les hypothèses avec le son sur les propos et le message</p> <p><input type="checkbox"/> anticiper la nature et l'objet du support.</p> <p>Etape 6 : visionner jusqu'à la fin</p> <p><input type="checkbox"/> vérifier les hypothèses et analyser le message et la stratégie de communication (<i>The aim is to coax people into feeling sorry for this man and donating by pulling the strings of emotions.</i>)</p> <p><input type="checkbox"/> analyser l'objectif de communication et le public ciblé (<i>Contrary to what we expected, this document is targeted at companies that aim at improving their communication skills.</i>)</p>
Alternatives proposées	<p>EE : travail de reformulation et/ou d'étoffement du message de la pancarte – se prêterait à une tâche intermédiaire.</p> <p>EE : la femme écrit son blog en racontant son expérience (notion de point de vue)</p> <p>NB : les attentes au niveau de la qualité et la richesse de la langue seront différentes en fonction du niveau.</p>	

Exemple de sujet papier

Document papier : <i>The Glutton</i>		
A Children's Treasury of Milligan, Classic Stories and Poems, Spike Milligan, Virgin Publishing, 1999		
Démarches	Collège	Lycée
Analyse	<p>Poème pour enfants dans la tradition des <i>nursery rhymes</i> et marqué culturellement (nourriture traditionnelle anglaise, littérature du non-sens).</p> <p>5 strophes de 4 vers rimés et une illustration qui fait penser à celles du « Petit Prince »</p> <p>Compréhension orale et écrite dominantes, expression écrite et orale en continu</p>	
Tâche finale	Réécriture de la dernière strophe	Ecrire à la manière de ... avec changement de thématique et en respectant la notion de non-sens
Éléments facilitateurs	Structure du poème, essentiel du lexique, illustration, discours direct	
Obstacles	Références culturelles	<i>Références culturelles</i> , implicite, non-sens

Choix du niveau	Palier 1- 5ème	Cycle terminale (possibilité en LELE)
Choix des activités langagières	CE+CO→EE+EOC Mise en œuvre et tâche finale	
Définition des objectifs envisageables(pré-requis et enrichissement)	<p>Culturels : <i>nursery rhymes</i>, nourriture spécifique,</p> <p>Linguistiques</p> <p>- lexicaux : <i>maybe, perhaps</i>, la mort, nourriture, la poésie</p> <p>- grammaticaux : quantifieurs, présent <i>be-ing</i>, prétérit, verbes à particules, <i>present perfect</i> (manipulation), <i>be going to, will</i></p> <p>-phonologique : intonation, groupes de souffle, liaisons, mots porteurs de sens, phonèmes</p> <p>- savoir lire et réciter un poème</p>	<p><i>Culturels : nursery rhymes, nourriture spécifique, littérature du non-sens</i></p> <p><i>Linguistiques</i></p> <p>- <i>lexicaux : expression de l'hypothèse, la nourriture, la poésie, commentaire de texte (rhétorique)</i></p> <p>- <i>grammaticaux : quantifieurs, prétérit, verbes à particules, present perfect (manipulation), be going to, will</i></p> <p>- <i>phonologique : intonation, groupes de souffle, mots porteurs de sens, phonèmes</i></p> <p>- savoir lire et réciter un poème</p>
Pré-requis	Lexique de la nourriture, prétérit, présent <i>be-ing</i>	L'expression de l'hypothèse, la nourriture, quantifieurs, le prétérit, les verbes à particules, <i>present perfect</i>
Nombre de séances	En fonction de la classe et de la tâche envisagée	
La mise en œuvre	<p>Etape 1 : illustration tronquée (sans la pierre tombale)</p> <p>→ décrire, anticiper le contenu du poème (<i>We can see a grave. Perhaps/maybe a man with a hat died. Or he had a big belly.</i>)</p> <p>Etape 2 : avec la pierre tombale</p> <p>→ infirmer ou confirmer les hypothèses (<i>The man died because he ate/drank too much</i>)</p> <p>Etape 3 : écoute et lecture du poème</p> <p>→ repérer les mots accentués</p> <p>Etape 4 :</p> <p>→ repérer et travailler les quantifieurs (<i>too much, too many, a slice of...</i>)</p> <p>→ reformuler l'information principale (<i>The man died because he ate too much. He loved food, he couldn't stop eating.</i>)</p>	<p><i>Etape 1 : illustration tronquée (sans la pierre tombale)</i></p> <p>→ <i>décrire, anticiper le contenu du poème. (A man may have died of ...)</i></p> <p><i>Etape 2 : avec la pierre tombale</i></p> <p>→ <i>infirmer ou confirmer les hypothèses</i></p> <p><i>(He did die because of a surfeit of food.)</i></p> <p><i>Etape 3 : écoute et lecture du poème sans le titre</i></p> <p>→ <i>repérer les mots accentués</i></p> <p><i>Etape 4 :</i></p> <p>→ <i>repérer le je/jeu de l'écrivain (First person narrator addressing Molly / Playing with his own addiction to food, with his own death...)</i></p> <p>→ <i>reformuler l'information principale</i></p> <p><i>(The narrator did die because he was addicted to food, he couldn't help eating even if he knew he would</i></p>

	<p>Etape 5 : aborder la compréhension détaillée (qui parle à qui, progression de la notion de quantité et d'addiction qui mène à la mort, notion de chronologie, notion d'humour en lien avec l'illustration) (<i>He is asking Molly for more and more food, first he is asking for... then he is asking for... and finally in the last stanza he dies.</i>)</p> <p>Etape 6 : mettre en voix (insister sur les liaisons)</p>	<p><i>eventually die.</i>)</p> <p><i>Etape 5 : aborder la compréhension détaillée</i></p> <p>- repérer la gradation pyramidale du texte mis en relation avec l'illustration, faire retrouver un vers comme titre, et mettre en relation avec les 7 péchés capitaux/la série des « <i>Mr Men et Little Miss</i>». (<i>This poem perfectly illustrates the pattern of the text reaching a climax with the fourth stanza ultimately leading to the man's death in a catastrophic fall.</i>)</p> <p><i>Etape 6 : mettre en voix (insister sur les liaisons)</i></p>
<p>Alternatives proposées</p>	<p>Entrée par le titre au lieu de l'illustration</p> <p>Productions possible</p> <p>Création d'un Mr Glutton/Greedy</p> <p><i>Jigsaw reading.</i></p>	

Maîtrise de l'anglais oral

Au terme du compte rendu suivi, un entretien avec le jury, toujours en anglais, permet de revenir sur certains points qui n'auraient pas été abordés ou sur des aspects de la question ou des problématiques soulevées par le document que le jury souhaite développer.

Le jury interroge ensuite dix minutes le candidat sur son dossier RAEP, également en anglais.

Si la qualité de l'anglais oral est essentiellement évaluée à ce moment de l'épreuve, il n'en reste pas moins que les énoncés en anglais que le candidat sera amené à produire - notamment lorsqu'il propose des consignes ou donne des exemples de productions d'élèves - lors de l'exploitation pédagogique du document dans la première partie de l'épreuve, sont également pris en compte.

Il paraît évident qu'une **bonne maîtrise de l'anglais** oral est une condition sine qua non à la réussite au concours. Non seulement le candidat doit faire preuve d'aisance, de fluidité, et de réactivité, mais il doit s'exprimer dans une langue aussi authentique et riche que possible, qualités exigées de tout enseignant, a fortiori d'un professeur de langues. La bonne réussite de cette partie du concours, implique donc un **entraînement régulier et une exposition quotidienne à la langue**. C'est pourquoi le jury souhaite rappeler quelques conseils utiles à la préparation de cette épreuve et souligner certaines des erreurs fâcheuses qui ont malheureusement été encore relevées.

Conseils généraux

Les conseils méthodologiques suivants vous aideront à atteindre un niveau d'anglais satisfaisant qui vous permettra d'exprimer vos idées et d'argumenter avec précision:

- lecture de la presse anglo-saxonne (The Economist, The Guardian, The New York Times, The Independent...)

- écoute et visionnage de documents authentiques de sources variées qui permettent l'entraînement à la compréhension d'accents divers : radios en ligne ou traditionnelles (BBC, NPR...), émissions de télévision en anglais, films en version originale, podcasts et autres débats parlementaires, politiques, économiques, culturels sur YouTube ou encore à l'adresse suivante : <http://edition.cnn.com/services/podcasting/>

- conversations avec des anglophones

- séjours réguliers et prolongés dans un pays anglophone !

Voici par ailleurs une adresse très utile pour l'entraînement à l'écoute et à la compréhension qui vous permettra de vous imprégner des spécificités de l'anglais oral (schémas intonatifs, accentuation, réalisation des phonèmes) :

http://eduscol.education.fr/langues/ressources/ressources_acad/anglais

Le jury souhaite bien sûr rappeler que les conseils prodigués dans les rapports antérieurs restent pertinents et voudrait à présent mentionner des erreurs qui ont fortement compromis la réussite au concours. **Un professeur d'anglais doit maîtriser correctement la phonologie de la langue, mais doit aussi connaître parfaitement ses règles grammaticales et s'exprimer avec clarté en utilisant un vocabulaire riche, précis et nuancé et une syntaxe complexe.**

On attend également de tout candidat qu'il adapte le volume et le registre à la situation de communication dans laquelle il se trouve : Le jury ne saurait accepter toute forme de familiarité ou de maladrotesse telles que « damn it ! », « it's kind of », « I'm gonna talk »

Phonologie

Les candidats ont trop souvent tendance à réduire la chaîne parlée à des groupes de deux ou trois mots, prononcés avec une intonation montante ou une accentuation syllabique, souvent monocorde, « à la française » (prononciation de chaque syllabe sans marquer l'accent de mot) qui rend l'expression peu authentique et peut parfois même gêner la compréhension.

Par ailleurs, des erreurs de prononciation et d'accentuation ont trop souvent été relevées :

- absence de distinction entre voyelles longues et voyelles courtes : *sin/seen, this/these, live/leave, rich/reach...*
- diphtongues pas toujours bien réalisées ou pas réalisées du tout, même pour des mots courants: *focus, pupils, those, both, found, say, make, mobile, tiny, environment...*
- diphtongues réalisées alors qu'elles n'ont pas lieu d'être : *Britain, because, says, said, message, appropriate...*
- lettres de l'alphabet ou noms propres pas toujours bien prononcés
- réalisation erronée de la marque du pluriel : [s] vs [z]
- phonèmes qui posent souvent problème : [r] (*right, regular*) ; [h] (soit absent, soit intrusif : *heart, hearth*) ; [s] prononcé [z] (*disagree, disappointed, use, isolated*) ; confusion et mauvaise réalisation de [ð] et [θ] (*the, this, that, thing, author*) ; [ʃ] vs [tʃ] (*share, chair*) ; [ʊ] vs [u:] (*book, good*)
- lettres muettes : *talk, bombing, could, guarantee, Guardian...*
- accents de mots mal placés: *'Canada, de'velop, con'sumerism, pro'test (verbe), ad'vantage, en'courage, i'magine, be'ginning...*

A la frontière entre prononciation et grammaire, la non-réalisation du –ed final des participes passés et des verbes au prétérit conduit à une faute de grammaire lourdement sanctionnée.

Le jury a malgré tout été agréablement surpris par la qualité des prestations proposées par certains candidats qui constituent d'excellents modèles pour les élèves.

Grammaire

Certaines erreurs grammaticales graves sont inacceptables pour des professeurs d'anglais et ont laissé le jury perplexe. Il déplore notamment de trop **nombreuses confusions sur le système verbal et aspectuel** de l'anglais (utilisation invariable du prétérit et du present perfect, du présent simple et du présent en be + ing), sur **la détermination** (the vs Ø : *the US, the UK, the environment, the earth, mais Ø President Barack Obama, Ø Nature, etc.*, much vs many, each/every + singulier), sur **la valeur des modaux**, l'utilisation des **verbes pronominaux**, l'expression de **la durée** (since/for/ago), l'emploi des **prépositions**, ou encore la structure des **formes interrogatives indirectes** ou le **passage du discours direct au discours indirect**.

Des erreurs telles que celles répertoriées ci-dessous ont été trop fréquemment entendues :

- modaux suivis de formes autres que la base verbale : **could to do, *may doing*
- conjugaison erronée du prétérit ou du present perfect : **He didn't thought, *you haven't pick up*
- absence de participe passé à la voix passive ou confusion: **they are mention here, they were asking ≠ they were asked*
- prépositions inappropriées ou omises: **on my point of view, *on October 2012, *participate at, *listen the documents, *they say them, *I explain them, *different that, *depend of, *responsible of...*
- expressions mal utilisées: **he is used to do*

- erreurs de pronoms : **they express themselves/themself, *they help themselves vs they help each other/one another*
- pluriels non marqués: **one of the man, *one of the problem, *people's life*
- noms indénombrables ou pluriels irréguliers: **informations, *criterias*
- répétition de sujet : **Great Britain, it's a great country*

Lexique

Si le jury félicite certains candidats pour leur grande maîtrise de la richesse et des subtilités de la langue anglaise, il déplore le manque cruel de nuance et de précision chez d'autres candidats qui se sont exprimés dans une langue scolaire pauvre, parfois indigente. Il conseille à ces candidats l'apprentissage de listes de mots essentiels, d'expressions usuelles types et de termes propres au langage courant et journalistique, seuls garants d'une présentation et d'un entretien clairs, bien argumentés et convaincants !

Le vocabulaire utile à la dernière partie de l'épreuve portant sur le dossier RAEP doit également faire l'objet d'une attention particulière (*portfolio, unit of work, lesson, final task, homework, reactivation, assessment, marks...*).

Par ailleurs, le jury souhaiterait attirer l'attention des candidats sur certaines erreurs récurrentes regrettables:

- méconnaissance de certains mots pourtant courants : *British ≠ English, learn ≠ teach, hardly ≠ hard, policy ≠ politics ≠ politicians ≠ police, economic ≠ economical*
- confusion entre mots de sens proches: *bring/take, say/speak/tell, let/leave, remember/remind*
- faux amis souvent mal utilisés : *prevent, sensible, support, assist, facilities...*
- mots ou expressions inappropriés tels que: **it talks about, * the article is extracted from, *a mean, * according to me*
- créations lexicales : **determinate, *examine, * a concurrent, *to precise*

Pour conclure, il est bon de rappeler que « tout ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement » et que « practice makes perfect » !

Auteurs du rapport : Bérengère Rivoallan et Mark Davies, avec les contributions de l'ensemble du jury

Rapport Compréhension – Expression

Descriptif de l'épreuve

A l'issue de l'entretien sur la phase didactique et pédagogique, un document inconnu est soumis au candidat, sous forme papier ou audio. La préparation dure 10 minutes. La phase suivante dure 5 minutes pendant lesquelles le candidat, uniquement à partir de ses notes (et donc sans le support), propose un compte-rendu structuré en anglais du contenu informatif, puis développe la thématique en la problématisant, en la mettant en perspective et en discutant certains points du document. . L'épreuve se poursuit par un entretien de 15 minutes en anglais. Les premières questions du jury portent sur le document de compréhension et sa thématique. Le reste de l'entretien concerne le dossier RAEP qui a permis au candidat d'être admissible. Les questions du jury pourront l'amener à préciser ou clarifier certains points, expliciter ses choix, envisager de nouvelles pistes ou revenir sur certaines affirmations. Cette seconde partie de l'entretien n'excède pas 10 minutes.

Cette épreuve constitue une partie de la note dite « d'entretien » ; elle évalue le modèle d'anglais du professeur, sa culture générale sur le monde anglophone, sa capacité à analyser, réagir, argumenter, à la fois sur le document proposé et sur son dossier professionnel.

Les 10 minutes de préparation réglementaires doivent permettre de dégager les idées importantes, ainsi qu'une problématique, en s'appuyant sur une **reformulation synthétique et organisée**. L'exposé ne doit donc pas se limiter à une accumulation d'informations relevées. L'entretien avec le jury vise à éclaircir les points occultés ou imprécis et à ouvrir de nouvelles perspectives. Les questions posées n'ont en aucun cas pour but de piéger le candidat.

Il est essentiel pour le candidat de s'entraîner à cette épreuve, afin de parvenir à la préparer en temps limité. Il est également crucial de travailler sa culture générale du monde anglophone : connaissances historiques, littéraires, des médias, de la presse la plus courante et des tendances idéologiques ou politiques associées. Au cas où l'origine ou l'orientation d'un magazine ou d'un journal est inconnue du candidat, il est préférable de ne pas en parler (par exemple *The Economist* n'est *ni* un journal, *ni* américain !). Il est ainsi vivement recommandé de rester en prise avec l'actualité, les événements récents (ex : *Le débat américain au sujet des armes à feu*), les concepts courants (ex : *immigration cap*). Il semble étonnant que certains candidats ne puissent s'exprimer sur Mitt Romney, sur le rôle de la famille royale ou bien encore sur les manifestations contre la hausse des frais d'inscription dans les universités anglaises. Par ailleurs, une écoute régulière des chaînes de radio ou de télévision britanniques, américaines ou plus généralement anglophones, toutes accessibles sur Internet, s'impose. Voici quelques liens utiles. La liste n'est évidemment pas exhaustive.

NPR : <http://www.npr.org/>

BBC et Radio 4 surtout: <http://www.bbc.co.uk/radio4/on-air>

VOA : <http://www.voanews.com/>

ABC news : <http://www.abc.net.au/news/>

CBS news: <http://www.cbsnews.com/>

CNN : <http://edition.cnn.com/>

Sky news: <http://news.sky.com/>

...

D'autre part, il s'agira en amont de s'approprier une méthode personnelle pour lire / écouter efficacement et rapidement, afin de repérer les idées principales et les enjeux, d'être capable de prendre des notes en triant et en hiérarchisant les informations, ce qui évitera une présentation linéaire et / ou basée sur la paraphrase. Le candidat devra s'entraîner à mémoriser à court terme une certaine quantité d'informations pour pouvoir les restituer de façon claire et structurée en s'adressant au jury. Il faut souligner le fait que cette compétence est une compétence professionnelle hautement nécessaire dans la conduite d'un cours de langue vivante.

Enfin, il est nécessaire de s'entraîner régulièrement à pratiquer la langue en interaction dans le but de mieux comprendre les questions du jury et d'y répondre.

Compréhension papier : The James Bond Question. *Shaken, stirred and confused.*

L'extrait proposé en novembre 2012 était assez atypique pour un article de *The Economist*, magazine britannique de qualité, considéré comme libéral et dont les sujets de prédilection sont essentiellement politiques et / ou économiques. En effet, il avait pour sujet principal le héros de Ian Fleming, James Bond et, tout particulièrement, son dernier avatar dans le film *Skyfall*.

Ce document, truffé d'allusions culturelles posait la question de l'appartenance nationale du héros : la première allusion, dans le titre déjà, faisait référence à la phrase fétiche de Bond concernant ses cocktails (« *Shaken, not stirred* ») et donnait un avant-goût du contenu du document qui se voulait à la fois légèrement humoristique mais aussi conscient de l'évolution d'un symbole. Le troisième participe passé (*and confused*) ajouté au titre de façon *ad hoc*, permettait de mettre en valeur l'idée d'un message brouillé quant à la nationalité du héros. Anglais, comme Ian Fleming l'avait imaginé ? Ecossais, à l'instar de sa première incarnation à l'écran : Sean Connery ?

La dernière adaptation à l'écran de ce symbole national et littéraire semble donc, d'après l'auteur de l'article, avoir pour but la réunification de l'Ecosse et de l'Angleterre dans un contexte de relations quelque peu troubles entre les deux pays. A partir d'un article sans grande portée à première vue, le candidat bien entraîné à l'épreuve, aura su dégager les idées principales telles que le parallèle établi entre le destin de Bond et celui de la reine Elizabeth II, « *these two cultural ambassadors* ».

Dès lors, il était possible, d'évoquer les Jeux Olympiques de Londres dans lesquels une figure de la reine alliait son destin au personnage à l'appartenance nationale ambiguë de Bond et, à la lumière des dernières actualités, d'évoquer les concepts de *Devolution*, de parler du référendum prévu en 2014 sur l'Indépendance de l'Ecosse, d'évoquer l'Empire britannique, de s'interroger sur le terme de *Britishness* et d'en donner peut-être une définition personnelle.

Document audio (*Actress Eva Longoria's Democratic National Convention Speech*)

Un des documents audio proposés aux candidats lors de la session 2013 était un extrait du discours de soutien d'Eva Longoria à Barack Obama, donné lors de la Convention nationale démocrate de septembre 2012.

L'actrice, célèbre pour son rôle dans la série culte « *Desperate Housewives* », vient s'ajouter à la liste de célébrités venues montrer leur engagement aux côtés du président.

Les notions clé à dégager de cet extrait sont mises en avant par la rhétorique même du discours. Eva Longoria met en avant la politique du président Obama qui vise à aider tous les Américains, par opposition à l'augmentation d'impôts des classes moyennes proposée par Mitt Romney qui a pour but de préserver les plus riches. Elle illustre alors son propos par sa propre expérience : ce n'est pas maintenant qu'elle travaille dans le cinéma qu'elle a besoin d'une baisse d'impôts mais plutôt quand elle travaillait dans un fast food et avait des fins de mois difficiles.

D'autre part, Mitt Romney est présenté comme étant tourné vers le passé alors qu'Obama fait avancer l'Amérique en ancrant le parti démocrate dans les réformes (éducation, couverture sociale, « *the Dream act* »...)

Eva Longoria utilise un exemple précis et personnel pour illustrer le concept de rêve américain (le désir d'une petite fille de 13 ans de devenir présidente des Etats Unis). Certains candidats ont judicieusement tiré partie de ce détail pour ouvrir le débat dans la partie commentaire.

Il était important de bien montrer la dimension symbolique de ce discours : cette actrice emblématique de la réussite des femmes, notamment d'origine hispanique qui rallie le vote de cette communauté aux démocrates en concluant son discours par « ¡Sí se puede! », version espagnole du célèbre slogan d'Obama (même si l'on ne peut s'attendre à ce que tous les candidats connaissent l'espagnol).

Le candidat pouvait aussi faire référence au vote massif des femmes pour le parti démocrate aux dernières élections, celles-ci s'étant détournées des républicains en raison de leur position sur l'avortement, la contraception et de diverses polémiques (par exemple, les déclarations de Todd Akin au sujet du « viol légitime »).

Il était attendu du candidat qu'il ne se limite pas à une seule restitution du contenu du document sonore mais qu'il ouvre le débat en utilisant sa culture personnelle étoffée par un suivi régulier de l'actualité, s'appuyant sur une grande variété de médias (presse écrite, radios, télévision...).

Auteurs du rapport : Richard LEAH, Isabelle RANGER et Philippe ROBINEAU, avec des contributions de l'ensemble du jury.