



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : Capes interne public et CAER-CAPES interne privé

Section : Langues vivantes étrangères : Anglais

Session 2021

Rapport du jury présenté par :

**Thierry GOATER
Président du jury**

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

Sommaire

1. Mot du président.....	p. 3
2. Données statistiques.....	p. 5
3. Épreuve d’admissibilité : reconnaissance des acquis de l’expérience professionnelle.....	p. 6
4. Épreuve d’admission.....	p. 10
4.1 Première partie : « Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère »....	p. 10
4.2 Deuxième partie : « Compréhension et expression en langue étrangère ».....	p. 16
4.3 Langue orale.....	p. 19

1. Mot du président

J'adresse tout d'abord aux lauréates et lauréats toutes les félicitations du jury pour leur réussite au concours malgré les charges de leur vie professionnelle et le contexte toujours difficile de la crise sanitaire.

À cette session, 299 postes étaient ouverts au concours, 143 postes pour l'enseignement public (Capes interne public) et 156 postes pour l'enseignement privé (CAER-Capes interne privé), soit une baisse de 6.3 %. On observe une diminution du nombre d'inscrits de 4.38% avec 1310 candidates et candidats en 2021 contre 1370 en 2020. Après une baisse significative du nombre de dossiers de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP) envoyés en 2020 (747 contre 847 en 2019), on observe une hausse en 2021 avec 804 dossiers envoyés.

Cette année encore, les candidates et candidats les mieux classés ont offert au jury d'excellentes prestations dans leur dossier de RAEP comme à l'oral. Par ailleurs, des candidates et candidats qui n'avaient pas été en mesure d'exprimer toute l'étendue de leurs connaissances et compétences à la session 2020 en raison de la suppression de l'épreuve orale d'admission ont pu le faire à cette session et être admis. On ne peut que s'en féliciter.

La réussite au concours implique une préparation méthodique, au terme de laquelle on attend des candidates et candidats qu'ils fassent état, outre d'une bonne maîtrise de la culture du monde anglophone et de la langue anglaise comme de la langue française, d'une réflexion pédagogique et didactique pertinente.

Concernant l'épreuve d'admissibilité, le jury a observé que de nombreux candidats et candidates sont parvenus à proposer un dossier personnel reflétant leur propre réflexion et s'appuyant sur des exemples concrets, inscrits dans des projets pédagogiques conçus et mis en œuvre par leurs soins, analysés avec recul et humilité, et prenant en compte les élèves et les situations d'apprentissage dans toute leur dimension et réalité.

Concernant l'épreuve orale d'admission, la réussite aux deux parties (« Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère » et « Compréhension et expression en langue étrangère ») suppose de la part des candidates et candidats une mise à jour de leurs compétences disciplinaires, sur le plan linguistique comme sur le plan culturel, et un entraînement régulier et intensif, notamment pour l'exercice de compréhension-expression en langue anglaise. S'il n'est pas exigé qu'ils témoignent d'un savoir encyclopédique, il est néanmoins attendu qu'ils manifestent une curiosité et un intérêt pour la langue anglaise et la culture des pays anglophones, ainsi que de solides connaissances leur permettant d'analyser les documents qui leur sont proposés et d'en dégager l'intérêt culturel et didactique.

Si le jury a pu se féliciter à cette session d'une augmentation du nombre de candidates et candidats s'exprimant dans un anglais constituant un bon modèle linguistique, il a en parallèle observé un niveau de langue insuffisant voire très insuffisant chez un nombre non négligeable d'entre eux. Il convient de rappeler que l'anglais est l'objet et le vecteur de l'enseignement des professeurs.

Le jury a une nouvelle fois constaté les difficultés rencontrées par les candidates et candidats n'ayant que peu d'expérience de l'enseignement, notamment dans le second degré, pour construire des stratégies didactiques adaptées au public ciblé, le plus souvent faute d'avoir observé des situations de classe, en collège ou lycée, ou d'avoir échangé avec des professeurs plus expérimentés, collègues ou formateurs. Les candidates et candidats les plus convaincants sont parvenus à analyser leur propre pratique à partir des observations des élèves dont ils ont eu la responsabilité (leurs besoins, leurs mécanismes d'apprentissage, etc.).

À l'issue de cette session, tous les postes ont été pourvus avec une barre d'admission en hausse par rapport à 2019 (+ 1 point pour l'enseignement public et + 0.5 point pour l'enseignement privé), ce dont le jury se réjouit. Ont été déclarés admis 143 candidates et candidats au Capes interne public (+ 1 candidat admis à titre étranger) et 156 au CAER-Capes interne privé.

Le jury espère que le présent rapport apportera aux candidates et candidats des conseils utiles pour la préparation des épreuves, afin qu'ils voient leurs efforts couronnés de succès. Je renouvelle toutes les félicitations du jury aux lauréates et lauréats de la session 2021 et leur souhaite de poursuivre leur métier d'enseignante et d'enseignant avec les qualités dont ils ont su faire preuve devant les examinatrices et les examinateurs.

Ce propos introductif est aussi l'occasion de saluer, non seulement l'implication de tous les membres du jury, mais aussi la contribution essentielle des cadres et gestionnaires de la DGRH du ministère, des services de l'académie d'Orléans-Tours (DIVEC et DSI) et de toutes les académies métropolitaines et ultramarines, ainsi que de l'équipe

de direction et des personnels du lycée Pothier à Orléans, qui nous nous ont accueillis pour l'ensemble de la session avec chaleur et efficacité et ont mis tout en œuvre pour que le concours se déroule dans les meilleures conditions pour le jury et les candidates et candidats.

Enfin, le travail du jury a été coordonné par l'action efficace et dévouée de madame Catherine MULLER et de monsieur Ludovic SAUVAGE, vice-présidente et vice-président, et de madame Amandine BELLEVILLE et de monsieur Frédéric XABADA, secrétaire générale et secrétaire général. Qu'ils soient ici sincèrement remerciés.

Le président du jury
Thierry GOATER
Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

2. Données statistiques

	Capes interne public	CAER-Capes interne privé
Nombre de postes	143	156
Nombres d'inscrits	847	463
Nombre de candidates et candidats non éliminés	455	349
Moyenne des candidates et candidats non éliminés	06.46	07.45
Moyenne des candidates et candidats admissibles	08.12	08.16
Barre d'admissibilité	05.50	05.50
Nombre de candidates et candidats admissibles	293	261
Nombre de candidates et candidats non éliminés	270	246
Moyenne des candidates et candidats admis à l'épreuve d'admission	21.90 (10.95/20)	21.29 (10.64/20)
Moyenne générale des candidates et candidats admis (admissibilité + admission)	30.81 (10.27/20)	29.87 (09.96)
Barre d'admission	22.50/60 (07.50/20)	21.00 (07.00/20)
Nombre de candidates et candidats admis	143 (+ 1 candidat à titre étranger)	156

3. Épreuve d'admissibilité : reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP)

Ce rapport met en avant de nombreux points déjà mentionnés dans les rapports précédents. Le jury recommande aux candidates et candidats d'en faire une lecture attentive afin de produire des dossiers qui reflètent leur expérience professionnelle et s'inscrivent dans un format adéquat.

Il paraît néanmoins nécessaire de rappeler un certain nombre de points qui constituent des repères importants dans l'élaboration du dossier RAEP, dont le descriptif précis est à retrouver sur le site www.devenirenseignant.gouv.fr (épreuve du Capes interne et du CAER-Capes interne privé, section langues étrangères).

3.1 Rappel des modalités de l'épreuve

En premier lieu, le jury tient à rappeler aux candidat(e)s que le dossier doit être rédigé en français. Il est toutefois inutile de traduire en français les consignes et autres productions attendues en anglais.

Dans la première partie du dossier (deux pages maximum), les candidat(e)s sont invité(e)s à présenter les « responsabilités qui leur ont été confiées lors de leur parcours professionnel ».

La seconde partie (six pages maximum) présente une situation d'apprentissage conduite dans le cadre de la classe « à partir d'une analyse précise » et « fournit les réalisations pédagogiques dans la discipline concernée par le concours ». Il s'agit de décrire une séquence mise en œuvre avec une classe et de la développer dans sa globalité. La description d'une seule séance, voire deux, ne permettrait pas d'évaluer la cohérence du projet. Il est donc indispensable de présenter une séquence dans sa totalité. Son déroulé a pour objectif de mettre en avant l'apprentissage de la langue grâce aux activités mises en œuvre par la candidate ou le candidat. Nous rappelons l'importance de donner des explications claires en évitant des effets d'annonce qui ne trouveraient aucun développement dans la suite du dossier. À titre d'exemple, les objectifs phonologiques restent trop souvent mentionnés mais rarement détaillés. Les dossiers doivent déboucher sur une analyse de la séquence présentée, par le biais d'une réflexion didactique et pédagogique. Cette réflexion doit, par exemple, faire remonter les décalages possibles entre les objectifs initiaux et les résultats obtenus, comme les réussites et points forts que l'on aura mis au jour. Elle doit également refléter une capacité de réactivité en fonction des difficultés rencontrées par les élèves.

Le jury rappelle que, si les candidat(e)s choisissent d'exploiter une partie de séquence issue d'un manuel, ils se doivent de mentionner les sources des ouvrages utilisés ; les références précises des ressources authentiques seront également indiquées.

Il est à nouveau précisé que le dossier doit être le fruit d'un travail personnel. Le non-respect de cette règle expose non seulement les candidat(e)s à une situation inconfortable dans l'entretien qui se déroule lors de l'épreuve d'admission mais également à des sanctions.

3.2 Présentation du dossier

Le dossier hors annexes ne doit pas excéder huit pages (deux pour le parcours professionnel, six pour le déroulé de séquence). Le dossier comporte une page de garde, les deux parties rédigées et des documents joints en annexe. Deux exemplaires du dossier, chacun agrafé en haut à gauche d'un seul tenant, non insérés dans une pochette, sont à envoyer dans une enveloppe unique. Le dossier doit également respecter les normes typographiques (Arial 11, interligne simple, format A4) précisées dans le descriptif de l'épreuve. Les pages sont imprimées sur le recto uniquement et doivent être impérativement numérotées, le texte justifié (aligné à droite et à gauche). La mise en page du texte doit être claire, aérée, structurée en paragraphes, afin d'en rendre la lecture plus facile. Nous attirons l'attention des candidat(e)s sur le fait qu'un corps de texte trop dense freine la lecture du dossier. Enfin, le nombre de séances annoncées doit correspondre au nombre de séances décrites dans la

séquence présentée.

La mise en page du dossier a pour but de rendre la démarche des candidat(e)s plus lisible grâce à l'utilisation judicieuse de titres et de paragraphes, ce qui semble souvent faire défaut.

Le dossier RAEP étant un document papier, seuls les contenus directement lisibles sont évalués. Les contenus dématérialisés, les liens internet, CD, DVD ou QR codes ne sont pas pris en compte. Il est donc nécessaire d'en expliciter les contenus et d'indiquer la source des supports utilisés.

3.3 Qualité de l'expression

Les candidat(e)s aspirent à la fonction de professeur certifié et doivent, à ce titre, produire un travail de qualité, sur le fond comme sur la forme. Une attention toute particulière sera donc portée à la qualité de la langue française écrite. Un registre familier ou des erreurs d'accord ou de conjugaison ne sauraient avoir leur place dans un concours de l'Éducation nationale. Par une relecture attentive, les candidates et candidats veillent également à éliminer les éventuelles erreurs typographiques, grammaticales, orthographiques et syntaxiques. Les candidates et candidats veillent en outre à une utilisation pertinente des pronoms personnels pour se désigner et éviteront d'alterner entre le « je » et le « il / elle ». Le jury encourage les candidat(e)s à privilégier clarté et simplicité dans le propos. Le recours à un jargon universitaire ou didactique peu maîtrisé et inopportun rend le propos obscur. Si les textes officiels en vigueur et les programmes constituent le cadre dans lequel s'inscrit la démarche pédagogique, un renvoi systématique ou excessif à des citations du Bulletin Officiel ou du CECRL est néanmoins inutile.

3.4 Première partie du dossier

Il s'agit pour les candidat(e)s de dégager les compétences qu'ils ont pu acquérir au cours de leur expérience d'enseignement, sans présenter un curriculum vitae ni verser dans un récit autobiographique remontant à l'enfance. Il n'est nullement souhaitable de tenter de prendre le correcteur à partie (« Je sollicite auprès de vous la possibilité d'être reconnu par l'institution... »). Concrètement, l'objectif est ici d'éclairer le jury sur la motivation des candidates et candidats à se présenter au concours. Par conséquent, ces derniers privilégieront une logique de progression cohérente de parcours qui met en avant les compétences acquises et l'évolution de leur pratique, par le biais d'expériences réellement vécues.

3.5 Deuxième partie du dossier

a) La cohérence dans la démarche

Le dossier doit faire apparaître clairement l'articulation entre les diverses activités proposées et la démarche pédagogique. Il n'appartient pas au jury de devoir chercher dans le corps du dossier des objectifs insuffisamment explicités. Pour faciliter la lecture du dossier, le descriptif de la séquence peut, par exemple, être introduit par un tableau synoptique explicitant les objectifs, le déroulé, le niveau de classe choisi, les compétences travaillées et les tâches à réaliser. Ces éléments peuvent alternativement être intégrés dans la partie rédigée. Toutefois, le jury ne saurait insister suffisamment sur le fait qu'un tableau ou une liste d'objectifs ne peut se substituer à la présentation rédigée de la séquence. Les candidat(e)s veilleront à faire apparaître la cohérence entre les objectifs annoncés, le niveau concerné et la mise en œuvre des séances. En somme, la démarche doit articuler et justifier le choix des objectifs proposés de façon pertinente et intelligible. Le jury attend des candidates et candidats une appropriation de la séquence présentée. Le choix de séquences « clé en main » ne permet pas aux correcteurs d'évaluer finement la capacité d'analyse pédagogique et didactique des candidat(e)s.

b) Le choix des supports

Les candidat(e)s proposent en majorité des supports d'étude authentiques. Néanmoins, le jury a pu regretter que le potentiel didactique de certains documents n'ait pas été suffisamment exploité, notamment lorsqu'ils contenaient une part d'implicite. **Le jury invite les candidat(e)s à ne pas se limiter à des thématiques sociétales trop fréquemment rencontrées (food, bullying, social networks, etc.), et insuffisamment ancrées dans la culture du monde anglophone.** Il est à noter qu'une source anglophone ne garantit nullement à elle seule un ancrage culturel en soi, puisque les thématiques abordées peuvent être très diverses et n'avoir aucun rapport avec des éléments

spécifiques aux pays anglophones. Il faut également veiller à ne pas proposer en objet d'étude des sujets sensibles qui risqueraient de mettre les élèves dans des situations inconfortables. Lorsqu'un support audio ou vidéo est utilisé dans le cadre de la séquence présentée, quelques informations sur son contenu permettront au jury d'en apprécier la pertinence et la manière dont le document s'insère dans la séquence.

c) La mise en œuvre

Chaque séquence doit intégrer des outils langagiers nouveaux pour les élèves et le projet pédagogique de l'enseignant(e) ne peut se contenter de réactiver des acquis. Il doit permettre la construction ou l'approfondissement des compétences indispensables pour amener les élèves vers une réelle autonomie.

Les candidat(e)s doivent expliciter leurs choix d'activités et de mise en œuvre, en apportant au jury des indications pertinentes sur les situations de cours, et en insistant sur les stratégies développées tout au long de la séquence présentée :

- Compétences de compréhension : les candidat(e)s peuvent préciser comment les stratégies mises en place amènent les élèves à accéder au sens et peuvent être transférables à d'autres documents. Si un guidage oral ou écrit est proposé, il est vivement conseillé de le rendre explicite. En règle générale, tout support ou toute étape ayant servi à guider les élèves dans la reconstruction du sens doivent être mentionnés.
- Compétences d'expression : les activités d'expression ne peuvent se limiter à des exercices de répétition. Les élèves doivent être encouragés à reformuler et complexifier les énoncés afin de s'approprier la langue. Les candidat(e)s veilleront à montrer comment cette production orale donnera lieu à une trace écrite pertinente.

Il est important que les membres du jury puissent percevoir comment s'articulent les activités langagières. De même, il est essentiel de percevoir de quelle façon les élèves sont mis en activité. Il est également nécessaire de préciser les modalités de mise en œuvre et la manière dont les difficultés et les besoins sont pris en compte. De plus, les candidat(e)s s'efforceront de faire « vivre » leur déroulé de séquence en illustrant leur propos par les consignes données à la classe, et des exemples d'échanges entre élèves, pour éviter l'impression que l'enseignement prodigué s'opère de façon frontale face à une classe vide ou virtuelle. Il s'agit de restituer ce qui a eu lieu en classe, en évitant les productions d'élèves idéalisées.

Concernant les travaux de groupe, les candidat(e)s veilleront à énoncer leurs attentes, leurs consignes et à expliciter comment les élèves sont mis en situation d'utiliser la langue cible. Il peut être intéressant de préciser par exemple comment le travail de groupe a apporté une réelle plus-value.

La production, qui constitue l'aboutissement du projet présenté, se doit d'être en cohérence avec les activités langagières travaillées et les objectifs visés ; elle doit permettre aux élèves de réinvestir les connaissances travaillées en amont. Certains candidats ont à titre d'exemple proposé un débat, mais dans la plupart des cas, le jury a constaté que ce dernier n'avait fait l'objet d'aucun entraînement au préalable. Il s'agit pourtant d'un exercice de style difficile pour lequel les compétences linguistiques et méthodologiques nécessitent un travail conséquent.

Enfin, le jury met en garde les candidat(e)s contre un recours systématique à des dispositifs tels que les îlots bonifiés, ou à des activités numériques non pertinentes. Ce type de mises en œuvre ne peut résumer ni se substituer à la démarche pédagogique de l'enseignant(e).

d) L'évaluation

Le jury constate que, de façon récurrente, de nombreux dossiers ne mentionnaient aucune évaluation ou bien des évaluations dont les critères n'étaient pas mentionnés. Par ailleurs, l'évaluation doit être en phase avec les activités et jaloner les différentes étapes du projet pédagogique proposé.

Si les candidat(e)s mentionnent une évaluation formative, ils s'efforceront d'expliquer en quoi elle représente une étape dans la construction langagière et quelle remédiation a été mise en place. Nous rappelons que ce n'est pas

parce qu'une évaluation figure en milieu de séquence qu'elle est nécessairement formative.

e) La prise de recul

Le jury attend des candidates et candidats qu'ils montrent leur capacité à prendre de la distance par rapport à leur pratique en classe, en faisant une analyse réaliste et constructive de la séquence présentée et de sa mise en œuvre.

Les candidat(e)s tenteront de mesurer l'efficacité de leurs choix didactiques et pédagogiques sur les apprentissages de leurs élèves, en prenant soin d'éviter l'autoflagellation ou l'autocongratulation. Il est toujours intéressant de voir apparaître une démarche de questionnement, avec ou sans réponse, signe d'une envie de faire évoluer sa pratique.

Nous rappelons que mentionner le nom d'un membre du personnel de l'Éducation nationale pour légitimer une approche pédagogique peut paraître maladroit, voire préjudiciable.

3.6 Les annexes

À la suite des deux premières parties constituant leur dossier, les candidat(e)s doivent ajouter des documents joints en annexe¹ (10 pages maximum) et y faire référence avec précision en mentionnant le numéro d'annexe ou de page. Ils veilleront à les présenter avec clarté, en étant attentifs à la lisibilité des documents. Il peut s'agir de tout document apportant un éclairage sur la séquence développée, par exemple des productions d'élèves ou des copies anonymées.

3.7 L'adaptation du projet au second degré

Le jury a observé un grand nombre de dossiers présentant des séquences réalisées en dehors du second degré. Les candidat(e)s présentant une séquence expérimentée dans le premier degré, dans l'enseignement supérieur ou dans toute autre structure, doivent être en mesure de montrer que leur démarche est transférable, en proposant des suggestions d'adaptation à chaque étape de la mise en œuvre de leur séquence.

En conclusion, cette année encore, le jury a apprécié la lecture de dossiers présentant des projets personnalisés et ambitieux, témoignant d'une bonne maîtrise didactique et pédagogique. **Ont été valorisées les démarches cohérentes, articulées autour de supports pertinents et authentiques, et appuyées sur une dimension culturelle ancrée dans le monde anglophone. Les propositions soucieuses de développer l'esprit critique des élèves tout en les mettant en activité ont été particulièrement appréciées.**

Un certain nombre de dossiers ont aussi démontré une bonne analyse des exigences de l'épreuve, suggérant une préparation sérieuse. Cela conduit encore une fois le jury à inviter les candidates et candidats à ne pas négliger la lecture du présent rapport et des précédents, et à en suivre les préconisations.

Rapporteurs : Annaïck CHRISTIEN et Jean-Michel ZERILLO avec les contributions du jury.

¹ Arrêté du 19 avril 2013, annexe III.

4. Épreuve d'admission : épreuve professionnelle orale

Modalités de l'épreuve professionnelle orale d'admission :

Épreuve en deux parties :

1. Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère (notamment audio, textuels, vidéo) soumis au candidat par le jury. Cette partie de l'épreuve comporte un exposé suivi d'un entretien. Le jury précise au candidat le niveau d'enseignement (collège ou lycée général et technologique) auquel le sujet doit être abordé. Cette partie se déroule en français, à l'exception des exercices de toute nature qui sont présentés en langue étrangère.

Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'exposé : trente minutes maximum ; durée de l'entretien : vingt-cinq minutes maximum.

2. Compréhension et expression en langue étrangère. Cette partie de l'épreuve prend appui sur un document audio, textuel ou vidéo en langue étrangère ou sur un document iconographique dont le candidat prend connaissance en présence du jury. Elle consiste en un compte-rendu suivi d'un entretien, les deux se déroulant en langue étrangère.

Durée : trente minutes maximum ; coefficient total de l'épreuve : 2.

Chacune des parties entre pour moitié dans la notation.

Dix minutes maximum imputables sur la durée totale des entretiens pourront être réservées à un échange sur le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle établi pour l'épreuve d'admissibilité, qui reste, à cet effet, à la disposition du jury. Cet échange se déroule en langue étrangère.

4.1 Première partie : « Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère »

Le rapport ne se veut en aucun cas modélisant mais vise à donner aux futurs candidats et candidates des pistes qui guideront leur réflexion lors de la préparation au concours et permettront à ceux qui n'ont pas été admis de mieux en comprendre les raisons et de les accompagner dans une future préparation. S'il n'y a pas de prestation type attendue, le jury valorise les candidat(e)s qui répondent aux attentes du concours en matière de présentation et d'analyse du document, de mise en œuvre de la séquence présentée, de prise en compte des élèves et de leurs productions, et qui adoptent une posture professionnelle appropriée. La lecture des rapports des années précédentes est recommandée.

4.1.1 Présentation et analyse du document

La préparation d'une séquence pédagogique basée sur un document authentique ne peut avoir lieu sans une analyse universitaire préalable faisant ressortir le potentiel didactique et pédagogique du support proposé.

Cette analyse ne saurait se limiter à une simple paraphrase ou explication linéaire du document, mais elle doit s'articuler autour de ses spécificités telles que la source, le message de l'auteur, le public ciblé, les intentions, la portée symbolique, le contexte historique, social et géographique dans lequel s'inscrit le document. Les candidat(e)s s'appuient sur ces relevés pour proposer une exploitation pédagogique pertinente et structurée, autour d'une problématique. Des supports variés (reportage télé, poème, extraits de romans contemporains et classiques, bande dessinée, articles de presse, brochures de tourisme ou non, bandes annonces, etc.) sont choisis par le jury pour leur potentiel didactique et culturel dans lesquels les candidat(e)s doivent puiser afin d'en dégager des objectifs communicationnels et linguistiques (grammaticaux, lexicaux et phonologiques). Les activités qui en découlent s'inscrivent dans une démarche d'apprentissage progressive (de l'explicite à l'implicite, du factuel à l'abstrait), problématisée et cohérente. Le jury a parfois regretté que des candidat(e)s, qui avaient pourtant fait preuve de capacités d'analyse certaines, aient en fin de compte proposé un projet dans lequel le support ne devenait plus qu'un prétexte pour aborder un thème ou un fait de langue, sans s'attacher à la spécificité de ce support, pourtant bien identifiée.

À titre d'exemple, lors d'un travail sur une vidéo authentique, les meilleur(e)s candidat(e)s ont su montrer qu'un tel support présente un réel intérêt didactique en s'appuyant à la fois sur le contenu visuel (images ou incrustations à l'écran), le contenu auditif (l'accent, l'ambiance sonore), les indices extralinguistiques (tels que panneaux, monuments, rues, voitures, maisons, vêtements, etc.) pour analyser le document et envisager un parcours de compréhension cohérent permettant aux élèves d'acquérir des stratégies transférables d'accès au sens dont le but est de rendre les élèves toujours plus autonomes. Se focaliser sur l'un ou l'autre de ces éléments ne saurait suffire et priverait les candidat(e)s d'une partie de l'analyse et a fortiori de l'exploitation pédagogique du support.

De la même manière, une analyse fine doit permettre aux candidat(e)s de repérer les points de vue exprimés, le ton, l'ironie, le comique ou la part d'implicite dans le document, éléments trop souvent non-identifiés ou à peine évoqués pour être ensuite évacués lors de la mise en œuvre, sous prétexte d'une trop grande complexité pour les élèves. Le jury précise aux candidat(e)s qu'ils ne doivent pas hésiter à faire preuve d'ambition pour leur faire produire des énoncés de plus en plus complexes en adéquation avec les programmes en vigueur, à stimuler leur curiosité et à éveiller leur sens critique.

Nous pouvons à titre d'exemple évoquer un projet sur une bande annonce de film dans laquelle de nombreux indices étaient présents et permettaient aisément d'accéder au sens (aussi bien pour les candidat(e)s qui en ont proposé une analyse, que pour les élèves destinataires d'une séquence pédagogique). Lors du visionnage, les candidat(e)s pouvaient repérer des indices à mettre en relation. En effet, l'accent des personnages mettait en avant une appartenance culturelle évidente, d'autant plus qu'elle était associée aux vêtements. Les indices visuels (briques rouges des maisons, sens de circulation des voitures, vêtements et coupes de cheveux) permettaient quant à eux de situer l'action dans l'Angleterre des emblématiques années 80.

Dans un autre support proposé, un extrait d'une œuvre littéraire classique, il était souhaitable de procéder à une analyse littéraire (narration, temps, figures de style, intertextualité...), sans laquelle la proposition pédagogique ne pouvait être complète.

La diversité des sujets proposés cette année encore permet également de rappeler qu'il n'existe pas de support correspondant à une présumée « séquence type ». Ainsi, il paraît peu judicieux de vouloir à tout prix reprendre à l'identique la mise en œuvre présentée dans le dossier RAEP (sous prétexte que celui-ci a permis au candidat d'être déclaré admissible). Les candidats doivent avant tout faire preuve de bon sens.

Si les candidat(e)s doivent présenter une analyse claire et pertinente, ils ne doivent pas perdre de vue qu'elle doit avant tout servir la mise en œuvre à venir. Le jury a parfois regretté que des analyses relèvent trop de la description, voire de la paraphrase, et qu'elles ne mènent pas à la définition d'objectifs clairement identifiables ni à la mise en place d'une réelle exploitation pédagogique du support.

4.1.2 Choix de la classe

On rappelle que la possibilité offerte aux candidat(e)s de choisir au moment de l'inscription un niveau d'enseignement (collège ou lycée) pour la première partie de l'épreuve d'admission (« Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère ») est supprimée depuis la session 2019 : « *Le jury précise au candidat le niveau d'enseignement (collège ou lycée général et technologique) auquel le sujet doit être abordé.* » (Arrêté du 11 août 2018 modifiant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré)

Cela signifie donc que les candidat(e)s doivent se préparer en amont à tous les niveaux d'enseignement en ayant une bonne connaissance des programmes ainsi que des notions, thématiques ou axes culturels inhérents à chaque cycle. Une lecture attentive des programmes officiels et des documents ressources en ligne sur le site EDUSCOL est vivement recommandée.

Les candidat(e)s doivent par ailleurs se garder d'éventuels automatismes lors du choix du niveau de classe. Un texte littéraire ne se destine pas uniquement à l'enseignement de spécialité « LLCER anglais » et un texte contenant des occurrences de prétérit à une classe de cinquième. Les objectifs choisis doivent être cohérents par rapport au niveau de classe visé : ils doivent permettre aux élèves de développer de nouvelles compétences langagières en enrichissant leurs connaissances linguistiques (grammaticales, lexicales et phonologiques) et

culturelles propres aux pays de la sphère anglophone. À titre d'exemple, le candidat ne peut occulter lors de sa présentation une exploitation d'objectifs sous prétexte que les élèves les auraient « déjà vus » dans un cycle antérieur. Il s'agit d'aller au-delà d'un simple « rebrassage ». Le candidat doit être en mesure de répondre à la question suivante : qu'ont appris les élèves à l'issue de la séquence ?

4.1.3 Les objectifs

Les objectifs pédagogiques sont le ciment de la séquence. Ils doivent être judicieusement choisis et clairement énoncés au début de la mise en œuvre car ils sous-tendent la progression complète, de la compréhension du document jusqu'au projet final et l'évaluation.

a) Les objectifs linguistiques

En compréhension, pour qu'un fait de langue devienne un objectif, il doit faire l'objet de plusieurs occurrences dans le document ou répondre à un réel besoin pour l'appropriation ou l'exploitation de ce dernier. À titre d'exemple, on ne pourrait déterminer le superlatif comme objet d'étude alors qu'il n'apparaît qu'une seule fois dans le document et qu'il ne répond à aucun besoin particulier. Il est rappelé que les objectifs linguistiques, de façon générale, sont à relier au projet final prévu et doivent donc permettre de le réaliser pleinement. Cela ne justifie pas que les candidat(e)s y consacrent une leçon de façon exhaustive. De plus, un objectif ne saurait être pleinement atteint que lorsque les élèves auront été mis en situation de manipuler et de s'approprier le fait de langue identifié sans oblitérer la prise en compte des besoins langagiers en compréhension comme en production. Nous mettons en garde les candidat(e)s qui auraient tendance à plaquer des objectifs grammaticaux complètement décontextualisés du document proposé.

Par ailleurs, le jury a parfois regretté des confusions grammaticales chez certain(e)s candidat(e)s. On peut alors s'interroger sur leur capacité à expliciter des faits de langue à leurs élèves. Par exemple, il est souvent constaté des erreurs sur la distinction entre temps et aspect ou encore une mauvaise utilisation des structures telles que « *to be used to* » et « *used to* ». Le jury a notamment identifié des difficultés autour de la construction du passif, de l'aspect Have-EN, des marqueurs *-ed* et *-ing* dans les adjectifs ou encore des erreurs de détermination nominale (article \emptyset vs. *The*)

Sur le plan lexical, les objectifs se bornent trop souvent à un réemploi de mots connus, auxquels viennent s'ajouter quelques mots nouveaux présents dans le document mais qui ne s'avèrent pas toujours essentiels pour l'élève, ni pour l'exploitation du support et des activités d'expression proposées. L'élucidation passe encore trop souvent par la traduction en français ou l'usage du dictionnaire et la multiplication des aides lexicales telles que les *toolboxes*, les nuages de mots stériles. Une fois de plus, seul un parcours de compréhension réfléchi qui fait intervenir des stratégies d'accès au sens permettra aux élèves de lever les obstacles lexicaux et les guidera vers l'autonomie recherchée.

L'objectif phonologique ne fait que rarement l'objet d'un véritable apprentissage. Si les candidat(e)s pensent bien à l'énoncer en début de présentation, il n'est que peu souvent développé lors de la séquence et n'apparaît pas dans les critères d'évaluation. Le jury invite les candidat(e)s à réfléchir davantage à l'intérêt de l'objectif phonologique qui ne saurait se limiter à la réalisation du « ED » du prétérit ou encore du « s » du pluriel. Les candidat(e)s doivent aussi envisager d'autres pistes de travail, notamment en ce qui concerne la prosodie : intonation, accentuation, rythme ou encore la réalisation de phonèmes et la différence graphie / phonie... Cela implique que les candidat(e)s s'assurent de maîtriser autant que possible cet élément essentiel à la compréhension et à la production de messages. Ces éléments constitutifs de la langue anglaise doivent devenir des objectifs à atteindre pour les élèves.

b) L'objectif culturel

Le jury souhaite attirer l'attention sur la composante culturelle et son ancrage dans le monde anglophone, qui est l'un des points de départ de l'élaboration de tout projet pédagogique, y compris lorsque celui-ci concerne « la vie quotidienne ». La langue vivante étant le reflet d'une culture, les candidat(e)s ne peuvent prétendre à l'enseignement de l'anglais sans disposer de connaissances et d'une bonne compréhension de ce qui a trait à l'aire linguistique anglophone en se bornant au Royaume Uni et aux États-Unis.

Ainsi, nous conseillons aux candidat(e)s de consolider leurs connaissances culturelles personnelles par une exposition régulière et variée à une langue authentique et moderne.

L'objectif culturel, faisant partie intégrante de la séquence, doit figurer dans l'évaluation.

4.1.4 La « tâche finale »

Si la présence d'une tâche dite « finale » ne constitue en aucun cas un passage obligé, de nombreux candidat(e)s choisissent d'en proposer une. Elle peut être énoncée en langue cible, de manière claire et sans être trop longue. Le jury attend alors des candidates et candidats qu'ils proposent une mise en œuvre cohérente à partir d'outils et d'activités qui permettront la réalisation de cette tâche. Elle doit être l'aboutissement logique de la démarche pédagogique proposée, en partant du document de réception vers l'activité de production. C'est pourquoi toutes les étapes et activités proposées doivent converger vers ce but.

À titre d'exemple, si la tâche finale consiste en la rédaction ou la récitation d'un poème, les points suivants doivent avoir été travaillés en amont : la forme du poème, les rimes, les schémas intonatifs, les champs sémantiques, etc.

Si la tâche finale est un discours, il conviendra alors d'avoir entraîné les élèves à une prise de parole en continu dont les arguments ont été préalablement préparés et la mise en voix anticipée (accentuation, débit...). Si la tâche finale est un débat, les candidat(e)s penseront à entraîner les élèves à des joutes verbales alliant savoir, savoir-faire, et savoir-être. Un entraînement spécifique s'imposera dans le cas d'une tâche finale à l'oral aussi bien, en continu qu'en interaction (prosodie, *gap fillers*, emphase, gestuelle...).

Dans les présentations les plus abouties, les candidat(e)s ont privilégié des tâches réalistes, créatives, motivantes et épanouissantes pour les élèves.

4.1.5 Mise en œuvre

L'exposé de la mise en œuvre doit être le reflet d'une réflexion structurée, fondée sur l'analyse du document et des objectifs qui en ont découlé. Le jury attend des candidat(e)s qu'ils proposent des activités cohérentes et progressives et qu'ils soient en mesure d'explicitier clairement leur démarche pédagogique. Il n'est pas attendu un modèle type de mise en œuvre qui imposerait un nombre de séances déterminé. De même, il n'est pas demandé de présenter une séance plus détaillée que les autres puisque l'objectif est d'apprécier un enchaînement logique d'activités.

Lorsque le projet juxtapose plusieurs activités sans réel fil conducteur, les candidat(e)s parvient difficilement à montrer comment les compétences langagières des élèves sont développées, ou comment sont mises en place les stratégies que l'élève pourra acquérir et transférer. La compréhension du document se borne parfois au repérage lexical sans que les activités proposées ne permettent l'accès au sens, et le cas échéant, à l'implicite. Des candidat(e)s négligent le fait qu'il ne s'agit pas de vérifier que les élèves ont compris un document à la première écoute ou lecture, mais bien de donner à ces derniers les outils leur permettant de comprendre, et de leur faire acquérir des stratégies. En aucun cas un questionnement frontal ou le fait de compléter des grilles ne saurait développer l'autonomie des élèves face à un document inconnu. Seuls des repérages d'éléments saillants puis leur mise en réseau permettront de développer des activités de compréhension puis de production.

Le document proposé par le jury pour la construction de la séquence reste absolument central. Il s'agit bien de travailler à partir de ce support sans recourir fréquemment à des ressources extérieures, souvent fictives, qui montreraient au jury une volonté de contourner la difficulté. S'il n'est pas interdit d'évoquer d'autres documents, ils doivent impérativement étayer la démarche et favoriser le travail sur le document principal. Dans le cas où les candidat(e)s auraient du mal à canaliser leur réflexion, il leur est conseillé de la recentrer sur le document. Par ailleurs, au regard de la richesse des documents proposés par le jury, il paraît étonnant qu'une seule séance puisse y être consacrée. À l'inverse, les candidat(e)s éviteront de développer un projet fleuve.

Le jury a constaté également que de nombreux candidat(e)s ne disent pas de façon suffisamment explicite ce qu'ils veulent que les élèves comprennent et retiennent du document. Les supports proposés par le jury supposent la mise en place de parcours de compréhension précis qui nécessitent des stratégies : si le repérage de la situation

d'énonciation et des champs sémantiques paraît indispensable, il ne saurait être suffisant. Une mise en réseau de l'ensemble des éléments doit être proposée pour accéder au sens. Par exemple, nous invitons les candidat(e)s à s'interroger sur le statut du « mot clé » dont les caractéristiques doivent être définies au préalable sans quoi une activité de repérage deviendrait inefficace.

Le lexique didactique employé doit être maîtrisé. Il vaut mieux être concis, précis et faire preuve de bon sens que de plaquer des termes sans en connaître la véritable signification. La session 2021 a vu une forte augmentation du recours aux termes « médiation », « classe inversée », « orthoépie », « accent de mots/accent de phrases », « différenciation » à mauvais escient. Il appartient aux candidat(e)s de s'assurer de la bonne maîtrise d'un terme avant de l'utiliser.

Les présentations valorisées par le jury ont su proposer une démarche claire et cohérente illustrée par des exemples concrets, et tenant compte des spécificités du document, que les candidat(e)s ont su exploiter à des fins pédagogiques de manière structurée et progressive, tout en prenant en compte la diversité des élèves.

4.1.6 Productions des élèves et évaluation

Le jury ne peut se contenter de l'énoncé d'intentions (par exemple, « les élèves feront un résumé »). Les candidat(e)s doivent proposer des exemples précis et concrets de productions d'élèves, à toutes les étapes de la mise en œuvre. Il peut s'agir par exemple de mots isolés dans une carte heuristique, d'ébauches de phrases, ou d'énoncés complexes, etc. Il est souhaitable qu'ils soient cités en anglais pour une meilleure projection dans la situation d'enseignement.

Il est souvent remarqué que les tâches proposées ne sont pas suffisamment concrètes et manquent d'ambition sans permettre au jury de visualiser les élèves en activité. Nous conseillons alors aux candidat(e)s de se poser les questions suivantes lors du temps de préparation : Quelle(s) consigne(s) donner ? Quelle modalité de travail envisager ? Quelle(s) production(s) possible(s) des élèves ? De quels outils ont-ils besoin ? Si les candidat(e)s arrivent à répondre à ces questions en cohérence avec la séquence proposée, la tâche paraît alors plus réaliste.

La trace écrite vient donner corps à la démarche d'apprentissage. La candidate ou le candidat peut évoquer cette phase et en expliquer l'élaboration de manière à montrer qu'elle est construite avec les élèves et à partir de leurs énoncés enrichis par le professeur (il ne saurait y avoir de séquence sans contenu nouveau).

Nous mettons en garde les candidat(e)s contre des modalités de travail plaquées qui n'apporteraient pas de plus-value à la tâche proposée. En effet, si les candidat(e)s envisagent un travail de groupes, ils doivent se demander si l'activité peut être réalisée de façon individuelle sans que cela ne modifie le contenu. Si tel est le cas, un regroupement ne se justifie pas. Il n'est pas nécessaire de systématiquement mettre les élèves en îlots dans toutes les situations de classe. À l'inverse, un travail de groupe peut s'avérer pertinent dans la mise en place de la différenciation pédagogique si, et seulement si, les obstacles ont été correctement identifiés en amont. Il ne s'agit pas simplement d'évoquer la différenciation pour qu'elle devienne effective. Si les candidat(e)s l'évoquent, ils doivent être en mesure de la justifier par des pistes concrètes de mise en place.

Le travail donné à la maison fait partie intégrante du processus d'apprentissage et doit par conséquent être réfléchi et explicitement mentionné. Le jury s'interroge sur la manière dont les élèves vont pouvoir réaliser le travail demandé. En effet, une recherche personnelle ne saurait se limiter à la consigne suivante « faire une recherche sur les suffragettes en anglais » sans plus d'explicitation. Il convient de préciser les attendus et les consignes, éventuellement là où chercher les informations (liste limitée, sitographie spécifique vérifiée en amont par l'enseignant(e) dans un cadre éthique et institutionnel), d'avoir anticipé les écueils et la manière dont ce travail sera restitué au prochain cours. Les modalités de restitution doivent être également prises en considération afin que ce travail trouve un écho dans la suite de la séquence.

Il semble également utile de rappeler l'importance de l'évaluation. Sans aller jusqu'au détail exhaustif des contenus, les candidat(e)s doivent pouvoir proposer des pistes concrètes pour l'évaluation en évitant les propos vagues (ex : « là, je ferai une évaluation formative ») et en réfléchissant à la place de l'évaluation dans le parcours d'apprentissage, à son rôle et aux critères de réussite. Le but de l'évaluation est bien de vérifier que les stratégies mises en place pour atteindre les objectifs ont été efficaces, et que les savoirs et savoir-faire travaillés ont été

acquis. Une connaissance de la différence entre les évaluations diagnostiques, formatives et sommatives, de même qu'entre entraînement et évaluation, s'avère non seulement nécessaire mais indispensable. Par ailleurs le jury a pu se réjouir que quelques candidat(e)s présentent des activités de remédiation pertinentes.

4.1.7 L'entretien

L'entretien avec le jury ne doit pas être redouté par les candidat(e)s car les questions posées sont autant de pistes pour revenir sur ses propos et expliciter sa démarche. Il s'agit d'un moment d'échange et de réflexion, où les candidat(e)s peuvent démontrer leur capacité à prendre du recul par rapport à ce qui vient d'être dit. Les questions posées ne sont en aucun cas des pièges tendus par les examinateurs. Au cours de l'entretien, il arrive fréquemment que des candidat(e)s prennent conscience d'une incohérence dans leur présentation ou d'un oubli important. Ils peuvent combler une lacune, proposer une autre activité, d'autres critères d'évaluation, etc. Il n'est pas utile de se confondre en excuses, voire de s'auto-flageller.

Les questions du jury peuvent porter sur tout aspect mentionné dans la première partie de l'épreuve, que ce soit l'analyse du support, la conception du projet pédagogique, les objectifs, la mise en œuvre, etc. Il arrive que le jury demande aux candidat(e)s des exemples précis de productions d'élèves attendues au moment de la rédaction d'une trace écrite ou de l'émission d'hypothèses, par exemple. Les candidat(e)s peuvent être interrogé(e)s sur la faisabilité et le réalisme d'une tâche donnée au niveau de classe choisi, ou être invité(e)s à préciser un objectif considéré comme flou ou trop général (« on travaillera la question des armes aux États-Unis »). Il s'agit parfois de vérifier si une notion ou une expression employée est bien maîtrisée (« perspective actionnelle », « différenciation », ou encore « ironie », « gothique », etc.) ou encore concernant l'utilisation des nouvelles technologies (« baladodiffusion », « TBI / TNI », documents collaboratifs, cartes mentales numériques...).

L'entretien requiert une capacité d'écoute ainsi qu'une ouverture d'esprit. Il ne faut pas craindre de s'accorder un bref temps de réflexion avant de formuler sa réponse. Il n'est pas nécessaire de vouloir combler les moments de silence de manière trop hâtive. Les candidats les plus performants savent être sensibles aux observations du jury et réactifs à leurs remarques. Ainsi, le jury a pu apprécier les postures professionnelles des candidats désireux de s'engager dans un échange constructif. Les dernières minutes de l'entretien sont consacrées à un échange sur le dossier RAEP (mis à la disposition des candidats lors de l'épreuve), il apparaît donc fort judicieux de procéder à une relecture préalable dudit dossier avant l'épreuve.

L'aptitude à communiquer revêt une importance particulière et fait partie des compétences professionnelles à acquérir. Le jury porte donc une attention toute particulière au volume de la voix, au débit ainsi qu'au registre de langue. La maîtrise de la langue française étant une condition sine qua non pour la réussite au concours, il est indispensable de veiller à la bonne correction de l'expression.

Le jury met en garde les candidat(e)s sur des attitudes parfois trop relâchées qui ne correspondent pas à la posture attendue d'un(e) enseignant(e). Il est également vivement recommandé d'employer un vocabulaire précis appartenant au registre de langue adapté sans trop de jargon. Il convient d'éviter des expressions du type « du coup », « bosser », « je ne suis pas fan... », « je me balade dans la classe... », « je vais leur faire faire un *petit* exercice, puis une *petite* évaluation... », « je me suis loupée... », « ouais », « le truc... ».

Les candidat(e)s gagneront à rester sobres dans leur interaction avec le jury en début ou en fin d'épreuve. Si le jury est bienveillant et professionnel, il n'en demeure pas moins qu'un concours de recrutement de l'Éducation nationale exige des candidat(e)s une certaine tenue.

Conclusion

Si nous constatons, année après année, une amélioration de la qualité des prestations ainsi que de la prise en compte des conseils du jury, il faut ici rappeler que la réussite à cette épreuve passe avant tout par un entraînement régulier et rigoureux. Il est nécessaire de prévoir de s'exercer dans les conditions de l'épreuve, en respectant le temps de préparation et de passage, afin de ne pas être déstabilisé(e) le jour du passage devant le jury.

Les candidates et candidats qui ont réussi l'épreuve sont ceux qui ont su exposer au jury leurs idées et leur démarche pédagogique de manière claire et efficace, tout en respectant la spécificité du support proposé et en dégagant avec précision ce qu'ils souhaitent que leurs élèves retiennent. Ces candidat(e)s ont su faire preuve de bon sens, de créativité et de recul face à leur pratique, tout en plaçant les élèves au cœur de la démarche pédagogique, car il s'agit bien là pour eux d'acquérir de solides compétences langagières et culturelles.

Rapporteurs : Florence ROUX et Jérémy FAISANT avec les contributions du jury

4.2 Deuxième partie : « Compréhension et expression en langue étrangère »

Le jury tient à souligner le bon niveau de préparation et les compétences montrés par une partie des candidates et candidats, lors de l'épreuve de compréhension et d'expression. Il salue des prestations parfois excellentes et se réjouit que les conseils prodigués dans les précédents rapports aient été pris en compte. Toutefois, un nombre non négligeable de prestations ont témoigné d'une méconnaissance des contours de l'épreuve de la part des candidats, dont certains ont par ailleurs adopté une posture peu professionnelle.

4.2.1 Descriptif et préconisations

À l'issue de l'entretien de la partie pédagogique, un document inconnu (papier, audio) soumis aux candidat(e)s qui disposent de 10 minutes pour en prendre connaissance. La phase suivante dure environ 5 minutes, pendant lesquelles la candidate ou le candidat propose, uniquement à partir de ses notes, un compte-rendu structuré, en anglais, des informations contenues dans le document. Il est conseillé aux candidat(e)s de développer la thématique, de la problématiser, de la mettre en perspective et de discuter certains aspects du document.

L'épreuve se poursuit par un entretien de 15 minutes en anglais. Les premières questions du jury portent sur le document, sa compréhension et sa thématique. La suite de l'entretien peut prendre appui sur le dossier RAEP. Les questions du jury peuvent amener les candidat(e)s à préciser ou clarifier certains points, expliciter leurs choix, envisager de nouvelles pistes ou revenir sur certaines affirmations.

Cette épreuve évalue le modèle linguistique des futur(e)s professeur(e)s d'anglais, leur culture générale d'angliciste et leur capacité à réagir et à argumenter, à la fois sur le document proposé et sur leur dossier professionnel le cas échéant.

Il est rappelé que les 10 minutes consacrées à la préparation doivent permettre aux candidat(e)s de dégager les idées importantes, ainsi qu'une problématique, et les amener à une présentation synthétique et organisée. L'exposé ne doit toutefois pas se limiter à une accumulation d'items relevés ou à un simple exercice de paraphrase. On attend des candidat(e)s un effort d'organisation et de prise de recul et, comme on le verra avec les exemples présentés, il est même conseillé d'intégrer des éléments d'appréciation et d'enrichissement personnels lors de la phase de compte-rendu, sans attendre les questions du jury.

L'entretien qui suit le compte-rendu vise à éclaircir les points occultés ou imprécis et à ouvrir des perspectives. Les questions posées n'ont pas pour but de piéger les candidat(e)s et leur éventail peut être très large. Les conseils qui suivent reprennent en grande partie ceux qui figurent dans les rapports des sessions précédentes, dont les recommandations restent valables. Les exemples de sujets proposés peuvent être utilisés à des fins d'entraînement individuel. En effet, une préparation et un entraînement régulier à l'épreuve de compréhension et d'expression sont des gages de réussite.

Cette année encore, le jury a déploré une certaine méconnaissance de quelques notions clés du monde anglophone, qu'il s'agisse des institutions (le Commonwealth, le rôle du monarque britannique, l'organisation du Congrès américain, etc.), ou des principaux régimes constitutionnels (en Grande-Bretagne comme aux États-Unis, sans oublier quelques grandes nations du Commonwealth telles que l'Afrique du Sud, l'Australie, le Canada). Si une connaissance exhaustive des partis politiques de tous les pays anglophones ne fait bien entendu pas partie des attentes du jury, être capable d'appréhender le paysage politique d'états majeurs tels que le Royaume-Uni ou les États-Unis paraît toutefois indispensable, tout comme les échéances électorales et les systèmes électoraux.

Enfin, les grands médias (les différences entre *The Guardian* et *The Daily Mail*, etc.), les systèmes scolaires, des personnalités issues du monde politique, artistique, sportif, etc., constituent des repères attendus.

Une lecture régulière de la presse anglophone (facilement accessible sur internet) est fortement conseillée. Elle permet aux candidat(e)s de se tenir au courant de l'actualité, de s'imprégner des tournures authentiques tout en enrichissant leur lexique et en améliorant leur capacité à reformuler. Elle leur permet également de développer des stratégies de lecture (repérage du type de source, des informations factuelles, des points de vue exprimés, des références culturelles, etc.) et de s'entraîner à synthétiser plus efficacement le document mis à leur disposition, en organisant leur propos. Une présentation claire et concise du document (source, contexte de parution) et de son thème constitue une excellente entrée en matière. Toutefois, beaucoup de candidat(e)s se limitent à une introduction trop sommaire (nature, titre, source, thème) sans déterminer le contexte, ni identifier l'approche développée dans le document ni le problématiser autour de ses enjeux. La problématisation du contenu du document permet un compte-rendu organisé qui dépasse la simple restitution linéaire et factuelle. Elle explicite le sens du document, au-delà de son contenu factuel, et s'inscrit dans une réflexion plus large. Le ton (ironie, empathie, etc.) et l'implicite ne doivent pas être occultés.

L'exercice de compréhension orale nécessite également un entraînement régulier qui peut se faire par l'écoute des médias anglophones, afin de se familiariser avec une diversité d'accents et de débits ainsi qu'avec les sujets d'actualité. Les candidats peuvent s'abonner à des *podcasts* et ainsi écouter quotidiennement des émissions en langue anglaise.

Il est primordial de s'entraîner à organiser et hiérarchiser les idées principales d'un document, en travaillant dans le respect des conditions de l'épreuve, afin d'éviter les simplifications hâtives et éventuels contresens. Il est regrettable de se contenter d'une simple paraphrase. Dans cette perspective, le jury conseille aux candidat(e)s de s'entraîner à la prise de notes. Ces notes peuvent prendre la forme de listes, tableaux, cartes heuristiques ou toute autre organisation qui permettrait de gagner en efficacité et en clarté. Les candidat(e)s pourront ainsi se détacher de leurs notes plus facilement. Il ne faut pas négliger l'appréhension globale du sens du document, en évitant de se perdre dans des détails inutiles.

Les candidat(e)s ne peuvent faire l'économie d'une pratique régulière de la langue anglaise, notamment en interaction. Outre l'importance de maîtriser cette compétence devant leurs élèves, ils seront ainsi mieux à même de comprendre les questions du jury et d'y répondre le jour du concours, quel que soit leur état de stress. Les candidat(e)s qui réussissent l'épreuve démontrent leur aisance à l'oral, produisant une langue bien maîtrisée et la plus authentique possible. Le jury a néanmoins regretté que quelques candidat(e)s se limitent à des réponses laconiques, qui leur permettent difficilement de démontrer leurs compétences linguistiques et leur capacité de réflexion. De plus, le jury déplore que des candidat(e)s fassent des erreurs sur la phonologie des mots pourtant prononcés dans le document.

En revanche, le jury a apprécié de bonnes prestations rendues possibles par des connaissances solides au service d'une bonne compréhension du contenu des documents, ainsi que par un réel effort de reformulation et d'organisation. Le jury a pu notamment apprécier la capacité de candidates et candidats à nuancer leur propos lors de l'analyse du document et à mettre à profit le temps imparti pour démontrer leur connaissance du monde anglophone.

La prestation est d'autant plus appréciée que le candidat ou la candidate se montre dynamique et clair(e), et fait preuve de réactivité et d'écoute lors de l'échange. Cette année encore, le jury a dû déplorer le fait que certains candidats ne saisissent pas l'enjeu communicationnel de l'épreuve. Ils doivent parvenir à montrer l'intérêt du sujet qui leur est proposé et qui a été sélectionné pour son ancrage culturel.

En outre, le jury souhaite attirer l'attention sur l'expression par des candidat(e)s d'opinions personnelles trop tranchées qui peuvent parasiter le compte-rendu et ainsi projeter une opinion partisane contraire à la posture attendue d'un(e) enseignant(e). Par ailleurs, certain(e)s candidat(e)s ont parfois adopté un registre de langue ou une élocution plus relâchés au cours de cette épreuve. D'autres ont même tenté d'initier une certaine connivence avec les membres du jury par le biais de remarques rhétoriques. Ces attitudes ne sont, bien évidemment, pas acceptables.

Enfin, le jury rappelle l'utilité pour les candidates et candidats d'avoir une bonne connaissance et une bonne maîtrise de leur dossier RAEP, afin de réagir de manière efficace et adéquate aux questions pendant la dernière partie de l'épreuve. À cette fin, une relecture minutieuse du dossier est vivement conseillée avant le jour de l'épreuve.

4.2.2 Un exemple de compréhension audio

“Families and friends mourn loss of Thanksgiving traditions, seek new ones”

<https://www.npr.org/2020/11/21/937084178/families-and-friends-mourn-loss-of-thanksgiving-traditions-seek-new-ones>

Le sujet proposé est un extrait (du début à la minute 2'24") du document dont le lien est indiqué ci-dessus.

Le document soumis aux candidat(e)s est extrait d'un *podcast* de l'émission d'information “*All Things Considered*” diffusée sur la radio américaine *NPR* le 21 novembre 2020. Il s'inscrit dans le contexte actuel de la crise sanitaire mondiale de la Covid 19. Il aborde les bouleversements que cette dernière entraîne dans la vie des citoyens du monde, et interroge l'auditoire sur la persistance, la pertinence, mais aussi les défis de la célébration de *Thanksgiving* aux États-Unis alors que les citoyens sont censés éviter tout rassemblement. Il s'articule principalement autour des témoignages recueillis par la journaliste Deena Pritchep et de ses commentaires.

Les attentes du jury

Ce document est un bon exemple de l'importance des connaissances du monde anglophone au sens large. Comme pour tous les documents de compréhension, le jury attendait avant tout des candidats qu'ils organisent et problématisent leur compte-rendu. De plus, leur présentation devait être enrichie et étayée à l'aide de connaissances aussi précises que possible, sans entrer nécessairement dans les détails. Ainsi, sans qu'ils ne représentent une liste exhaustive, les éléments suivants pouvaient être largement valorisés :

- des connaissances sur les origines celtiques de cette fête importée par les premiers colons européens ;
- une adaptation de cette dernière au contexte américain avec l'idée de célébration des récoltes et l'inclusion des Amérindiens au récit ;
- les raisons des divisions de la société américaine pendant la Guerre de Sécession ou de nos jours ;
- le fait que cette fête soit célébrée en novembre aux États-Unis ;
- l'idée fantasmée d'un idéal d'abondance et de partage mettant en scène une harmonie et une certaine perfection familiale telle que dépeinte par Rockwell dans sa série d'huiles sur toile intitulées « Les Quatre Libertés », etc.

Plusieurs approches/axes possibles

Les meilleures propositions étaient organisées autour des axes suivants (dont l'ordre est donné à titre indicatif) :

- le caractère adaptatif et évolutif de la célébration ;
- sa dimension inclusive malgré les périodes de division sociétale ;
- l'articulation entre appropriation et transmission ;
- la nécessité d'adaptation afin de pouvoir perdurer comme le soulignait par ailleurs Janine Roberts dans le document ;
- la dimension consumériste contemporaine qui peut aller à rebours de l'essence de cette célébration.

L'important était de proposer un compte-rendu qui établissait clairement la thématique du bouleversement de la célébration habituelle de Thanksgiving à cause de la crise de la Covid, mais également de saisir l'opportunité que ce document offrait au candidat de démontrer, dans le développement des axes ci-dessus, ses connaissances historiques et socio-culturelles liées à cette fête.

4.2.3 Un exemple de compréhension papier

Le document intitulé “*Troubles Tourism*’: Should Derry be celebrating its political murals?” proposé aux candidat(e)s est un extrait d'article de journal tiré de *The Guardian* paru le 12 août 2019

(<https://www.theguardian.com/cities/2019/aug/12/troubles-tourism-should-derry-be-celebrating-its-political-murals>). Cet article nous invite à nous interroger sur la vocation du tourisme suscité par des fresques politiques de Derry, œuvres qui témoignent des conflits qui ont opposé et qui continuent d'opposer unionistes et républicains en Irlande du Nord.

Il était judicieux de relever la problématique soulevée par Sara McDowell, professeure à l'Université d'Ulster, à savoir si ces fresques lourdes de sens sont simplement source d'information sur les événements passés, ou vecteur d'un sentiment de traumatisme transmis aux nouvelles générations via ce récit spécifique.

De façon non-exhaustive, les informations essentielles qui pouvaient être retenues sont les suivantes :

- la description de la fresque qui dépeint un garçon de 12 ans portant un masque à gaz et tenant un cocktail Molotov à la main ;
- la fresque rappelle la bataille de Bogside de 1969 dans la banlieue de Derry entre résidents catholiques et policiers (protestants / unionistes). Elle fait partie d'une série de douze fresques racontant le conflit qui a déchiré Derry pendant la période des *Troubles* et qui entraîna la mort de quatorze manifestants en 1972 (*Bloody Sunday*) ;
- de nos jours des touristes du monde entier affluent pour voir ces fresques et c'est pour cela que la ville veut s'impliquer dans ce qui est ici appelé le « Tourisme des Troubles » ;
- les touristes sont attirés par le fait que le commentaire lors des visites est fait par des habitants qui ont vécu les événements au plus près (exemple de Paul Doherty) ;
- même si les fresques du Bogside ne sont pas associées à des groupes politiques, elles sont néanmoins politisées, étant des lieux stratégiques de rassemblement lors de manifestations.

Les ouvertures, connaissances ou mises en relation possibles qui ont été appréciées par le jury :

- semaine d'émeutes en avril 2021 dans les zones unionistes à majorité protestante (actes qui ont d'ailleurs été condamnés par les unionistes comme les républicains) ;
- la distinction entre les grands partis politiques irlandais (d'une part le *Democratic Unionist Party* qui se positionne pour le maintien d'une forme d'union politique entre la province d'Irlande du Nord et le Royaume-Uni, et d'autre part le Sinn Féin en faveur d'une réunification irlandaise) ;
- la période des « Troubles » guerre civile entre républicains (principalement catholiques, partisans de la réunification avec la République d'Irlande) et unionistes (principalement protestants, partisans du maintien au sein du Royaume-Uni) qui a provoqué la mort de plusieurs milliers de personnes jusqu'à l'accord de paix signé le 10 avril 1998 (accord du Vendredi Saint - *The Good Friday Agreement* - sous le gouvernement travailliste de Tony Blair qui marqua le désarmement de l'IRA et ainsi la fin officielle des conflits) ;
- les excuses tardives du gouvernement britannique en 2010, prononcées par le Premier Ministre britannique conservateur David Cameron ;
- le BREXIT qui fragilise l'équilibre délicat né de l'accord du Vendredi Saint qui avait estompé la frontière entre les comtés britanniques d'Ulster et la République d'Irlande ;
- tout élément culturel ou historique soulignant les tensions existantes entre unionistes et républicains.

Le jury a apprécié les prestations des candidat(e)s qui ont su repérer la dualité du pouvoir de transmission de ces fresques, témoignages d'un traumatisme encore bien vivant de nos jours. Les plus convaincant(e)s ont illustré cette problématique à l'aide d'éléments saillants du document, en proposant un enrichissement qui reflétait une approche analytique et éclairée.

Rapporteurs : Sébastien DINET et Anne MENSAH avec les contributions du jury

4.3.3 Langue orale

Le jury a constaté avec satisfaction que le nombre de candidates et candidats s'exprimant dans un anglais pouvant constituer un bon modèle linguistique était en augmentation par rapport aux années précédentes. Il tient à rappeler

que l'expression en langue anglaise fait partie des éléments évalués pendant toute la durée de l'épreuve. Ainsi, même pendant la première partie consacrée à l'exploitation pédagogique d'un support écrit ou audio-visuel, nous encourageons les candidat(e)s à être particulièrement attentifs à la correction linguistique des éventuelles consignes et productions d'élève formulées en anglais. Le passage du français à l'anglais occasionne parfois des erreurs phonologiques dues à l'influence d'une langue sur l'autre.

Les vingt minutes consacrées à l'expression en langue anglaise servent à évaluer la capacité des candidat(e)s à produire un discours en continu ainsi qu'à prendre part à un échange, tout en fournissant un argumentaire construit et étayé, dans une langue riche et authentique. Un registre de langue adapté à la situation est par ailleurs attendu. L'aptitude des candidat(e)s à réagir avec spontanéité, à nuancer leurs propos, et à défendre leurs idées, lors de l'entretien avec le jury, suppose des réflexes linguistiques et une certaine aisance.

Pour ce faire, le jury encourage les candidat(e)s à :

- consulter journaux et magazines reflétant la diversité de l'aire anglophone. Les candidat(e)s doivent par ailleurs connaître les spécificités des journaux dits « tabloïds » et la presse dite de qualité afin d'identifier les points de vue et prises de position parfois très tranchés ;
- pratiquer la langue anglaise le plus possible afin d'en suivre l'évolution et maintenir la qualité et la fluidité de l'expression. En outre, un(e) candidat(e) sera plus à l'aise s'il ou elle est au fait de tournures idiomatiques, d'acronymes ou de sigles d'usage récent ;
- visionner et écouter des documents authentiques dont nous rappelons une liste non exhaustive : radios en ligne ou « traditionnelles » (BBC, CNN, NPR, the wireless.co.nz, etc.) *podcasts*, émissions politiques, économiques de télévision en anglais, films en version originale, *soap operas* et séries du monde anglophone. Les ressources disponibles sont nombreuses et permettent un contact direct avec une multitude d'accents (Afrique du Sud, Australie, Nouvelle Zélande, États-Unis, Canada, Angleterre, Irlande, Écosse, etc.).

4.3.1 Phonologie

Une intonation correcte, employée de façon cohérente et naturelle, sera appréciée en référence à l'anglais standard. D'autres modèles sont bien entendu acceptables dans la mesure où une cohérence dans la prononciation est respectée.

Certains écueils récurrents sont à éviter :

- intonation de phrases systématiquement montante, donnant une impression d'inachevé ou de manque de conviction ;
- prosodie « plate », voix monocorde qui gêne l'accès au sens ;
- chaîne parlée avec un débit haché (arrêts fréquents après chaque mot ou ne respectant pas les unités de sens).

a) Les phonèmes

L'influence de la langue française peut entraîner de nombreuses erreurs de phonologie, particulièrement dans le cas de l'accentuation de mots transparents.

On note parmi les phénomènes récurrents : des voyelles anormalement allongées ou raccourcies (voire la perte d'une diptongue) ou la prononciation française de la voyelle dans une syllabe accentuée ou encore des déformations plus importantes.

Exemples de mots dont les voyelles ont été prononcées à la française: *identity–language-culture - popular – syllables – racism* ou encore *costume* au lieu de *custom*.

Pour les consonnes, un écueil récurrent réside dans la prononciation de <th> : la consonne sonore dentale /ð/ trouve souvent une réalisation malencontreuse en /d/ (ex : *dis pour *this*, *oders for *other*) ou /z/ (ex : *wiz pour

with). La consonne sourde /θ/, quant à elle, est parfois déformée en /t/, /s/ voire en /f/. Par ailleurs, le son /tʃ/ est souvent prononcé au lieu du /ʃ/, ce qui peut créer de nombreuses confusions (ex : share/chair).

Au niveau des voyelles, de nombreuses confusions ont été relevées :

- /i:/ et /ɪ/ : *heal* ≠ *hill*; *greed* ≠ *grid*, *fill* ≠ *feel*, *twit* ≠ *tweet*
- /i:/ et /e/ : *breathe* ≠ *breath*.

Par ailleurs, il convient d'apporter une attention particulière à la prononciation des voyelles ou diptongues suivantes :

- /u:/ (*youth*, *food*) et /ʊ/ (*should*, *could*, *would*),
- /aʊ/ (*allow*, *about*) et /əʊ/ (*own*, *boat*)

La prononciation de mots fréquemment employés doit être maîtrisée, comme pour les exemples suivants :

because,	/b/ et non */əʊ/ (BrE)
says	/e/ et non */eɪ/ (BrE)
government	/ɪ/ et non /u:/ (BrE)
event	/ɪ/ et non /e/ (BrE)
law, of course	/ɔ:/ et non */əʊ/ (BrE)
taught	/ɔ:/ et non */aʊ/ (BrE)
part	/ɑ:/ et non */ɔ:/ (BrE)
journalist	/ɜ:/ et non /u:/ (BrE)
image	/ɪdʒ/ et non /eɪdʒ/ (BrE)
love	/l/ et non /ɔ:/
hundreds	/ɪ/ et non /ɔ:/

Quelques erreurs fréquentes sont également à éviter, notamment le /h/ initial oublié (ex : *high school*, *he*, *handicap*, *Hastings*, *his*) ou au contraire ajouté (ex : *ironical* */haɪ'ronɪkl/, *ally* */hæli/, *can add* */kænhæd/).

Attention aussi à l'hyper-correction, qui consiste à prononcer des graphies h qui auraient dû rester muettes, ou à rajouter des sons /h/ devant des voyelles (ex : *honest*, *hour*, *at* prononcé comme *ha* ; *own* prononcé /h'əʊn/)

b) Accentuation

Marquer correctement les accents de mots est la preuve d'une bonne maîtrise de la langue cible. Ainsi nous invitons les candidat(e)s à la vigilance sur un certain nombre d'erreurs récurrentes :

advantage	BrE /əd'vɑ:ntɪdʒ/ NAmE /əd'væntɪdʒ/
autonomy	BrE /ɔ:'tɒnəmi/ NAmE /ɔ:'tɑ:nəmi/
broadcast	BrE /'brɔ:dkɑ:st/ NAmE /'brɑ:dkæst/
career	BrE /kə'riə(r)/ NAmE /kə'ri:/
democracy	BrE /dɪ'mɒkrəsi/ NAmE /dɪ'mɑ:kresi/
economic	BrE /i:kə'nɒmɪk/; /'ekə'nɒmɪk/ NAmE /i:kə'na:mɪk/; /'ekə'na:mɪk/
economy	BrE /ɪ'kɒnəmi/ NAmE /ɪ'kɑ:nəmi/
educational	BrE /edʒu'keɪʃənəl/ NAmE /edʒu'keɪʃənəl/
empower	BrE /ɪm'paʊə(r)/ NAmE /ɪm'paʊər/
environment	BrE /ɪn'vaɪrənmənt/ NAmE /ɪn'vaɪrənmənt/
events	BrE /ɪ'vent/ NAmE /ɪ'vent/
feminism	BrE /'femənɪzəm/ NAmE /'femənɪzəm/
heritage	BrE /'herɪtɪdʒ/ NAmE /'herɪtɪdʒ/
history	BrE /'hɪstri/ NAmE /'hɪstri/
informative	BrE /ɪn'fɔ:mətɪv/ NAmE /ɪn'fɔ:rmətɪv/
interesting	BrE /'ɪntrestɪŋ/; /'ɪntrestɪŋ/ NAmE /ɪnt'restrɪŋ/; /'ɪntrestɪŋ/

L'influence de la langue française peut entraîner de nombreuses erreurs de phonologie, particulièrement dans le cas de l'accentuation de mots transparents.

Attention également à la différence d'accentuation des mots dissyllabiques qui peuvent aussi bien être nominaux que verbaux : ex : *pre'sent* (v) et '*present* (n), *re'cord* (v) et '*record* (n).

c) Grammaire / Syntaxe

Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur les points suivants :

L'utilisation abusive des structures interrogatives (inversion sujet/verbe) :

- * *I didn't know what was their level.*
- * *What do you think is it about?*
- * *Can you imagine where is it?*
- * *What do you think is a poverty tour?*

Ou le phénomène inverse :

- * *Why school is so important?*

L'utilisation des formes verbales :

- **If I did it again I will...*
- **It becomes a law fifteen years ago.*
- **For fifteen years, it's a law.*
- **Since that time things didn't improve.*
- **They believed this will change working conditions.*

Le fait que les adjectifs sont invariables.

- **Others countries*
- **Differents people*

La présence de « s » parasites due soit à une mauvaise prononciation, soit à une erreur de syntaxe.

- * *It's represents*
- * *The publics don't approve of Australia day.*

les marques du pluriel (**one of the character*),

Autres points de vigilance :

- les quantifieurs (*much/many, all/every / *every Native Americans / *every children*);
- la détermination (**Imagine you are doctor, *The Great Britain, *Ø UK, * the Excalibur, *they will have tough time, * read Ø press, *on Ø Internet * he has the future in **the** hands, *the conditions of life pour living conditions*);
- les possessifs: **the princess' husband*, confusion *his/her* ;
- les dénombrables / indénombrables et quantifieurs (**informations, *a few information, *an individual work, *women are not paid as men au lieu de as much as men*) ;
- les démonstratifs (**those letter, *this rich people, *this children*) ;
- les expressions figées : **in term of percentage* ;
- la place de la proposition relative ;
- le choix du pronom relatif (**a woman which is interviewed *the words what we recall*);
- les confusions entre adverbes et adjectifs (**an ironically story*) ;
- les pronoms au pluriel (**ourself, *themself*) ;

- les prépositions (**they go at the slums, *in the radio, *return in their country, *intend at celebrating, *imposed to people, *it reminds us Ø the history of Native Americans*) ;
- la répétition du sujet (**the song it is known, *some of the tourists they...*) ;
- la formation des mots composés qui entraînent des incongruités (**washbrained, *colour skin*), etc.

d) Lexique

De nombreux candidats et candidates se sont exprimés dans un anglais riche, clair et précis.

Cependant, d'autres ont du mal à nuancer leurs propos et ont recours à des stratégies peu satisfaisantes : la répétition d'adjectifs (*big*), l'utilisation abusive de « *gap fillers* » (*you know..., I mean..., like*), l'utilisation de calques lexicaux (** The text talks about, *I precise *big title, they *deeply needed, *the ancient colonies, *reserve for reservation *the pupils who have some difficulties, *I propose in the second time, *paradoxal*), les prépositions (**answer for inequality*).

Certains faux amis sont à éviter : « proposer » (**proposes to promote*), « les politiques » (**politics/*political men*), « la situation actuelle » (**the actual situation*), « la problématique » (**my problematic is...*), etc.

Enfin, la confusion entre les adjectifs en -ING et -ED (*interesting/interested, shocking/shocked*) est rédhibitoire.

Les candidat(e)s sont par ailleurs invité(e)s à enrichir leur expression quand cela est possible en remplaçant des termes vagues par d'autres plus précis (*crucial, extensive, relevant* plutôt que *important*) et, selon le contexte, trouver par exemple un mot plus précis que *people* (ex : *the crowd, individuals, the community, the public*).

La fin de la deuxième partie de l'épreuve, qui invite les candidat(e)s à revenir sur leur dossier RAEP tout en s'exprimant en anglais, nécessite la maîtrise de quelques termes de didactique à réactualiser régulièrement (par exemple : *assessment, final task, objectives, special needs, action-based learning/teaching* etc.) sans que soit attendu l'emploi d'un jargon didactique ou d'un vocabulaire très spécifique. Dans la mesure où le dossier RAEP est rédigé en français, les candidat(e)s ont tendance à se préparer dans cette langue en oubliant qu'ils seront interrogés en anglais.

En outre, ils veilleront à soigner leur registre de langue lors des échanges avec le jury et éviter des termes ou expressions familiers tels que *yeah / it's gonna change/ the guy says*, etc.

En conclusion, le jury a pris plaisir à entendre de nombreux candidats et candidates qui s'exprimaient avec aisance dans un anglais quasi authentique et qui exposaient leurs idées avec clarté, faisant ainsi preuve d'une compétence de communication efficace.

Rapporteurs : Françoise GARRIGUE et Jean-Pierre GOUDARD avec les contributions du jury