



Concours du second degré

Rapport de jury

CAPES EXTERNE

ANGLAIS

SESSION EXCEPTIONNELLE

Rapport de jury présenté par M. Bertrand RICHET
Inspecteur Général de l'Éducation Nationale
Président du jury

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

SOMMAIRE

Pour accéder directement à une partie du rapport, cliquer sur le titre correspondant à celle-ci.

1. LISTE DES MEMBRES DU JURY	4
2. LE MOT DU PRESIDENT	15
3. EPREUVES ORALES D'ADMISSION	18
3.1. Épreuve de Leçon	18
3.1.1. <i>Partie 1 – Exposé en langue étrangère</i>	18
3.1.2. <i>Partie 2 – Exposé en français : Pistes d'exploitation didactique</i>	25
3.2. Épreuve sur Dossier	29
3.2.1. <i>Partie 1 – Étude de dossier</i>	29
3.2.2. <i>Partie 2 – Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable</i>	35
3.3. Langue orale	38

1. Liste des membres du jury

Président

M. Bertrand RICHET
Inspecteur général de l'Éducation nationale
Académie de Paris

Vice-présidente

Mme Ladan NIAYESH
Professeur des universités
Académie de Paris

Secrétaire général

M. Frédéric CHOTARD
Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional
Académie de Nantes

Adjoints

M. Jean-Louis PICOT
Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional
Académie de Caen

M. Daniel RUFF
Professeur agrégé
Académie de Limoges

Mme Pascale VIEU
Professeur agrégé
Académie de Paris

Membres du jury

M. Toufik ABDO
Professeur agrégé
Académie de Versailles

M. Stéphane ACHARD
Professeur certifié
Académie de Grenoble

M. Julien ALLIOT
Professeur agrégé
Académie de Versailles

Mme Béatrice ALZAS
Professeur agrégé
Académie d'Orléans-Tours

M. John ANDREWS
Professeur certifié
Académie de Nancy-Metz

M. Frédéric ARMAO
Maître de conférences des universités
Académie de Nice

Mme Élisabeth AUBOIS
Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional
Académie de Dijon

M. Bruno AUER Professeur agrégé	Académie de Créteil
M. Flavien BARDET Maître de conférences des universités	Académie de Bordeaux
Mme Paula BARROS Maître de conférences des universités	Académie de Montpellier
Mme Stéphanie BELIGON Professeur agrégé	Académie de Créteil
Mme Stéphanie BENSON Professeur agrégé	Académie de Bordeaux
Mme Agnès BERBINAU-DEZALAY Professeur agrégé	Académie de Créteil
M. Romain BERLIER Professeur agrégé	Académie de Montpellier
Mme Cécile BERTRAND Professeur agrégé	Académie de Créteil
Mme Katharina BLAMONT Professeur agrégé	Académie de Versailles
Mme Karine BLANQUET Professeur certifié	Académie de Caen
M. Jean-Philippe BLONDEL Professeur agrégé	Académie de Reims
M. Patrick BOCHET Professeur certifié	Académie de Caen
Mme Valérie BORDIN Professeur certifié	Académie de Dijon
Mme Souraia BOUANANI Professeur agrégé	Académie d'Amiens
M. Rémy BOULARD Professeur agrégé	Académie de Reims
M. Guillaume BOULIC Professeur agrégé	Académie de Grenoble

Mme Shirley BRICOUT Professeur agrégé	Académie de Rennes
M. Pascal CAILLET Professeur agrégé	Académie d'Aix-Marseille
Mme Élise CALVIN Professeur agrégé	Académie de Nice
M. Olivier CANTINELLI Professeur agrégé	Académie de Nice
Mme Françoise CARRESSE Professeur certifié	Académie de Bordeaux
Mme Stéphanie CARREZ Professeur agrégé	Académie de Versailles
Mme Michèle CASIES Professeur agrégé	Académie de Nancy-Metz
M. Jean-Claude CAUVIN Professeur agrégé	Académie de Clermont-Ferrand
Mme Béatrice CHALOT Professeur agrégé	Académie de Besançon
Mme Mireille CHAMBON-PERNET Professeur agrégé	Académie de Lyon
Mme Karine CHARITE Professeur certifié	Académie de Caen
Mme Blandine CHATEAUNEUF Professeur certifié	Académie de Bordeaux
Mme Anne-Laure CLERET Professeur certifié	Académie de Strasbourg
Mme Françoise CLERMONT Professeur certifié	Académie de Grenoble
Mme Stéphanie CONSTANS Professeur agrégé	Académie de Lille
Mme Christine CORLAY Professeur agrégé	Académie d'Orléans-Tours

M. Alan COUGHLIN Professeur agrégé	Académie de Rennes
Mme Laurence COUSTY Professeur certifié	Académie de Bordeaux
Mme Laurence CROS Maître de conférences des universités	Académie de Paris
Mme Angélique CROZIER Professeur agrégé	Académie de Nancy-Metz
M. Afchine DAVOUDI Professeur agrégé	Académie de Paris
Mme Stéphanie DE NAS DE TOURRIS Professeur certifié	Académie d'Aix-Marseille
Mme Cécile DECOUAIS Professeur agrégé	Académie de Limoges
Mme Catherine DEGOUT Professeur certifié	Académie de Strasbourg
Mme Clotilde DELCROIX-PHONGMANY Professeur agrégé	Académie de Lyon
M. Frédéric DELORD Professeur agrégé	Académie de Montpellier
Mme Marie-Christine DEYRICH Professeur des universités	Académie de Bordeaux
M. Jean-Jacques DHUMES Professeur agrégé	Académie de Clermont-Ferrand
Mme Yona DUREAU Maître de conférences des universités	Académie de Lyon
Mme Selma EL FILALI Professeur agrégé	Académie de Versailles
M. Philippe ESTIER Professeur certifié	Académie de Reims
M. Érick FALCHER-POYROUX Maître de conférences des universités	Académie de Nantes

Mme Lidwine FELDMANN Professeur agrégé	Académie de Versailles
M. Jean-Marie FOURNIER Professeur des universités	Académie de Paris
M. Derek GALLAGHER Professeur agrégé	Académie de Lille
Mme Anne GARIN Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de Rennes
Mme Françoise GARRIGUE Professeur agrégé	Académie de Nice
Mme Stéphanie GOURDON Professeur agrégé	Académie de Lyon
Mme Joëlle GRAVIL Professeur certifié	Académie de Nancy-Metz
M. Franck GREGOIRE Professeur agrégé	Académie de Paris
M. Ian André GRIVEL Professeur agrégé	Académie de Montpellier
Mme Émilie GUEREL Professeur certifié	Académie de Nice
Mme Sylvie GUGLIELMETTI Professeur certifié	Académie de Besançon
M. Patrick HAEM Professeur agrégé	Académie de Lille
Mme Aude HAFFEN Professeur agrégé	Académie de Créteil
M. Kevin HALLORAN Professeur agrégé	Académie de Créteil
Mme Lise HAMELIN Maître de conférences des universités	Académie de Versailles
M. François HAMONOU Professeur agrégé	Académie de Versailles

M. Christophe HAUSERMANN Professeur agrégé	Académie de Nancy-Metz
Mme Isabelle HEMBERT Professeur agrégé	Académie de Lille
Mme Catherine HEMET-ROYER Professeur certifié	Académie de Rouen
Mme Isabelle HERVOUET-FARRAR Maître de conférences des universités	Académie de Clermont-Ferrand
Mme Hélène HORY Professeur agrégé	Académie de Montpellier
Mme Sophie HOURDIN Professeur certifié	Académie d'Amiens
M. David JAMES Professeur agrégé	Académie de Lyon
Mme Jocelyne JAMES Professeur agrégé	Académie de Lyon
Mme Vanina JOBERT-MARTINI Maître de conférences des universités	Académie de Lyon
Mme Cathy JONCOUR Professeur certifié	Académie de Nantes
M. Jean-Louis KARA Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de Lyon
Mme Sylvie LAFRAGETTE Professeur agrégé	Académie de Clermont-Ferrand
M. Aurélien LANGLOIS Professeur agrégé	Académie d'Amiens
Mme Florence LANNES Professeur agrégé	Académie de Bordeaux
Mme Suzanne LANNURIEN Professeur certifié	Académie de Rennes
Mme Marie-Anne LASSERRE Professeur agrégé	Académie de Nice

Mme Véronique LE GUERN Professeur agrégé	Académie de Caen
Mme Anne-Claire LE RESTE Maître de conférences des universités	Académie de Versailles
Mme Cécile LECLERCQ Professeur agrégé	Académie de Bordeaux
M. Alain LEGUILLIER Professeur certifié	Académie d'Amiens
M. David LEROUX Professeur agrégé	Académie de Nice
M. Sébastien LETELLIER Professeur agrégé	Académie de Caen
M. Robert LIM Professeur agrégé	Académie d'Amiens
Mme Carine LOUNISSI Maître de conférences des universités	Académie de Rouen
Mme Chantal MACIBORKO Professeur certifié	Académie d'Amiens
M. Thierry MAGNAN Professeur certifié	Académie de Rouen
Mme Ruth MALONE Professeur agrégé	Académie de Lille
M. Anne-Marie MANSARD Professeur agrégé	Académie de Grenoble
M. Bruno MARCHEBOUT Professeur agrégé	Académie de Paris
Mme Fanny MARCHIANO Professeur agrégé	Académie de Versailles
Mme Fiona McCANN Maître de conférences des universités	Académie de Lille
Mme Pamela McCLURE Professeur agrégé	Académie de Nice

Mme Frédérique MENANT Professeur agrégé	Académie de Rouen
M. Raphaël MENDOLA Professeur agrégé	Académie de Clermont-Ferrand
Mme Sandrine MERLE Professeur agrégé	Académie de Bordeaux
Mme Julie MORERE Maître de conférences des universités	Académie de Nantes
M. Robin MORGAN Professeur certifié	Académie d'Amiens
Mme Julie NEVEUX Maître de conférences des universités	Académie de Paris
Mme Raluca NITA Maître de conférences des universités	Académie de Poitiers
Mme Sylvie OLIVIER Professeur agrégé	Académie de Besançon
M. Saïd OUAKED Maître de conférences des universités	Académie de Limoges
M. Guy PARENT Professeur certifié	Académie de Besançon
M. Jean-Luc PAUL Professeur agrégé	Académie de Besançon
M. Sylvain PENVEN Professeur agrégé	Académie de Rennes
M. Cédric PETER Professeur certifié	Académie de Strasbourg
Mme Françoise PEYRISSAT Professeur certifié	Académie de Clermont-Ferrand
Mme Isabelle PI-JOCQUEL Professeur certifié	Académie de Strasbourg
Mme Catherine PLANKEELE Professeur agrégé	Académie de Limoges

M. Mickaël POPELARD Maître de conférences des universités	Académie de Caen
Mme Catherine PRADEAU Professeur agrégé	Académie de Limoges
M. Pascal PRIN Professeur agrégé	Académie de Créteil
Mme Catherine PUZZO Maître de conférences des universités	Académie de Toulouse
Mme Zohra RAHMOUNI Professeur agrégé	Académie de Versailles
M. Damien REINHARDT Professeur agrégé	Académie de Strasbourg
Mme Coralie RENAUD Professeur agrégé	Académie de Nice
Mme Floriane REVIRON Maître de conférences des universités	Académie de Lyon
Mme Anne-Laure REVOY Professeur agrégé	Académie de Bordeaux
Mme Élisabeth RIVAL Maître de conférences des universités	Académie de Lille
Mme Adeline RIVIERE Professeur agrégé	Académie de Bordeaux
M. Frédéric ROBERT Maître de conférences des universités	Académie de Lyon
Mme Hélène ROCHARD Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie de Toulouse
Mme Béatrice ROUDIL-McLUCKIE Professeur certifié	Académie de Montpellier
M. Laurent RUGGERI Professeur agrégé	Académie de Montpellier
Mme Zeenat SALEH Maître de conférences des universités	Académie de Besançon

Mme Bernadette SHUTE Professeur agrégé	Académie d'Amiens
Mme Ann SIMONET Professeur agrégé	Académie de Poitiers
M. Sébastien SLISSE Professeur agrégé	Académie de Créteil
Mme Isabelle TAILLANTER Professeur agrégé	Académie de Lyon
M. François-Xavier TAINURIER Professeur agrégé	Académie de Besançon
Mme Linda TERRIER Maître de conférences des universités	Académie de Toulouse
M. Georges THAÏ Professeur certifié	Académie de Reims
Mme Aurélie THIRIA-MEULEMANS Maître de conférences des universités	Académie d'Amiens
Mme Sabine THIRION Professeur agrégé	Académie de Nancy-Metz
Mme Clémentine THOLAS-DISSET Professeur certifié	Académie de Créteil
Mme Anaïs TRINTIGNAC Professeur agrégé	Académie de Montpellier
Mme Noëlle TROVATO Professeur certifié	Académie d'Aix-Marseille
Mme Marena TURIN-BARTIER Inspecteur d'académie - Inspecteur pédagogique régional	Académie d'Aix-Marseille
Mme Flora VALADIE Professeur agrégé	Académie de Créteil
M. Joseph VALLOT Professeur agrégé	Académie de Dijon
Mme Anaïs VANDERPERRE Professeur agrégé	Académie de Nantes

Mme Karine VITRY-ROCHE
Professeur agrégé

Académie de Grenoble

M. Franck ZEITOUN
Professeur agrégé

Académie de Créteil

2. Le mot du Président

Voulue par le Ministère de l'Éducation Nationale afin de recruter des enseignants supplémentaires notamment pour les disciplines dites déficitaires, la session exceptionnelle du concours du Capes externe d'anglais, session 2014, s'est déroulée sur deux années civiles successives, afin de permettre aux candidats admissibles qui le souhaitent de découvrir le métier pendant une année scolaire en qualité de contractuel.

Comme indiqué dans les remarques du jury publiées après l'admissibilité courant 2013, cette session est, en dehors de son calendrier particulier, très proche de la session « ordinaire » qui a eu cours jusqu'en 2013. Le premier rapprochement, immédiat, concerne la définition des épreuves et le programme sur lequel elles s'appuient. Le deuxième rapprochement concerne l'exigence du jury, qui n'est pas moindre qu'au Capes dit de droit commun. Il ne s'agissait aucunement d'une session de secours, qui cherchait à rattraper par tous les moyens les candidats ayant échoué lors de la session ordinaire, à l'écrit ou à l'oral.

Après une admissibilité déclarée en juillet 2013, les épreuves d'admission se sont déroulées en juin / juillet 2014 dans les locaux de la cité scolaire Montchapet à Dijon. Les conditions d'accueil dans l'académie de Dijon et dans l'établissement ont été à la hauteur de la session, c'est-à-dire exceptionnelles, et je tiens à remercier très sincèrement M. Michel Gey, proviseur de la Cité scolaire, et l'ensemble de son équipe, ainsi qu'Agnès Béné-Colnet, chef de la Division des examens et concours du rectorat de Dijon, et l'ensemble des agents mobilisés, pour leur remarquable disponibilité pendant la période de préparation et pendant tout le déroulement du concours. La continuité du service public a été exemplaire et chaleureuse, ce qui a permis à tous, membres du jury comme candidats, de travailler dans d'excellentes conditions et donner le meilleur d'eux-mêmes.

Je n'oublie évidemment pas le soutien permanent de la Direction générale des ressources humaines de l'administration centrale, qui a eu à gérer en parallèle deux sessions de concours avec un nombre de fonctionnaires limité. Tous mes remerciements vont donc à Damien Darfeuille, chef de bureau, et Hadia Daoussi, gestionnaire efficace, qui ont assuré le suivi de l'ensemble du concours. Si la volonté politique impose naturellement aux agents de s'adapter, il faut reconnaître que ces deux années ont été éprouvantes pour tous et que la réussite de l'ensemble tient à la combinaison du sens du devoir et de la qualité des relations humaines.

Enfin, que les membres du jury et du Directoire soient ici assurés de toute ma reconnaissance pour leur travail remarquable. C'est à la fois une chance et un plaisir pour le Président du Concours que je suis que de pouvoir compter à chaque instant sur la disponibilité professionnelle de chacun. Un concours est à la fois un acte de recrutement, une expérience de formation professionnelle liée à la diversité des parcours des membres du jury et un moment de partage bienvenu.

Quelques chiffres

Rappel des données de l'admissibilité

Le nombre d'inscrits au Capes était de 4739, auquel s'ajoutent les 985 inscrits au concours privé, le Cafep, soit un total de 5724 inscrits. Environ deux tiers des candidats ont composé aux deux épreuves, soit 3125 pour le Capes (66%) et 628 pour le Cafep (64%), avec un total de 3753 présents.

Le nombre de postes offerts au concours étant de 1260 pour le Capes et de 125 pour le Cafep, la proportion de présents par poste offert a été d'environ 2,5 pour le Capes et de 5 pour le Cafep, ce qui a permis une première sélection naturelle des candidats. Le jury a choisi de donner aux candidats toutes leurs chances pour l'oral en déclarant 1916 candidats admissibles pour le Capes et 133 pour le Cafep. La raison de cette ouverture était double. D'une part, on peut observer à chaque session, tant pour le Capes que pour l'Agrégation, que certains candidats, mal placés à l'écrit, effectuent une très bonne prestation à l'oral et sont déclarés admis sans difficulté, les épreuves étant très différentes. D'autre part, en raison de la double inscription d'un nombre non négligeable de candidats à la session exceptionnelle et à la session ordinaire du Capes, il est apparu des doublons, c'est-à-dire des candidats admissibles lors de cette session exceptionnelle, quelques jours après avoir été déclarés admis à la session ordinaire. Or ces candidats, tout en apparaissant sur les listes d'admissibles, n'ont logiquement pas vocation, étant déjà lauréats du concours, à se présenter aux épreuves d'admission de la session exceptionnelle. Il importait donc de prévoir cette évaporation en abondant le nombre des admissibles, de sorte de permettre au plus grand nombre possible, et raisonnable, de candidats inscrits uniquement à la session exceptionnelle de pouvoir concourir à l'oral.

Données concernant l'admission

Sur les 1916 candidats admissibles au Capes, 1149 (soit 60%) se sont effectivement présentés à l'oral et 824 ont été déclarés lauréats du concours (respectivement, 133, 75 et 66 candidats pour le Cafep). Presque tous les doublons 2013 (les candidats admis à l'issue de la session 2013 mais qui s'étaient entre temps inscrits à la session exceptionnelle) ont fait le choix logique de ne pas venir à Dijon : déjà en poste en qualité de stagiaire, ils n'avaient aucune raison de passer le concours. S'agissant des doublons 2014 (les candidats admissibles à la session exceptionnelle et à la session 2014 renouvelée), certains ont fait le choix de privilégier un seul concours, tandis que d'autres ont participé aux deux et ont éventuellement été lauréats à la fois à Dijon et à Nantes.

Ces différentes données ont en partie limité la « rentabilité » de la session en termes de recrutement, même si la session exceptionnelle a contribué à placer devant les classes des enseignants tout à fait dignes d'être titulaires du Capes. On peut espérer que l'augmentation sensible du nombre de postes aux concours externes en 2015 créera un appel d'air permettant d'améliorer le taux d'encadrement. Un aspect positif de cette

session, qui n'est pas si marginal, tient à la participation d'un jury de 150 collègues (écrit et oral confondus). De nombreux collègues ont ainsi pu découvrir le fonctionnement d'un concours au côté de membres de jury plus chevronnés, revenir devant leurs classes forts de cette expérience, être disponibles pour participer à d'autres concours et contribuer ainsi à la continuité du service public.

La moyenne des candidats présents à l'épreuve de leçon a été de 08,20 mais elle s'établit à 10,16 pour les candidats admis. On observe une différence similaire pour la deuxième épreuve de l'oral (épreuve sur dossier et épreuve Agir), avec respectivement 9,89 et 11,48.

Même si la barre générale d'admission (fondée sur la combinaison de l'écrit et de l'oral) a été fixée par le jury à 06,76, on observe qu'en moyenne les candidats qui ont été déclarés admis ont proposé des prestations satisfaisantes, et ce dans une langue correcte, le jury ayant été particulièrement attentif à la qualité de la langue dans une maquette de concours où, à la différence de l'ancienne maquette (avant 2011), le coefficient à l'oral était identique au coefficient de l'écrit.

Si les candidats ont majoritairement entre 23 et 26 ans (60% des admis), le plus jeune avait 22 ans et le plus âgé, 62 ans, ce qui montre que le Capes est véritablement un concours ouvert à tous, à la fois aux étudiants, bien sûr, mais aussi à un public en quête d'intégration ou de reconversion, ce que la variété des professions exercées suggère.

En termes de répartition entre hommes et femmes, dans le cadre d'une discipline largement féminisée, il y avait 396 hommes admissibles, 232 présents (59%) et 153 admis (66% des présents). Pour les femmes, 1520 admissibles, 928 présentes (61%) et 671 admises (72% des présentes). L'écart de 6% pour l'admission n'apparaît pas suffisant pour tirer des conclusions quant au degré d'investissement relatif ou à la qualité différentielle des prestations des candidats et des candidates.

Le jury a rempli sa mission, en toute indépendance et avec un grand professionnalisme. Si tous les postes n'ont pas été pourvus, c'est que le jury a jugé, avec beaucoup de sagesse, qu'un certain nombre de candidats ne donnaient pas de garantie suffisante quant à leur maîtrise de la langue anglaise, leur aptitude à la réflexion ou leur projection dans le métier de professeur. Nous ne doutons pas qu'à la lecture de ce rapport, les candidats malheureux comprendront les raisons pour lesquelles ils n'ont pas été admis et qu'ils sauront mettre en œuvre les stratégies de remédiation leur permettant d'intégrer l'Éducation nationale, d'exercer un métier à la fois exigeant et passionnant, de faire partager leur passion, d'éveiller la curiosité de leurs élèves en partant de ce qu'il sont tout en nourrissant une ambition synonyme de progrès.

3. EPREUVES ORALES D'ADMISSION

3.1. Épreuve de Leçon

Leçon portant sur les programmes des classes de collège et de lycée

Durée de la préparation : 3 heures, durée de l'épreuve : 1 heure (coefficient 3)

L'épreuve prend appui sur plusieurs documents proposés par le jury se rapportant à une des notions culturelles des programmes de collège ou de lycée. Ces documents peuvent être des textes, des documents iconographiques, des enregistrements audio ou vidéo.

L'épreuve comporte deux parties. Chaque partie compte pour moitié dans la notation. La qualité de la langue employée est prise en compte dans l'évaluation de chaque partie de l'épreuve.

Première partie

Durée de l'exposé : 20 minutes maximum, durée de l'entretien : 10 minutes maximum

La première partie en langue étrangère consiste en la présentation, l'étude et, le cas échéant, la mise en relation des documents. L'exposé est suivi d'un entretien en langue étrangère.

Seconde partie

Durée de l'exposé : 20 minutes maximum, durée de l'entretien : 10 minutes maximum

La seconde partie, en français, consiste en la proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques de ces documents, en fonction des compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, phonologiques) qu'ils mobilisent et des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique. L'exposé est suivi d'un entretien en français au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix.

3.1.1. Partie 1 – Exposé en langue étrangère

Déroulement de l'épreuve et nature du dossier

Cette épreuve de leçon est composée de deux sous-épreuves distinctes. Les candidats n'ont pas la possibilité de choisir l'ordre de passation de ces deux sous-épreuves et doivent débiter par celle en anglais. La première partie invite le candidat à étudier les documents mis à sa disposition et à offrir une présentation problématisée et structurée de ce dossier. Cette étape d'analyse de type « universitaire » est indispensable à l'élaboration de la deuxième sous-épreuve. Il est en effet difficile d'envisager l'élaboration d'une séquence pédagogique à partir de textes qui n'auraient pas été l'objet préalable de toute l'attention du candidat.

Dans un premier temps, les candidats sont donc invités à effectuer un exposé en anglais à partir d'un dossier thématique composé de trois ou quatre documents, non hiérarchisés et de natures différentes, et ce en une durée maximale de vingt minutes. Un entretien, lui aussi en anglais et d'une durée maximale de dix minutes, vient alors poursuivre la présentation du dossier afin de permettre au candidat d'éclaircir certaines observations, de poursuivre la réflexion, d'envisager d'autres enjeux ou éventuellement de rectifier certains de ses propos.

Le jury tient à rappeler l'importance de s'entraîner à cet exercice en temps limité. Le candidat doit se munir d'une montre ou d'un chronomètre et s'assurer du respect des indications de durée, au risque d'être interrompu par le jury. Le candidat dispose de vingt minutes pour présenter son dossier, bien que cette durée reste indicative. S'il paraît difficile de développer une pensée et de proposer une lecture pertinente du dossier en une poignée de minutes, d'excellents exposés ont su allier clarté et précision du propos en moins de vingt minutes, de même que de longs exposés ont pu être répétitifs, vagues et peu dynamiques.

Les dossiers étaient cette année composés de trois ou quatre documents, de natures variées : textes littéraires (roman, poésie, théâtre, nouvelle, chanson, etc.), articles de presse, essais, discours, ou tout autre texte non fictionnel, mais également support vidéo ou audio de quelques minutes (par exemple une bande annonce de film, un extrait de film ou de dessin animé, une interview, un reportage, un discours).

Non hiérarchisés, ces documents sont de valeur égale aux yeux du jury et doivent être l'objet d'une attention équivalente dans l'élaboration de l'exposé en anglais. Aucun choix de documents ne doit être opéré à ce stade : les documents sélectionnés pour la deuxième sous-partie de l'épreuve ne doivent pas être traités en priorité lors de cette première présentation. De même, les notions au programme qui permettront de construire la deuxième sous-épreuve ne doivent pas orienter cette première partie. De nombreux candidats ont ainsi négligé certains documents, et éprouvé des difficultés à les lier au reste de leur présentation lorsqu'ils y ont été invités par le jury lors de l'entretien.

Présentation, étude et mise en relation des documents

La consigne, identique à tous les dossiers, était la suivante : « *Vous procéderez en anglais à la présentation, à l'étude et à la mise en relation des (trois/quatre) documents proposés (A, B [et C / C et D], non hiérarchisés* ». Le candidat est donc invité à présenter les documents et à organiser son analyse de façon dynamique en fonction d'une problématique clairement définie dès l'introduction permettant de rendre compte des liens apparents et plus subtils entre les documents, ainsi que de leurs spécificités.

L'étude et la mise en relation des documents sont indissociables. Si l'analyse préalable doit s'attacher dans un premier temps à la compréhension fine de chaque document, la présentation devant le jury doit être dynamique et envisager le dossier comme un tout. Deux écueils sont donc à éviter : le plan catalogue qui traite les documents

isolément en envisageant différents aspects de la problématique, ou l'analyse qui associerait chaque partie à une thématique, étudiée dans chaque document l'un après l'autre.

Le candidat doit en premier lieu permettre au jury d'évaluer la qualité de leur compréhension du dossier et montrer qu'il a su percevoir *la dynamique qui anime le dossier*, qu'il saura distinguer de *la thématique générale du dossier*. La perception des enjeux du dossier lui permettra de mettre en avant les divergences et convergences des documents dans un constant va-et-vient.

L'introduction

Si la majorité des candidats a choisi d'ouvrir leur analyse par une approche linéaire des documents, les bonnes prestations se sont gardées de réduire cet exposé préliminaire à un simple rappel des données paratextuelles. Le candidat qui souhaite présenter chacun des documents le fera de manière concise et claire, mais surtout orientée : sa lecture des documents est déjà guidée par la thématique sous-jacente du dossier et amène à la problématisation progressive de l'exposé. Le dossier doit être considéré comme un tout, et cette étape de présentation des documents les articule déjà dans un questionnement commun.

Suite à cette première mise en relation, le candidat pourra dévoiler la problématique qui va sous-tendre son analyse du dossier et présider au développement de ses arguments. Cette étape est indispensable pour pouvoir se détacher d'une approche purement thématique. L'annonce de la problématique, ainsi que du plan qui s'en suit, doit être claire et distincte, afin que le jury ait le temps de prendre des notes, tout en restant succincte. Le plan doit se garder des approches trop binaires qui limitent nécessairement la pensée (« *the negative / the positive aspects of multiculturalism* »). Le jury rappelle cependant qu'un plan en trois parties n'est en rien la garantie d'une progression efficace de la pensée. De bonnes prestations ont envisagé une dynamique en deux parties (« *the divisive aspects of multiculturalism : stereotypes and communitarianism / cultural blending* »), et de nombreux exposés ont eu de la peine à justifier une troisième partie bancale et sans lien apparent avec les deux premières.

L'analyse

Les candidats doivent éviter de s'en tenir à un discours général et souvent binaire sur la problématique. Les arguments doivent être développés et progressifs. Les remarques d'ordre thématique doivent être articulées à une réflexion plus fine mettant en rapport les documents, et s'appuyant sur des micro-analyses précises. Afin de mettre en valeur la progression de leur exposé, les candidats veilleront à annoncer l'articulation de leurs arguments par des transitions.

Le candidat doit être capable d'éclairer le contexte d'un document. Il doit pouvoir situer un discours politique dans son contexte, remarquer les références historiques ou culturelles précises dans la mesure où elles peuvent aider à la compréhension du document, et servir l'analyse globale

du dossier. Le précis de civilisation mis à la disposition des candidats doit être utilisé, mais toujours avec discernement : un placage de connaissances sur l'auteur, une figure politique ou un événement historique ne peut servir la dynamique générale de l'exposé.

Des micro-analyses littéraires permettent d'étayer les lectures mais également de préparer la deuxième sous-épreuve. Par méconnaissance des outils narratologiques, les candidats se contentent souvent de paraphraser le texte ou de le lire sans toucher au niveau d'analyse attendu. Le jury ne peut se satisfaire d'une conclusion vague et aussi peu enthousiasmante que « *it is quite symbolical* » ou « *it conveys a weird atmosphere* ». Les jugements de valeur ou les émotions supposées d'un personnage doivent être justifiés par un retour précis au texte. De même, les relevés de champs lexicaux, ou l'analyse de couleurs, ne présentent d'intérêt que dans la mesure où ils servent le raisonnement. Le vocabulaire de la guerre remarqué dans un poème de Wordsworth portant, de fait, sur la guerre, ne vient pas éclairer fondamentalement l'étude du document, et encore moins du dossier. La couleur bleue, couleur de l'oxygène et de l'espoir, ainsi que le rouge, couleur du danger, renforcent-elles ou au contraire viennent-elles brouiller le message du document ? Les micro-analyses peuvent s'appuyer sur de tels relevés mais ne peuvent s'y limiter.

Le jury tient à rappeler que la micro-analyse fait bien souvent appel aux connaissances linguistiques des candidats : les faiblesses en langue nuisent ainsi à l'analyse des textes. Les meilleurs candidats ont su repérer, analyser et interpréter les modalités d'une rhétorique politique, une forme passive ou une structure résultative dans le cadre d'une étude de la domination, ou encore exploiter le jeu des pronoms personnels dans un jeu d'expression de l'autorité.

La conclusion

La conclusion enfin ne doit pas être une simple redite du plan ou de la question annoncée en introduction. Bien au contraire, elle vient clore la lecture du dossier pris dans son ensemble en mettant en évidence la progression logique qui a structuré la présentation, ainsi qu'apporter une réponse claire à la problématique.

L'entretien

Le jury s'entretient ensuite avec les candidats pendant dix minutes au maximum. L'entretien a pour visée de corriger les erreurs potentielles des candidats, de clarifier quelque argument, d'éclairer des références, d'approfondir les pistes d'exploration proposées, et d'ouvrir vers de nouvelles approches. Il n'est pas le lieu d'une confrontation frontale avec le candidat, et il doit être ouvert à la réévaluation de ses propos afin de ne pas fermer la discussion. Le jury n'a aucune intention de « piéger » le candidat mais entend au contraire réorienter l'analyse vers certains points qui auraient été négligés ou mal exposés, ou permettre une exploration plus aboutie de l'un ou l'autre des documents. L'entretien pourra ainsi chercher à vérifier les connaissances civilisationnelles du candidat, son

degré de perception de l'implicite ou du ton ou l'orienter vers des micro-analyses. Son seul objectif est de permettre au candidat de donner le meilleur de lui-même.

Connaissances pré-requises

Si l'épreuve évalue les compétences des candidats à l'analyse de documents et la présentation problématique d'un dossier, le jury n'attend pas d'eux un savoir de spécialistes. Leur approche des textes sera néanmoins enrichie de connaissances culturelles précises.

Les thématiques étaient cette année encore diverses et couvraient *toutes les aires géographiques et les aspects culturels et civilisationnels du monde anglophone*. Le jury attend des candidats une culture générale riche mise au service de la démonstration. Les candidats doivent être au fait de l'histoire et de l'actualité des pays anglophones, afin de pouvoir situer les documents et les références dans leur contexte. S'il est indispensable d'avoir des connaissances solides des systèmes politiques britannique et américain, il serait souhaitable que les candidats puissent également étayer leurs analyses de connaissance des civilisations des autres pays anglophones, ainsi que de leurs figures emblématiques. Cette année par exemple, les dossiers ont pu porter sur l'Inde, l'Afrique du Sud, Hawaï, ou encore la Nouvelle-Zélande. Les meilleures prestations ont su mettre à profit leur savoir général dans l'exploration et la mise en relation des documents, en évitant l'écueil du placage de connaissances.

Les exposés sont également enrichis par une culture générale littéraire. Un dossier portant sur les évolutions scientifiques et le clonage a ainsi pu être envisagé comme un écho du roman de Mary Shelley, *Frankenstein*. L'un des candidats interrogés a également su percevoir le fond mythologique renvoyant à Prométhée et à Faust.

Le jury souhaite que les candidats s'efforcent d'avoir recours aux concepts littéraires appropriés à l'étude de textes. Sans attendre des candidats qu'ils proposent une analyse littéraire détaillée de chacun des documents qui nuirait à la présentation dynamique du dossier, chaque texte doit être envisagé dans sa spécificité. Les candidats doivent manier avec aisance les grands concepts et genres littéraires, les outils d'analyse nécessaires à l'étude des stratégies discursives ou de la rhétorique d'un discours politique, de l'ironie d'un extrait littéraire, ou encore de la structure rythmique d'un texte poétique. Trop souvent, la « micro-analyse » se limite à un relevé de termes (champs lexicaux) sans organisation ni aboutissement, qui ne saurait mener à l'exploitation de la lettre du texte dans le cadre de l'exploration d'une problématique. Une étude littéraire de certains aspects des textes permet également de préparer efficacement la deuxième partie, en français, de l'épreuve.

En salle de préparation, chaque candidat dispose d'un dictionnaire unilingue, du *Robert des noms propres* ainsi que d'un précis de civilisation des mondes anglophones. La consultation de ces ouvrages lui permet d'éclaircir certains aspects historiques ou culturels afin de faciliter l'accès aux documents.

Recommandations du jury

Les digressions qui ne soutiennent pas l'exposé et le développement de l'argument sont à bannir. Il peut être judicieux d'apporter des précisions sur le contexte de production du document, sur une référence culturelle, ou expliciter un concept ou un outil d'analyse. Mais cette contextualisation doit rester brève et intimement liée à l'argument proposé, et non simplement au thème du dossier. Certains candidats s'aventurent dans cet exercice périlleux de la digression, de la citation célèbre aux débordements lyriques, avec un succès modéré. Les remarques personnelles sont largement à proscrire. Le jury a néanmoins pu apprécier certaines prises de risque réussites, telles qu'une citation de Shakespeare en conclusion d'un dossier sur l'Afrique du Sud (« Past is prologue », *The Tempest*) permettant de mettre en avant le long processus d'évolution de ce pays et les espoirs d'avenir plus radieux.

Le jury tient à rappeler la différence essentielle entre le relevé de *citations* risquant de mener au catalogue et *l'analyse*. Les renvois aux textes doivent être choisis judicieusement dans la mesure où ils viennent étayer un argument, éclairer la lecture du candidat. L'analyse de ces citations (portée référentielle, symbolisme, sonorités, rhétorique, etc.) sert en premier lieu le développement général des arguments. Il n'y a pas de place pour l'exhaustivité dans cette épreuve relativement courte.

Le jury rappelle que *chacun des documents doit être appréhendé dans sa spécificité*. Un dessin humoristique ne se lit pas comme une peinture ou une photographie. De même, un texte littéraire ne fait pas appel aux mêmes stratégies discursives qu'un article de presse ou un discours politique. Les différents supports proposés nécessitent des *outils d'analyse spécifiques* que le candidat doit convoquer lors de sa présentation. Une lecture pertinente est servie par un vocabulaire approprié.

Un document de type journalistique n'est pas à écarter ou condamner parce qu'il propose un *point de vue* subjectif. Bien au contraire, il est invité à s'attacher à ces questions de points de vue, de ton, de rhétorique argumentative. Le devoir d'objectivité s'applique au jugement du candidat, mais n'est pas une prérogative de l'auteur du document.

Enfin, le jury conseille aux candidats de mettre à profit les dispositions prévues pour l'exploitation des *documents sonores*. Les documents vidéo et audio sont souvent sous-exploités, alors que le lecteur mis à leur disposition en salle de préparation devrait leur permettre une gestion sereine de l'écoute ou du visionnage pour une exploitation riche. Ils doivent prendre des notes pendant l'écoute, identifier les locuteurs et les tons, sans que le compte-rendu du document ne devienne un exercice de restitution qui irait à l'encontre du principe même de mise en lien des documents qui anime cette épreuve. En ce qui concerne les documents vidéo, l'exploitation sera d'autant plus fine qu'elle saura allier compréhension du propos à l'étude de l'image. Pour ce faire, le candidat doit être capable de faire appel aux outils spécifiques d'analyse d'images.

Langue et contenu imbriqués

Nous rappelons que la langue et le contenu sont évalués simultanément sur cette épreuve, à la fois dans la présentation et dans l'entretien. L'évaluation de la langue repose sur des critères linguistiques fondamentaux (grammaire, syntaxe, lexique, prononciation, intonation) et tient compte non seulement de la correction du modèle mais également de la richesse et de la variété de la langue, qui leur permettra d'exposer clairement leur pensée et de procéder aux analyses attendues. La nature de l'exercice les invite à adopter un registre approprié, ainsi qu'une élocution claire et posée et un débit adapté à l'écoute et la prise de notes. La qualité de la communication du candidat avec le jury est également prise en compte, son dynamisme, sa clarté et sa réactivité lors de l'entretien.

Cependant, les candidats doivent avoir conscience que l'évaluation de la langue n'est pas dissociée de celle du contenu de leur exposé. Les critères de notation appliqués par les examinateurs sont étroitement imbriqués, si bien qu'un exposé superficiel ou erroné servi dans un anglais authentique ne pourra se voir attribué une note satisfaisante, pas davantage qu'un exposé brillant présenté dans une langue défectueuse.

Lien avec la deuxième sous-épreuve

La réflexion menée dans cette première sous-épreuve doit permettre de nourrir l'exposé en français qui lui succède. L'esprit de cette épreuve de leçon est l'articulation de deux exposés qui, tout en conservant leurs spécificités, sont étroitement imbriqués. Cette première sous-épreuve ne doit pas à ce stade proposer d'exploitation pédagogique, mais la deuxième partie doit être envisagée comme son prolongement logique et saura exploiter la réflexion menée et profiter des repérages effectués, tout en les adaptant pour se conformer au cadre d'exploitation pédagogique alors proposé.

**Rapport établi par Cécile Bertrand,
en collaboration avec des membres du jury**

3.1.2. Partie 2 – Exposé en français : Pistes d'exploitation didactique

Cette seconde partie en français consiste en la proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques des documents, en fonction des compétences linguistiques (lexicales, grammaticales, phonologiques) qu'ils mobilisent et des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique, suivie d'un entretien en français au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix.

Consigne

Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur la nécessité d'une lecture attentive de la consigne : documents du dossier retenus (ex: A et B) et passages ciblés (ex : lignes 1 à 24). En effet, lors de cette session certains candidats se sont égarés en proposant un travail sur un passage hors consigne.

Connaissances attendues

Le jury s'attend à ce que les candidats aient une connaissance approfondie du cadre institutionnel (programmes, réformes, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) mais également qu'ils maîtrisent les concepts de didactique des langues (approche actionnelle, tâche finale, stratégies, compétences).

Il a été noté chez certains candidats une confusion entre le niveau qui doit être validé pour le Diplôme National du Brevet (A2) et le niveau visé en fin de palier 2 (B1). De la même manière certaines confusions ont été relevées pour le cycle terminal ; il convient donc de rappeler qu'en fin de cycle terminal, les niveaux visés sont les suivants : B1 pour les élèves de LV2, B2 pour les élèves de LV1 et C1 pour les élèves de série littéraire langue vivante 1 approfondie.

Par ailleurs le jury a remarqué lors de cette session exceptionnelle 2014 qu'un certain nombre de candidats ignorait encore les nouvelles modalités d'évaluation en langue au baccalauréat (BO du 23 novembre 2011, BO du 21 novembre 2013 et BO du 23 janvier 2014).

Exploitation des supports et démarches possibles

Dans un souci d'efficacité, il est conseillé aux candidats de ne pas procéder de nouveau à une présentation du contenu des documents retenus pour cette seconde partie de l'épreuve. L'analyse préalable des documents, réalisée en amont dans la première partie de l'épreuve, doit nourrir la réflexion des candidats et leur permettre d'opérer des choix pertinents en vue de la construction de leur séquence pédagogique.

Les candidats doivent préciser le niveau d'enseignement qu'ils ciblent pour la mise en œuvre de leur séquence. Certains omettent de le faire, se contentant de reprendre les termes de la consigne (ex : « palier 2 », « cycle terminal »).

Le jury insiste sur le fait qu'il n'attend pas des candidats une description *in extenso* d'une séquence, séance par séance, mais une présentation des

étapes clés de leur démarche et des stratégies mises en place pour permettre aux élèves d'accéder au sens.

En outre, il n'existe pas qu'une seule démarche possible ; le jury a donc reçu favorablement toutes les démarches proposées dès lors qu'elles étaient pertinentes et s'appuyaient sur une analyse réfléchie.

Le jury a apprécié les propositions d'exploitation s'inscrivant dans une perspective actionnelle même si l'écueil majeur relevé lors de cette session concerne le manque de cohérence entre la tâche finale proposée par certains candidats et les tâches intermédiaires ou activités menées en amont. À titre d'exemple, une tâche finale prenant la forme d'une production écrite s'avère incohérente si cette activité langagière n'a pas fait l'objet d'entraînement en amont.

Les candidats recourent encore trop souvent à des recettes toutes faites (passage d'une vidéo sans le son, dévoilement progressif d'une image, effacement de texte) sans tenir compte de la spécificité des documents et de la pertinence de ces activités dans leur exploitation. De la même manière, l'utilisation des TICE, lorsqu'elle est proposée, doit s'inscrire avec cohérence dans la démarche pédagogique.

Comme le précise la consigne, les candidats doivent s'appuyer « sur la spécificité des supports » pour « dégager des stratégies » permettant de « développer les compétences de communication des élèves ». Ils devront donc veiller à proposer des stratégies d'apprentissage différenciées en fonction de la nature des documents. Ainsi, un poème ne s'étudiera pas avec les mêmes outils qu'un extrait de roman ou qu'un article de journal. Un *cartoon* ne sera pas abordé de la même manière qu'une photographie ou un tableau ; il faudra donc adapter, dans ce cas, les stratégies d'analyse de l'image.

L'ordre de traitement des documents ne saurait être guidé que par des considérations sur la facilité supposée d'un document par rapport à un autre. Il appartient au candidat de repérer les éléments facilitateurs qui serviront de levier à la compréhension, mais également les obstacles auxquels les élèves pourront se trouver confrontés afin de proposer des pistes pour y remédier. Le jury a remarqué une tendance des candidats à considérer systématiquement un document visuel (iconographique ou vidéo) comme élément facilitateur parce que plus attrayant pour les élèves. Or, l'élève ne possède pas automatiquement les outils d'analyse pour en saisir le sens. En outre, le document iconographique est trop souvent considéré comme simple vecteur d'anticipation du texte écrit ou comme prétexte pour introduire le vocabulaire de la séquence plutôt que comme document à part entière.

Dans la consigne, les candidats sont invités à « définir des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques en se référant aux programmes ». Il convient d'insister sur le fait que les objectifs définis par les candidats dans le cadre de leur séquence doivent être clairement énoncés. La formulation maladroite des « buts » ne saurait se substituer à

l'explicitation de la démarche pédagogique (ex : « je leur demanderais de », « j'essaierais de leur faire comprendre », « il faudrait qu'ils arrivent à comprendre que »). Les objectifs doivent être adaptés au niveau d'enseignement précisé dans la consigne et aux supports, mais surtout être en adéquation avec la démarche proposée.

Les candidats doivent faire preuve de discernement et éviter la multiplication des objectifs qui aboutit à un effet catalogue. Ils doivent se montrer capables d'opérer des choix cohérents. Le rappel éventuel à certains descripteurs de compétence tirés du CECRL permettra d'établir la pertinence des objectifs.

En ce qui concerne l'objectif communicationnel, le jury s'attend à ce que les candidats connaissent les cinq activités langagières, mais cela ne signifie pas qu'elles doivent toutes figurer dans chaque séance. Ils doivent dégager des activités langagières dominantes en fonction de la nature des documents mais surtout des productions envisagées.

L'objectif culturel doit s'appuyer sur l'une des notions au programme mais il convient de préciser que le jury n'attend pas du candidat une notion en particulier. En effet, certains documents peuvent correspondre à plusieurs notions selon l'angle d'approche. Par exemple, un projet sur Nelson Mandela peut s'inscrire dans les notions « Mythes et héros », « Lieux et formes de pouvoir » et « Idée de progrès ». Il est néanmoins souhaitable que les candidats opèrent un choix pour la problématisation de leur séquence.

Les objectifs linguistiques se déclinent en objectifs lexicaux, phonologiques et grammaticaux dans le CECRL. Les candidats doivent, là encore, définir leurs objectifs en tenant compte du niveau de classe ciblé et de l'exploitation qu'ils souhaitent faire des supports. L'objectif phonologique est parfois négligé alors même que le support s'y prête particulièrement ; ce fut le cas pour un poème de William Wordsworth lors de cette session.

Entretien et communication

L'entretien s'inscrit dans une démarche constructive et a pour but d'amener les candidats à clarifier certains points de leur exposé, justifier les choix opérés, voire les corriger. Les questions posées pourront également leur permettre d'envisager d'autres pistes d'exploitation plus pertinentes.

Le jury tient à rappeler que la qualité de l'échange repose sur l'utilisation par les candidats d'une langue correcte et claire ainsi qu'une bonne réactivité aux questions posées.

Conclusion

Le jury a apprécié, lors de cette session exceptionnelle 2014, la qualité des exposés de certains candidats qui ont su tirer parti de leur expérience

dans les classes pour proposer une séquence pédagogique cohérente et réfléchie.

L'entretien a permis d'amener la plupart des candidats à clarifier certains points de leur exposé mais a aussi révélé une connaissance insuffisante des textes officiels.

**Rapport établi par Valérie Bordin
en collaboration avec des membres du jury**

3.2. Épreuve sur Dossier

L'épreuve sur dossier, introduite lors de la session 2011 et appelée à disparaître dans la version rénovée du CAPES comporte deux sous-parties. La première sous-épreuve, en anglais, consiste en l'analyse d'un dossier portant sur le thème au programme (présentation 20 minutes maximum, entretien 20 minutes maximum). Elle est notée sur 14 points. La seconde sous-épreuve, « Agir en fonctionnaire de l'État et de manière éthique et responsable, en français, consiste en l'étude d'une situation que les candidats sont invités à traiter en s'appuyant sur des questions qui leur permettent de guider leur réflexion (présentation 10 minutes maximum, entretien 10 minutes maximum). Elle est notée sur 6 points. L'ensemble de l'épreuve dure donc une heure (durée maximale) et est notée sur 20 points. La préparation en loge dure trois heures.

3.2.1. Partie 1 – Étude de dossier

Dans la mesure où l'épreuve sur dossier disparaîtra des prochaines sessions du concours, les remarques qui suivent visent un double but. Il s'agit, tout d'abord, d'exposer à nouveau les principes de l'épreuve et de rappeler les attentes du jury, de façon à permettre aux candidats non admis – mais également aux candidats admis – de mieux comprendre les critères qui ont guidé l'évaluation de leur prestation. Mais nous voudrions aussi donner à ces remarques une portée plus large en rappelant quelques principes élémentaires, de sorte que ce rapport puisse également servir aux candidats qui prépareront la nouvelle épreuve lors des sessions futures du concours.

Composition des dossiers

Comme lors des précédentes sessions, tous les dossiers proposés répondaient aux mêmes critères. Ils s'appuyaient sur un programme commun aux sessions 2011, 2012, 2013, 2013 exceptionnelle, et s'articulaient autour d'une consigne unique : « Vous procéderez en anglais à la mise en relation des documents suivants, en vous appuyant sur la consigne ci-dessous : *Analyse the representation of political power in the following set of documents* ». Les dossiers comprenaient tous trois ou quatre documents : deux textes, un document audio et parfois un document iconographique. Souvent journalistiques, les textes pouvaient également être de nature littéraire (comme ce fut le cas du dossier portant sur l'immigration aux États-Unis avec le poème d'Emma Lazarus) ou proposer un regard plus historique (comme dans le dossier traitant des rapports entre l'Écosse et le Royaume-Uni, avec l'extrait du livre de David Allan, *Scotland in the Eighteenth Century*). Si certains candidats ont su tirer parti des quatre documents en prenant en compte leur spécificité (texte littéraire, document iconographique ou sonore, texte journalistique) et en proposant parfois une analyse fine et précise de chaque document, le jury regrette qu'un nombre non négligeable de candidats n'aient traité

le document iconographique et le document audio que de façon superficielle, les considérant au mieux comme une illustration des deux supports textuels, au pire comme un ajout encombrant dont il convenait de se débarrasser de façon expéditive. On ne saurait trop insister sur le respect de la consigne, qui invitait les candidats à mettre en relation les différents documents et à les *analyser*, c'est-à-dire à en étudier le détail et la spécificité iconographique, littéraire, rhétorique (dans le cas d'un discours par exemple, où le ton, le rythme de parole et la réaction de l'auditoire pouvaient et devaient être pris en compte : ainsi, l'un des dossiers comportait par exemple un extrait d'un discours de Nigel Farage qui se prêtait parfaitement à une analyse de ce type).

Connaissances et programme

À l'inverse de la leçon, l'épreuve sur dossier s'appuie sur un programme. Le jury s'attendait donc à ce que les candidats maîtrisent un certain nombre de connaissances fondamentales – nous n'osons pas dire minimales – sur le pouvoir politique et sa représentation au Royaume-Uni et aux États-Unis. Si certains candidats ont semblé bien préparés à cette épreuve, d'autres en revanche ont révélé des lacunes problématiques. Il est regrettable de confondre *Congress* et *Senate*, par exemple, ou d'utiliser des termes propres au Royaume-Uni (*House of Commons*) pour désigner des réalités institutionnelles américaines. De même, il faut pouvoir distinguer entre *nation*, *state* et *country*. Une candidate qui a su s'appuyer sur Benedict Anderson et sur sa définition de la nation comme *imagined community* a vu sa prestation bonifiée. À l'inverse, le jury a sanctionné les candidats qui confondaient les *Founding Fathers* et les *Pilgrim Fathers*, ou les Protestants et les Puritains. Plus graves encore sont les lacunes culturelles ou historiques qui entraînent les candidats vers le contresens : ainsi, dans le dossier sur le *Tea Party*, certains candidats n'ont pas compris qu'il ne s'agissait pas d'un parti à proprement parler, mais d'un mouvement, et que le document B en proposait une critique articulée autour de la proximité idéologique entre le *Tea Party* et « les partis populistes d'extrême droite inspirés par une idéologie nationaliste rétrograde ». D'une façon générale, des repères politiques trop flous, tant dans le domaine britannique que dans le domaine américain, n'ont pas permis aux candidats de comprendre les nuances de l'analyse qui leur était proposée, conduisant ainsi à des contresens fâcheux sur les documents. Dans le dossier traitant de la fracture croissante entre les élites politiques et le peuple qu'elles représentent, certains candidats n'ont pas su analyser le concept de « *post-liberalism* », pourtant clairement défini par l'auteur, et moins encore le mettre en relation avec le discours de Nigel Farage. Il était par ailleurs impossible de faire de ce dernier l'incarnation du *post-liberalism* prôné par David Goodheart, car le dernier paragraphe invalidait explicitement cette interprétation en opposant la notion de « *post-liberalism* » aux idées « populistes » défendues par le leader du UKIP.

Si certains candidats ont su utiliser leurs connaissances de l'histoire et du système politique américains et britanniques pour présenter une lecture convaincante des documents et en proposer une mise en relation aboutie, d'autres ont en revanche donné l'impression de ne pas avoir les idées claires sur des sujets, thèmes ou notions qui devraient pourtant constituer la culture minimale d'un futur enseignant d'anglais. Tout candidat devrait être capable de citer les principaux partis politiques du Royaume-Uni et connaître – du moins dans ses grandes lignes – leur histoire récente, ainsi que le nom des premiers ministres du Royaume-Uni depuis Margaret Thatcher, de même que celui des présidents depuis Ronald Reagan. De même, il faut pouvoir situer les partis démocrate et républicain sur l'échiquier politique américain, et connaître le sens de l'adjectif *liberal* – et cela d'autant plus que l'existence d'un programme devait permettre aux candidats de combler leurs principales lacunes dans ce domaine.

Dans le même ordre d'idées, il est souhaitable que les candidats puissent situer politiquement les principaux journaux et médias dont les documents sont issus : dans le dossier sur les classes sociales, construit autour de Julian Fellowes et des classes les plus aisées de la société britannique, il n'est pas surprenant que *Vanity Fair* et *The Guardian* n'abordent pas le sujet sous le même angle. De même, la lecture régulière de *The Economist* aurait dû permettre aux candidats de comprendre que la position adoptée par l'hebdomadaire sur l'immigration pouvait être replacée dans le cadre plus général de sa ligne libérale (au sens français du mot) et qu'il ne s'agissait donc aucunement d'un texte ironique.

Le jury souhaite donc insister sur la nécessité de préparer méthodiquement cette épreuve – et celle qui lui succédera. Pour ce faire, nous invitons les candidats à se constituer, soit à l'aide d'un (bon) manuel de civilisation, soit en révisant les cours reçus tout au long de leur formation universitaire, ou mieux encore par la combinaison de ces deux méthodes de travail, un solide socle de connaissances culturelles, politiques et historiques. Le jury voudrait encourager les candidats à lutter contre la puissance d'oubli dont ils font trop souvent preuve et les inviter à sédimenter les connaissances acquises tout au long de leur cursus universitaire – en un mot à penser le concours plutôt comme une course de fond que comme un sprint ou comme du bachotage.

En effet, les meilleures prestations furent le fait des candidats qui surent mobiliser leurs connaissances pour approfondir leur analyse des documents, en convoquant, par exemple, leurs souvenirs sur la *Boston Tea Party* ou sur la Glorieuse Révolution pour nuancer tel ou tel point de leur analyse et prendre de la distance par rapport aux textes, sans pour autant céder à la tentation de réciter un cours appris par cœur ou de substituer à l'étude du dossier une dissertation sur le sujet dont il traite. En un mot, les candidats doivent pouvoir conjuguer verticalité et horizontalité : à la verticalité des connaissances politiques, culturelles et historiques doit répondre l'horizontalité d'une lecture fine et spécifique des documents et celle d'une mise en relation qui ne soit pas une simple juxtaposition, mais un véritable dialogue autour d'une ligne directrice.

Dans le même registre, le jury souhaite aussi insister sur la nécessité d'écouter régulièrement les médias audiovisuels britanniques et américains, par exemple *BBC Radio Four* et *NPR*, pour ne citer que deux exemples, parmi les plus évidents. Outre que cela permettra aux candidats d'enrichir leur lexique et d'affiner leur prononciation, la rendant ainsi plus authentique, cette pratique régulière des médias britanniques et américains ne peut que les aider à consolider leur culture d'angliciste. Pour le dire plus simplement encore, le jury veut insister sur la nécessaire curiosité intellectuelle dont doit faire preuve tout futur enseignant : à cet égard, il importe de lire le plus possible en français comme en anglais, mais aussi de ne pas s'interdire de fréquenter les musées, les théâtres, les cinémas, les salles de concert et, plus généralement, de se saisir de toutes les occasions possibles de se cultiver et d'enrichir sa vision et sa compréhension du monde.

Méthodologie

Si, sur le plan des connaissances, le jury a constaté trop de lacunes et écouté des prestations souvent confuses, il regrette également que tous les candidats n'aient pas su faire leur miel des conseils méthodologiques prodigués par les précédents rapports. Rappelons donc que l'épreuve sur dossier implique l'*analyse* et la *mise en relation* d'un ensemble de documents traitant du *pouvoir politique et de sa représentation* au Royaume-Uni et aux États-Unis. « Analyse », « mise en relation », « représentation » : trop de candidats ont oublié ou négligé l'un et/ou l'autre de ces termes, se contentant souvent de paraphraser les documents ou de les citer à tour de rôle, et ne prenant pas en compte la question de la représentation du pouvoir.

Le jury souhaite insister sur le fait que l'analyse doit partir des documents et qu'elle doit être aussi fine et précise que possible. Les microanalyses ont été valorisées : ainsi, le jury a apprécié qu'une candidate décrive avec précision la reproduction du tableau d'Andy Warhol, et s'appuie sur le symbolisme des couleurs, ainsi que sur le cadrage choisi par l'artiste, pour en tirer une conclusion pertinente sur l'image et sur son lien avec les autres documents (dans le dossier traitant du discours sur l'immigration aux États-Unis). Une autre candidate a proposé une lecture subtile du portrait d'Élisabeth II par Lucian Freud, évoquant les représentations d'Élisabeth I, et citant même *The Armada Portrait* pour souligner l'importance de la théâtralité et le rôle joué par la mise en scène du pouvoir dans la consolidation de celui-ci. D'une façon générale, mais sans en faire une recette ou une règle systématique, le jury conseille aux candidats qui entrent en loge de commencer par étudier l'image d'un œil neutre, sans se laisser influencer, dans la lecture de celle-ci, par les documents, textuels ou sonores, qui l'accompagnent. Ainsi, on peut espérer que les candidats sauront décrire l'image avec toute la précision requise et qu'ils sauront l'utiliser non pas comme une simple illustration ou comme un ornement, mais bien comme un document à part entière – ce qui n'a pas toujours été le cas lors de cette session 2013 exceptionnelle.

Il en va de même du document audio, trop souvent sous-exploité, et dont les candidats se sont parfois contentés de résumer le contenu, sans prendre en compte sa spécificité. Le terme « *analyse* » qui figure dans la consigne doit donc être pris au sens fort et il en va des textes, dont les candidats n'ont pas toujours étudié (voire compris) le mouvement argumentatif, comme des documents audio ou iconographiques. Trop de prestations ont donné lieu à du psittacisme, à de la paraphrase, ou à une simple description des deux textes du dossier quand le jury attendait au contraire que les idées en soient étudiées, disséquées, voire critiquées à la lumière des autres documents et des connaissances du/de la candidat(e) – en un mot, qu'elles soient véritablement *analysées*.

Le jury a valorisé les prestations des candidats qui ont su s'interroger sur le ton et sur le parti pris des textes, et qui ont donné tout son sens au mot « représentation », s'interrogeant autant sur le pouvoir que sur la manière dont celui-ci était présenté, perçu, commenté, critiqué ou mis en scène dans les différents documents du dossier. De même, le jury s'est montré sensible aux efforts des candidats qui n'ont pas cherché à simplifier indûment la complexité des textes proposés à l'analyse et qui ont eu le courage de s'interroger sur les passages difficiles et sur tout ce qui pouvait « résister » dans le texte (par exemple, la définition du concept de « *post-liberalism* » dans le dossier sur la fracture entre le peuple et les élites politiques ou encore, dans le dossier sur la reine Elisabeth II, sur le quasi-oxymore « *pleasurable duty* ».)

Outre des analyses de bonne tenue, le jury attendait que les candidats sachent envisager une mise en relation cohérente des documents qui étaient soumis à leur sagacité. S'agissant du dossier traitant de l'immigration aux États-Unis et de la façon dont celle-ci était pensée et théorisée, le jury a apprécié qu'une candidate remarque que le poème d'Emma Lazarus trouvait un écho dans le discours de Barack Obama, qui, en utilisant le terme « *monument* », ouvrait la voie à un dialogue potentiellement fructueux entre les deux documents. Le jury voudrait insister sur l'importance de ce type de mise en relation qui peut grandement valoriser la prestation d'un candidat et lui permettre ainsi de se distinguer. De même, les candidats qui ont su prêter attention aux dates des documents proposés ont souvent réussi à construire une argumentation convaincante : pour ne citer qu'un exemple, celui du dossier bâti autour de la réforme de la succession royale et de la question de la primogéniture masculine, le document iconographique – une photo de la tour BT à Londres prise le jour même de la naissance du prince George et proclamant *urbi et orbi* « *It's a boy* » – offrait une manière de réponse aux autres documents, en rendant caducs les débats sur l'intérêt de la réforme proposée par David Cameron.

Enfin, le jury attendait que les idées ne soient pas juxtaposées mais qu'elles conduisent à une conclusion logique par l'intermédiaire d'une progression, qui pouvait être de nature dialectique. Les catalogues de remarques décousues et les exposés trop statiques, dont les idées

semblaient posées les unes près des autres comme autant de *bullet points* dans une présentation *powerpoint* n'ont pas convaincu le jury. En revanche, celui-ci a bonifié les présentations dynamiques qui ne se limitèrent pas à relever une série d'oppositions binaires mais qui surent au contraire souligner les tensions, les paradoxes et les oppositions au cœur des dossiers. Pour bien réussir cette épreuve, il est donc indispensable de commencer par une véritable problématisation du sujet.

Déroulement de l'épreuve orale et communication

Il n'est pas question de dresser ici la liste des principales erreurs morphosyntaxiques commises par les candidats ou de relever les déplacements d'accent(s) et les calques lexicaux ou syntaxiques les plus fréquents, puisque les candidats trouveront toutes les remarques relatives à la langue dans la partie du rapport qui lui est consacrée. Mais le jury tient à rappeler quelques principes élémentaires déjà cités dans les précédents rapports et qui pourront aider les candidats futurs.

Le jury ne cherche jamais à piéger les candidats par ses questions. Il fait toujours preuve d'une bienveillante neutralité. Il apprécie que le/la candidat(e) parle à haute et intelligible voix, qu'il regarde régulièrement ses interlocuteurs et qu'il adopte un débit qui ne soit ni trop lent ni trop rapide. Un candidat qui campe sur ses positions lors de l'entretien, même lorsque celles-ci sont plus que discutables, pour ne pas dire erronées, convainc rarement le jury. En revanche, le jury apprécie que les candidats s'efforcent de réfléchir un instant avant de répondre à la question qui leur est posée et qu'ils nuancent telle ou telle affirmation, voire qu'ils y renoncent sans nécessairement se contredire. Il ne s'agit aucunement, pour les candidats, de se prêter à une remise en question systématique, mais plutôt de témoigner d'une certaine forme de souplesse intellectuelle et de montrer qu'ils savent reconnaître leurs éventuelles erreurs de façon à affiner ensuite leurs réponses.

En témoignant de connaissances linguistiques et culturelles solides, d'une méthodologie rigoureuse et d'une certaine forme d'humilité qui n'interdit pas l'assurance, mais aussi du désir de faire passer clairement leur message et de l'adapter à leur auditoire, les meilleurs candidats ont su montrer qu'ils possédaient certaines des principales qualités qu'on est en droit d'attendre d'un futur enseignant d'anglais.

**Rapport établi par Mickaël Popelard
en collaboration avec des membres du jury**

3.2.2. Partie 2 – Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable

Cette épreuve consiste en une interrogation portant sur la compétence "Agir en fonctionnaire de l'état et de façon éthique et responsable", qui est l'une des dix compétences énoncées au *Bulletin Officiel* n°29 du 22 juillet 2010, dont il paraît important de rappeler ici les termes :

« Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques ; il respecte et fait respecter la personne de chaque élève ; il est attentif au projet de chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité ; il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles.

« Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogiques dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs. »

« L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement. »

Le Capes session exceptionnelle 2014 est calqué sur le format du capes externe 2013, et cette sous-épreuve, en tant que telle, ne fait plus partie du nouveau format du Capes externe rénové 2014 mais sera intégrée dans une épreuve à caractère plus professionnalisant, mettant ainsi encore davantage en lumière le lien entre l'éthique et le pédagogique. Il est également important de souligner que cette problématique demeure donc indéniablement centrale, et que le *Bulletin Officiel* du 25 juillet 2013 vient préciser et réaffirmer les compétences attendues des professeurs, par la publication du « Référentiel de compétences des enseignants ».

Il est attendu des candidats qu'ils puissent appréhender le sujet dans sa globalité, percevoir les tenants et les aboutissants de la situation-problème qui leur est soumise, d'en livrer une analyse fine s'appuyant sur une bonne connaissance du fonctionnement du système éducatif et de ses acteurs.

L'arrêté du 12 mai 2010 (encart du *Bulletin Officiel* n° 29 du 22 juillet 2010 à propos des dix compétences professionnelles) mentionné ci-dessus doit être connu des candidats, sans qu'il soit néanmoins nécessaire, pour bien réussir cette sous-épreuve, de le citer de façon exhaustive. En outre, il est impératif de connaître l'existence du règlement intérieur, du projet d'établissement et de la charte informatique et celle des voyages dont se dote tout établissement, ainsi que des textes régissant le fonctionnement de l'EPLE. En revanche, la connaissance exhaustive de textes légaux concernant des problèmes et des situations très spécifiques et pointues en matière de TICE n'est pas exigible. En effet, il peut s'agir d'une législation particulière et dans un secteur en constante évolution. On attend néanmoins du candidat, futur professeur, qu'il soit en mesure d'identifier

les interlocuteurs référents à contacter et les documents ressources à consulter en la matière.

Une bonne connaissance des programmes de langues vivantes du collège et du lycée, des niveaux de compétence du CECRL, en lien avec les niveaux de classe, est indispensable. Il en va de même pour les nouvelles modalités d'évaluation au baccalauréat.

Par ailleurs, en cette année scolaire marquée par la Refondation de l'École et de l'Éducation Prioritaire, on s'attendait à ce que cette réforme soit davantage mentionnée par les candidats, ne serait-ce que dans les grandes lignes que sont principalement la réaffirmation des valeurs de l'école de la République, le renforcement d'une école bienveillante et exigeante, et la lutte contre le décrochage scolaire et les discriminations. Il pouvait en être de même pour la circulaire de rentrée 2014.

Une prestation de qualité doit prendre appui, d'une part, sur une bonne prise en compte des différents mots-clés de la consigne, d'autre part, sur la réflexion du candidat et sa capacité à articuler ce qu'il connaît du système éducatif et des documents officiels. Dès lors, une lecture attentive, assortie d'une analyse précise des indications apportées par les termes de la consigne, est primordiale pour traiter tous les aspects du sujet, mais aussi pour éviter certains écueils.

Ont été appréciées les prestations qui s'appuyaient sur une faculté à aller rapidement au fond des choses pour énoncer une problématique en début d'exposé, après avoir clairement défini les termes-clés de la consigne mais en évitant une récitation de cours. Les candidats qui ont obtenu de bonnes notes, et, pour un certain nombre d'entre eux, la note maximale, sont ceux qui n'ont pas donné l'impression d'utiliser une terminologie mal assimilée, et qui ont bien pris soin d'explicitier pas à pas leur démarche, en définissant au moment opportun les termes spécifiques utilisés. Par ailleurs, ils ont été en mesure de démontrer la relation étroitement installée entre le domaine de l'éthique professionnelle et la préoccupation pédagogique inscrite dans la situation proposée dans l'énoncé, dans l'optique de faire réussir tous les élèves.

Un nombre significatif de sujets portait, pour une des questions au moins, sur la nature et le rôle des interlocuteurs. Une bonne connaissance des différents acteurs du système éducatif et de la communauté éducative est exigée, car garante de l'exactitude et de la cohérence des démarches proposées par le candidat.

Si une mise en situation n'est pas toujours aisée, il est attendu des candidats qu'ils gardent à l'esprit l'importance de l'ancrage de la démarche individuelle de l'enseignant dans un cadre plus collectif, plus global, au sein de la communauté éducative. Cependant, une « dose » de bon sens est indispensable pour jauger le degré d'acuité du problème rencontré face à une classe, un groupe ou un élève. En ce sens, il convient d'adapter sa démarche à la gravité de la situation, de faire preuve de bon sens et d'avoir une vision horizontale et verticale (par exemple : ne pas « contacter directement l'assistant social ou le psychologue » pour un élève timide à l'oral). *A contrario*, certains candidats n'anticipent pas les problèmes éventuels pouvant se poser dans une situation bien précise

(par exemple : « on avisera le moment venu si certains élèves consultent des sites non autorisés »).

Il est important de rappeler l'importance que revêt dans cette sous-épreuve la maîtrise d'une langue riche et précise, ainsi que d'un registre de langue adapté. Une terminologie exacte, châtiée et utilisée à bon escient permet au candidat de fournir une analyse fine et bien argumentée et d'avoir une vision assez claire du milieu professionnel dans lequel il va être amené à évoluer. Le jury regrette des confusions telles que « le cycle de Terminale » pour le « cycle terminal », l'utilisation erronée du terme « plagiat » pour « tricherie », la définition de l'enseignement de l'anglais dans le premier degré comme étant une « initiation », ou encore celle du rôle de l'IA-IPR comme celui étant « le responsable TICE et des blogs qui travaille à la Direction Régionale de l'Éducation ».

Enfin, le jury tient à rappeler que l'entretien de dix minutes au maximum apporte au candidat la possibilité de développer et d'approfondir des points de son exposé, ou encore de revenir sur des erreurs. En ce sens, les questions sont à considérer comme des opportunités qui lui sont offertes pour apporter des précisions et des approfondissements.

Le jury se réjouit du sérieux avec lequel la majorité des candidats a préparé cette épreuve, la connaissance des textes officiels étant, dans la plupart des cas, manifeste, parfois enrichie par une expérience personnelle de l'enseignement. Cela a rendu possible un grand nombre d'exposés solides traduisant une réflexion déjà bien engagée sur la déontologie du métier d'enseignant et augurant d'une prise en charge plus efficace des classes par les lauréats.

**Rapport établi par Marena Turin
en collaboration avec des membres du jury**

3.3. Langue orale

Notre travail consiste à ouvrir des pistes de réflexion aux candidats qui souhaitent proposer un modèle de langue orale satisfaisant lors des épreuves d'admission, toutes épreuves confondues. La qualité de la langue fait l'objet d'une évaluation à chaque étape de ces épreuves, aussi bien en français qu'en anglais.

Le modèle authentique de langue orale proposé par les candidats anglophones doit certes être reconnu comme un atout, mais il ne constitue pas un passe-droit. Nombre de candidats dont l'anglais n'est pas la langue maternelle savent préparer leurs prises de parole de manière consciencieuse et minutieuse, mettant ainsi toutes les chances de leur côté pour produire une langue orale à la hauteur des attentes du jury.

Un préalable de cette préparation à la prise de parole en continu est la capacité de prendre du recul et de constamment réévaluer son modèle, chaque candidat effectuant un catalogage sans détour de ses fautes de langue récurrentes, compilé en fonction du *feedback* de ses professeurs, de ses fréquentations anglophones et anglicistes, de ses évaluateurs en situation de concours blanc. Un travail rigoureux de reprise constante des difficultés ainsi consignées et des états des lieux réguliers semblent constituer une stratégie adaptée pour enclencher un travail de progression constante vers l'objectif de tout candidat sérieux : proposer un modèle d'anglais oral satisfaisant sur les plans de la phonologie, du lexique, de la grammaire, de la syntaxe et de la gestion de l'interaction.

Fournir les mots justes dans une langue rigoureusement structurée, tout en respectant une phonologie proche d'un modèle authentique, est la tâche attendue de tout professeur de langue étrangère.

Il nous semble utile de prodiguer des suggestions aux candidats, d'une part en amont des épreuves orales et, d'autre part, lors de la prestation devant le jury.

Ainsi, nous limiterons nos observations à une réflexion proposant des pistes de remédiation pour quelques exemples précis relevés. L'exhaustivité ne peut être notre objectif et nous conseillons aux candidats de prendre connaissance des rapports antérieurs et de leurs bibliographies, qui proposent des analyses détaillées de très nombreux aspects des fautes de langue commises lors des différentes épreuves.

En amont des épreuves orales

Phonologie

Le *Pronouncing Dictionary* muet est maintenant secondé par le *text-to-speech audio system* en ligne. Cela permet de multiplier les possibilités d'écoute d'un très bon modèle. La lecture et la transcription phonétique sans l'écoute systématique gardent tout leur sens, bien sûr, mais peuvent se trouver ainsi doublées d'une confirmation sonore bienvenue. Le candidat peut ainsi écouter des mots et expressions, autant de fois que nécessaire, pour s'imprégner d'un modèle authentique. Ceci est particulièrement utile pour les noms propres rencontrés.

Si la consultation régulière d'un dictionnaire est nécessaire, elle est peu conviviale et doit être complétée par la fréquentation de locuteurs compétents. Les professeurs de langue en exercice font unanimement ce constat : nous devons trouver des stratégies pour favoriser les échanges riches et réguliers avec des anglophones. Quand ces occasions se font rares, la qualité de la langue orale s'en ressent aussitôt. À chaque candidat de se poser la question de sa situation géographique et de ses fréquentations pour se mettre en situation de (mini)immersion régulière alors qu'il réside en France. Des sites proposant des échanges linguistiques avec des anglophones foisonnent, et certains sont gratuits.

Tout professeur de langue vivante répétera à ses élèves avec conviction ce que nos connaissances actuelles sur les stratégies d'apprentissage révèlent : personne ne peut faire sien un bon modèle de phonologie sans avoir été exposé au nombre d'occurrences nécessaire pour fixer les acquis. Cela est d'autant plus vrai quand l'inter-langue s'en mêle : se défaire d'acquisitions erronées est une tâche encore plus ardue que le simple apprentissage d'éléments nouveaux. Toute information mal enregistrée doit faire l'objet d'une analyse poussée et des stratégies réfléchies de remédiation pour parvenir à adopter un modèle recevable.

Ce qui est valable pour les élèves dans ce domaine l'est également pour les professeurs, responsables de ce bon modèle, érigé en exemple. Nous proposons cette *checklist* non-exhaustive pour le candidat qui souhaite faire le point sur ses habitudes d'apprentissage :

- Est-ce que j'utilise avec régularité les outils sonores en ligne pour parfaire mon modèle phonologique, réactivant de manière rigoureuse les points à travailler qui ont été identifiés en situation de communication exigeante ?
- Ai-je le réflexe de lister et vérifier de cette même manière les éléments nouveaux rencontrés, notamment les noms propres ?
- Suis-je également attentif à l'apprentissage de la prononciation de ces éléments nouveaux qu'à leur signification ? Suis-je capable de retranscrire sans hésitation avec l'alphabet phonétique international ?

- Suis-je régulièrement confronté à des situations où la communication aisée avec un locuteur d'anglais confirmé/un anglophone met en perspective ma maîtrise de la phonologie et m'offre des occasions de remettre à jour ma liste de points à (re)travailler ?
- Ai-je pris de bonnes habitudes d'apprenant qui dispose des technologies actuelles, tel que le fait de m'enregistrer et de me réécouter régulièrement pour faire les bilans qui s'imposent à tout apprenant désireux d'avoir des repères clairs sur le chemin parcouru ?¹
- Suis-je donc capable de repérer les phonèmes qui semblent être à l'origine d'erreurs à répétition dans mon modèle d'anglais et qui feront l'objet de toutes mes attentions ; aussi bien en situation de production (je parle) qu'en situation de réception (j'écoute et je peux apporter des stratégies de remédiation à autrui) ?
- Est-ce que j'utilise toutes les ressources offertes par les nouvelles technologies pour une exposition *quotidienne* à la langue anglaise, notamment en écoutant la radio et en regardant des retransmissions d'émissions ou de séries télévisées ?

Lexique

Le jury attend du candidat qu'il trouve le mot juste, quel que soit le sujet rencontré. Le futur professeur fait preuve de précision en toute circonstance, maniant avec aisance un répertoire d'éléments lexicaux à propos, prononcés selon la cohérence du modèle d'accent qu'il adopte en tant que locuteur. Le constat de précédents rapports de jury reste d'actualité sur ce point précis : aucun accent n'est considéré comme étant *la* référence. Tout système de prononciation proche d'un anglais authentique, utilisé avec cohérence, est valable pour le jury.

Ce locuteur, francophone au départ, tout comme la majorité des élèves dont il aura la charge, se doit de perfectionner des systèmes que tout élève motivé pourrait mettre en place pour acquérir du lexique. Il s'agirait d'être d'une minutie exemplaire pour mettre en place des répertoires thématiques, consignants soigneusement des mots et expressions permettant d'aborder les thèmes récurrents dans les dossiers proposés à l'étude lors des épreuves. Une liste non-exhaustive des thématiques vues lors de la session exceptionnelle 2013-2014 inclurait :

- Multiculturalism today in Great Britain
- The legacy of the Industrial Revolution
- The changing representation of the American Dream
- Education today
- The relationship between Ireland and Great Britain
- Emerging political landscapes (UKIP, the Tea Party)
- Contemporary figures of the English-speaking world (N.Mandela, Queen Elizabeth II)
- Class-conscious society
- Ethical question around scientific progress
- Slavery and its aftermath
- Segregation, apartheid...and all forms of systematic/institutionalised discrimination
- Aboriginal/native populations and their clashes with colonialism

¹ Un exemple de ce type d'outil est consultable à l'adresse : <http://ielanguages.com/blog/using-audacity-to-listen-record-and-compare-your-pronunciation/>

Une évidence s'impose : si le candidat possède de solides connaissances des programmes en vigueur, il pourra anticiper les thématiques présentes dans les dossiers qui « tombent » le jour de l'épreuve. Maîtriser ainsi les termes rencontrés en amont des épreuves rassure le candidat lorsqu'il découvre l'objet d'étude et lui permet d'utiliser les outils disponibles (dictionnaire, précis culturel) en salle de préparation en tant que ressource pour vérifier ses connaissances, et non en tant que source d'informations, forcément parcellaires, de dernière minute.

Cette mise en réseau des éléments lexicaux, en fonction des thématiques, mais aussi en fonction des besoins propres à une prise de parole en continu d'une vingtaine de minutes (présenter un plan avec élégance et originalité, soigner les transitions, conclure sans se répéter, etc.), est un travail très utile au futur professeur, qui aura à cœur de trouver les trésors d'innovation nécessaires pour faire en sorte que ses élèves puissent, eux aussi, acquérir du vocabulaire qui fasse sens.

Une lecture attentive de la presse permet au candidat de repérer les thèmes d'actualité de l'année du concours qui seront susceptibles de faire l'objet de sujets d'épreuves.

Grammaire et syntaxe

Les rapports du jury des années précédentes, ainsi que les quelques exemples que nous avons choisi d'analyser ci-après, constituent un point de départ pour identifier des problèmes récurrents dans ce domaine, repérés chaque année par les jurys comme étant des points d'achoppement pour les locuteurs de langue maternelle française.

Nous avons effectué des choix, examinant de manière pragmatique des exemples parlants. L'exhaustivité ne pouvant être notre but ici, nous voulons mettre en exergue des exemples pertinents pour un grand nombre de candidats, dans l'espoir d'amorcer une réflexion.

Le jour de l'épreuve

Phonologie et méthodologie

Lors de sa présentation, le candidat aura conscience du fait que le jury prend en compte de manière bienveillante tout balbutiement ou hésitation qui est dû au stress engendré par la situation. En revanche, les problèmes de débit qui perdurent au delà des premiers instants de la présentation seront pris en compte. Le futur professeur se doit de maîtriser le débit et le volume de son discours, il a conscience de la manière de projeter sa voix. Toute insuffisance dans ce domaine est rédhibitoire dans les métiers de l'enseignement.

Nous avons fait le choix d'évoquer les problèmes de prononciation en premier lieu pour une raison très simple : les membres du jury repèrent d'emblée un modèle phonologique défaillant et en tiennent compte. Le candidat comprendra aisément qu'un nombre important d'erreurs de prononciation conduira inévitablement le jury à sanctionner ce modèle linguistique peu convaincant.

Voici quelques observations de bon sens en ce qui concerne le débit attendu, ainsi que les ultimes vérifications auxquelles les candidats doivent avoir recours :

- Il est judicieux de prendre le temps d'annoncer clairement et posément le plan qui est proposé.
- Il est préférable de dire moins de choses et d'éviter les répétitions et reformulations superflues, mais plutôt de veiller à garder un débit approprié, ce qui donne le temps au jury de prendre note des développements importants envisagés.
- Les outils disponibles en salle de préparation peuvent constituer une aide complémentaire permettant d'éviter les erreurs de prononciation. Le candidat prudent prévoira un temps spécifique de sa préparation pour une ultime vérification de la prononciation des mots pour lesquels il subsiste un doute, notamment les noms propres. Il est conseillé aux candidats de consigner dans leurs notes la transcription phonétique de ces éléments de manière à pouvoir soigner tout particulièrement la diction à des moments cruciaux de l'exposé. Tout travail de repérage pourra être codé (surligneurs, couleurs spécifiques) pour éviter des hésitations chronophages et une prononciation erronée du candidat lors de sa présentation.
- Le candidat doit être très attentif à la reprise des mots clefs par le jury lors des questions posées. Il peut s'agir de proposer un bon modèle phonologique pour des termes essentiels que le candidat n'a pas su prononcer correctement, lui donnant une chance de montrer qu'il a entendu et peut réagir positivement. Il n'y a pas de « pièges » ici. Le jury propose un modèle satisfaisant dans un esprit de bienveillance.

Des outils d'entraînement pour devenir un rhéteur compétent existent. Parmi eux, citons *The Chaos*, poème de l'écrivain Gerard Nolst Trenité, fréquemment conseillé par des membres du jury chevronnés. L'attention toute particulière qui doit être portée à la phonologie trouve ici tout son sens, notamment grâce à l'étude des paires minimales.²

² Le texte (<http://www.madore.org/~david/misc/english-pronunciation.html>) est oralisé dans la vidéo suivante : <http://www.youtube.com/watch?v=1edPxKqiptw>

Phonétique et grammaire

Problème identifié	Exemple	Correction proposée	
Accord de l'adjectif	daredevils tourists	daredevil tourists	
Ajout de -s à l'infinitif	in order to shows	in order to show	
			Transcription
Omission du -s de troisième personne ou du pluriel	she manage ; she ðə all of the other example	she manages ; she does all of the other examples	'mæniɪdʒ dʌz ɪg'zɑ:mplz /ɪg'zæmplz
Pluriel non marqué ou confusion, « s » parasite	this three document those crisis , those hypothesis	these three documents ; the crises, those hypotheses	ði:z θri: 'dɒkjʊmənts/'dɑ:kjʊmə nts ; ðə 'kraɪsi:z ; ðəʊz haɪ'pɒθisi:z /haɪ'pɑ:θəsi:z
Omission de la marque du prétérit ou de la terminaison -ed	privilege people ; it was block by Congress ; it was publish in 1978	privileged people; it was blocked by Congress ; it was published in 1978	'prɪvəlɪdʒ blɒkt/blɑ:kt 'pʌblɪʃt
Suffixe -age	passage, image, message, village, adage	La dernière voyelle de nombreux noms en - <i>age</i> n'est pas diphtonguée et c'est la première syllabe qui porte l'accent tonique. La prononciation de ces mots sera donc la suivante : 'pæsɪdʒ 'ɪmɪdʒ 'mesɪdʒ 'vɪlɪdʒ 'ædɪdʒ	
Suffixe -ate	le'gitimate, 'delicate, 'accurate	La dernière voyelle de nombreux adjectifs en - <i>ate</i> (à la différence des verbes en - <i>ate</i>) n'est pas accentuée et elle n'est pas diphtonguée. La prononciation de ces mots sera donc la suivante : lɪ'dʒɪtɪmət 'delɪkət 'ækjərət	
-b muet	climb, tomb, comb, bomb ; doubt, subtle, debt	attention au <i>b</i> muet : klɑɪm , tu:m , kəʊm, bɒm , daʊt , 'sʌt.əl , det	
Analyse			
<p>De façon générale, il est attendu des candidats qu'ils prêtent une attention particulière à la « fin des mots », qu'ils marquent les pluriels dont l'omission constitue une faute grave, tout comme celle du -s de la troisième personne au présent. Il en va de même pour la marque du prétérit et les participes passés. La grande majorité des candidats connaît bien sûr ces règles, mais il s'agit de s'entraîner suffisamment pour que ces fautes n'apparaissent pas en situation de stress et de temps limité.</p> <p>A l'inverse, il importe également de ne pas accentuer les syllabes qui ne le sont pas. Les candidats doivent maîtriser le schéma accentuel des lexèmes qu'ils emploient. Le jury est attentif à la bonne prononciation des lexèmes, en particulier lorsqu'il s'agit de termes courants, sur lesquels de nombreux candidats font des erreurs (<i>Catholic</i> 'kæθɪlɪk, <i>parliament</i> 'pɑ:ləmənt, <i>criticism</i> 'krɪtɪsɪzəm, etc).</p> <p>Rappelons qu'un certain nombre de terminaisons ont un effet sur le schéma accentuel de tel ou tel lexème, nous renvoyons à ce sujet au rapport de jury 2012 (p. 72 à 75).</p>			

Lexique : Calques et barbarismes

Les candidats doivent éviter les approximations. De nombreux candidats ont recours à des calques sur le français qui les conduisent à produire des énoncés peu heureux, voire non grammaticaux. Nous proposons dans le tableau ci-dessous quelques-unes des formulations souvent entendues par le jury auxquelles d'autres, plus idiomatiques ou élégantes, devraient se substituer.

<p>Barbarisme He <u>precises</u> that this is not a unique occurrence.</p>	<p>Correction proposée He specifies/underlines/adds that this is not a unique occurrence. Dans d'autres contextes, on peut également songer au verbe <i>clarify</i>.</p>
<p>Formulation maladroite et calquée The notion of loss <u>is very present</u> in document A. We <u>have the impression</u> that Mandela is sanctified. The overarching idea of inequality <u>is very important</u> in that document. There <u>exists</u> a paradox in document C.</p>	<p>Correction proposée The notion of loss <u>is pervasive/omnipresent/clearly identifiable</u> in document A./The notion of loss <u>pervades</u> document A. We <u>are under the impression</u> that Mandela is sanctified./<u>It seems that</u> Mandela is sanctified./<u>Mandela appears to be sanctified</u>. The overarching idea of inequality <u>is highly significant/very telling</u> in that document. <u>We can notice</u> a paradox in document C./ <u>There is</u> a paradox in document C.</p>
<p>Analyse Nous invitons les candidats à s'interroger sur les formulations qu'ils utilisent très, voire trop, fréquemment et à chercher à enrichir leur vocabulaire : en somme, à se constituer une liste riche d'expressions qui leur permettront de présenter leurs analyses et d'organiser leur exposé avec clarté. Bien que grammaticalement recevable, l'énoncé « there exists a paradox » est calqué sur le français.</p>	

Grammaire et syntaxe

Pour la majorité des candidats, les remarques qui suivent peuvent sembler des évidences, mais un rappel s'impose au vu d'un certain nombre de présentations entendues cette année, comme les années précédentes.

- Le registre de langue attendu est clairement identifié : il s'agit d'un niveau de langue soutenu en tout point. Un ton familier ou relâché sera sanctionné par le jury. Les supports que le professeur utilisera en classe peuvent proposer un modèle d'anglais dans lequel abondent les mots familiers et une syntaxe inappropriée, voire des formes dialectales.

Cependant, ces outils, valables pour déclencher la parole chez les élèves, ne constituent pas une source de lexique, de grammaire ou de syntaxe transférables en situation d'oral du CAPES.

- Rappelons que cette même remarque vaut pour la langue française. La correction de cette langue est également évaluée. Tout relâchement est sanctionné, qu'il s'agisse d'un lexique manquant de précision ou de constructions erronées. Certains candidats, soulagés d'avoir terminé leur présentation et l'entretien en langue anglaise, adoptent aussitôt un ton familier, parsemant leur discours d'abréviations malvenues et de syntaxe approximative, gâchant ainsi une occasion de faire preuve de la maîtrise en expression orale que le jury attend.

À chaque instant, le candidat montre sa conscience du registre professionnel qu'il doit respecter lors d'une épreuve orale ; il parle des « professeurs » et du « Baccalauréat », et non des « profs » et du « bac ». Il ne dit pas « Je pourrais pas faire un petit recap pour être sûr qu'ils aient tout capté de l'écoute à ce moment là », mais plutôt « Il serait judicieux d'envisager une pause-bilan, pour vérifier les acquis après avoir mené l'activité de compréhension de l'oral à son terme. ».

Respecter un registre est une compétence socio-culturelle, du « savoir-être » si essentiel aux métiers de l'enseignement, dont le professeur est le garant.

- Les *gap fillers* sont systématiquement ceux de l'anglais lorsque le candidat prend la parole en langue cible. Le candidat doit s'entraîner de manière à ce que toute hésitation lors de sa présentation soit comblée par un *gap filler* approprié, tout comme il le ferait devant ses futurs élèves. Il éliminera des « donc » et « 'fin » résiduels qui peuvent faire irruption, et n'aura pas non plus recours à des « well », « so » ou « I mean » systématiques, qui relèvent du tic de langage.

- De même, toute excuse proférée pour un oubli gênant de vocabulaire essentiel doit être faite une seule fois, en anglais, et sans insister longuement sur un aspect « pathetic » ou « I really can't find the right word... » concernant un tel oubli. La situation d'énonciation explique à elle seule le phénomène « trou de mémoire » que certains candidats éprouvent. Il est inutile de s'y attarder.

Une épreuve orale de concours n'est pas le lieu pour faire de l'humour déplacé ou pour adopter un ton ironique. Le temps des candidats est compté et toute utilisation de ce temps pour déplacer le curseur est considéré comme du temps perdu. Inviter le jury à commencer la phase d'entretien avec une touche désinvolte telle que « Go ahead and shoot ! » ne peut laisser l'impression de solennité exigée par la situation d'énonciation.

Maîtrise inégale des déterminants

Exemple	Correction proposée
<p>The society ; the Irish society ; the Labour ; the blood ; the public opinion ; the privileged people ; the heaven ; the nature ; the power ; the document A</p> <p>in Ø U.K</p>	<p>Ø society ; Ø Irish society ; Ø Labour ; Ø blood ; Ø public opinion ; Ø privileged people ; Ø heaven ; Ø nature ; Ø power ; Ø document A</p> <p>in the U.K.</p>
Analyse	
<p>Il s'agit de sous-utilisation du déterminant Ø : de façon très schématique, Ø renvoie directement à la notion, à la différence de <i>the</i>, qui correspond à une forme d'anaphore. La difficulté pour les francophones vient de ce que le déterminant <i>le/la/les</i> peuvent avoir, selon le contexte, pour « équivalent » Ø ou <i>the</i> : <i>le soleil, la société</i>, mais : <i>the sun / Ø society</i>.</p>	

Prépositions / Verbes à particule

Exemple	Correction proposée
It leads one to think on the power of words.	→ think about
He goes back in the studio.	→ He goes back to the studio. [déplacement]
He is looking to the frame.	→ look at
He is confronted to the reality.	→ be confronted with
an excerpt/part/extract of	→ from
it puts in perspective	→ put into perspective
They are considered as the same .	→ He considers that they are the same.
They had put conflict away from them .	→ put something behind oneself
Analyse	
<p>C'est une évidence, mais le nombre d'erreurs commises nous pousse à rappeler qu'il est nécessaire d'apprendre les verbes et leurs constructions. Il peut être judicieux de se référer à des listes classées en fonction de la préposition plutôt qu'en fonction de la base verbale : le sémantisme du verbe et de sa construction est ainsi plus facile à mémoriser.</p>	

Interrogatives indirectes

Exemple	Correction proposée
-The document is proof of what can educated people do .	→ The document is proof of what educated people can do.
-We will see how does this document really depict Mandela .	→ We will see how this document really depicts Mandela.
Analyse	
<p>L'ordre de l'interrogative indirecte n'est pas le même que celui d'un énoncé interrogatif</p>	

direct : alors que dans l'interrogation directe, on observe une inversion sujet/verbe ou auxiliaire, rien de tel dans les interrogatives indirectes. L'inversion marque l'interrogation, or dans l'interrogative indirecte, c'est la principale qui la marque, l'inversion constitue donc une redondance fautive. On observe d'ailleurs un phénomène similaire en français : une formulation du type « Comprenez-vous ~~qu'est-ce~~ que je veux dire ? » n'est pas recevable.

Confusion Be-ing / Forme simple

Exemple	Correction proposée	Analyse
The character seems not to be having bad sides.	The character seems not to have bad sides.	Caractérisation du sujet. Avec <i>be + -ing</i> , on a une orientation sujet, il s'agit d'un commentaire sur le sujet. Ici, ce sont le verbe et ses compléments qui constituent l'aboutissement de l'énoncé.
This is shedding light on the following problem.	This sheds light on the following problem.	
They forget where they are coming from .	They forget where they come from.	
This set of document is dealing with the notion of material success.	This set of documents deals with the notion of material success.	Ne pas confondre avec des énoncés du type : « I see where you are coming from », qui signifie, dans un registre familier, « I see what you mean ».
When the scene takes place, he waits for an important promotion.	When the scene takes place, he's waiting for an important promotion.	Le procès est vu en déroulement, il sert de « toile de fond » au procès mentionné dans la proposition circonstancielle (« when the scene takes place »).
We watch the scene. He paints a picture outside, he uses natural light. Then, we see he goes back to the studio.	He is painting a picture outside, he is using natural light. Then we see he is going back to the studio.	Il s'agit ici de la description d'un extrait de documentaire télévisé. Les procès sont envisagés dans leur déroulement, d'où le recours à <i>be + v-ing</i> .
Analyse		
D'une façon générale, les formes en <i>be + v-ing</i> , qui contiennent un auxiliaire et un verbe lexical, codent une opération cognitive plus complexe que les formes au présent simple. Avec <i>be + v-ing</i> , il y a « commentaire sur », réinterprétation, ce qui n'est pas le cas avec le présent simple, qui présente les procès pour eux-mêmes.		

Bonheurs de langue orale

Les candidats parfaitement préparés à l'exigence des prises de parole en continu et des entretiens ont souvent fait preuve d'une correction et d'une aisance, voire d'une sophistication, louables en tout point.

D'autres ont osé jouer avec la langue, utilisant des reprises du lexique dans les dossiers proposés pour faire des jeux de mots ou saisissant des expressions particulièrement riches pour en faire une sorte de ligne de fond pour émailler leurs remarques. Le jury est sensible à cette prise de

risque, preuve de créativité et d'un esprit ludique. Nous pensons que cette manière audacieuse d'envisager la langue orale, dont la presse de langue anglaise est particulièrement friande, ne peut qu'être de bon augure pour des « professeurs-concepteurs » en devenir.

Il est toujours judicieux d'analyser brièvement les mots clefs. Trop peu de candidats ont su montrer que l'on peut, en toute simplicité, se concentrer sur le sens et la forme du vocabulaire pour formuler des remarques très pertinentes.

Par ailleurs, nous pouvons souligner qu'une préparation rigoureuse de la prise de parole en continu a été remarquée chez de nombreux candidats qui avaient pris soin de s'entraîner à la présentation efficace de leur plan détaillé, soignant leurs transitions et conclusions, avec un résultat probant. Cette démarche est à la portée de tous et fort utile, puisque l'exigence de méthodologie est la même pour tous.

Il est indispensable de proposer des expressions appropriées pour l'annonce du plan mis en œuvre. De nombreux candidats se contentent de traduire maladroitement les termes méthodologiques du français. Ainsi, la première impression faite au jury est celle de calques à répétition, sur le modèle « Pour aborder cette problématique, nous allons, dans un premier temps...puis dans une seconde partie... »

En anglais, on peut annoncer son plan avec « I ». Avoir recours systématique à la distanciation que le « nous » signifie en français est une stratégie...française !

- My outline will be three-fold, first exploring the idea that...then moving on to the evocation of...to conclude by showing how...
- My outline hinges around the way in which...so I'll begin by illustrating how...which will lead me to ask if...and, finally, I will examine why...
- I will be asking to what extent...That is why I have organised my ideas under three headings, which are as follows :
- As a conclusion, and in order to answer the question raised at the beginning, I would say that...
- To conclude, and to rephrase the main issues I have tried to examine during my presentation...

Voici enfin des propositions entendues pour évoquer l'idée de « thème fédérateur » et l'annonce d'une « problématique » :

- At the core of this dossier lies the question of...which in turn brings forth another, related question that I would like to address here, namely :...
- This set of documents encapsulates the notion of...regarding...and leads us to wonder why...
- This overarching idea of this set of documents is...and that leads us to ask ourselves about how...

- So, the documents under scrutiny here possess a common thread which allow me to ask the following question :..
- The four documents under study may well differ in nature, but they all offer a perspective on...which in turn brings me to ponder the question :..
- So, the backbone of the dossier is the idea that...and I can therefore formulate the question :...
- I'm going to show to what extent this corpus of documents emphasizes the idea that...by asking the question :...

Conclusion

Nous encourageons les candidats à se rappeler que la prise de parole lors des épreuves d'admission du CAPES est exigeante. Une épreuve de ce type ne peut s'improviser. Elle exige une préparation en temps réel qui permet aux candidats d'appréhender le format (le *timing*) des différents exercices.

La capacité du candidat à saisir les occasions fournies par le jury pendant les entretiens pour approfondir sa réflexion est également prise en compte dans l'évaluation globale de la prestation.

Une préparation rigoureuse permettra non seulement aux candidats de réussir l'épreuve orale face au jury du concours, mais elle les préparera surtout à affronter le jury exigeant que constituent les élèves du secondaire.

La préparation du concours sanctionne des études d'angliciste, sans pour autant les conclure. Il convient de garder à l'esprit que bien qu'ayant atteint un modèle satisfaisant en langue orale, le lauréat du concours devra œuvrer à toujours améliorer son modèle phonologique et linguistique.

**Rapport établi par Pamela McClure et Stéphanie Bélignon
en collaboration avec des membres du jury**