



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours réservé de recrutement de professeurs certifiés exerçant dans les disciplines d'enseignement général

Section : langues-vivantes

Option : Anglais

Session 2016

Rapport de jury présenté par :
Daniel LECLERCQ ,
Président du jury

Table des matières

I-	Observations du Président	pp. 3-5
II-	La composition du jury	pp. 6-8
III-	L'épreuve d'admissibilité	pp. 9-13
IV-	L'épreuve d'admission	pp. 14-18
V-	La qualité de La langue orale	pp. 18-29

I - Les observations du président :

Cette quatrième session permet un bilan d'étape du recrutement réservé en anglais. Globalement, public et privé ensemble, 507 candidats ont été admis et, donc, stagiairisés dans le corps des certifiés de 2013 à 2016. Ce chiffre, considérable dans l'absolu, doit cependant être relativisé. Ainsi, au fil des années, avec un vivier de candidats éligibles limité par la réglementation, l'attractivité du concours est allée déclinant - le nombre de candidats inscrits en 2013 a diminué de plus des trois quarts en quatre ans – et la difficulté pour le jury, particulièrement pour les trois dernières sessions, a été de concilier la finalité de la Loi Sauvadet avec les exigences du recrutement de professeurs certifiés d'anglais, c'est-à-dire d'enseignants de collège mais aussi de lycée voire de BTS. Les chiffres sont éloquentes :

	CAPES Réservé Public 2013	CAPES Réservé Public 2014	CAPES Réservé Public 2015	CAPES Réservé Public 2016
Nombre de postes	180	201	185	85
Nombre d'inscrits non éliminés	447 (2.48)*	169 (0.84)	139 (0.75)	105 (1.23)
Admissibles	314 (70%)	131 (77%)	126 (90%)	95 (91%)
Présents à l'oral	270	127	111	93
Nombre d'admis	Liste principale : 138 (51.10% des présents) Liste complémentaire : 18	Liste principale : 65 (51.18%) Liste complémentaire : 0	Liste principale : 46 (41.44%)	Liste principale : 36 (39%)
Note du dernier admis	Liste principale : 8 Liste complémentaire : 7.5	Liste principale 7.5	Liste principale : 8	Liste principale : 8
Note moyenne des candidats non-éliminés	8.40	7.52	7.37	8.2
Note moyenne des admis	8.70	11.23	11.76	11.76

	CAPES Réservé Privé 2013	CAPES Réservé Privé 2014	CAPES Réservé Privé 2015	CAPES Réservé Privé 2016
Nombre de contrats	43	46	71	62
Nombre d'inscrits non éliminés	357 (8.30)*	135 (2.93)	124 (1.74)	75 (1.20)
Admissibles	90 (25%)	127 (94%)	114 (91%)	76
Présents à l'oral	49**	125	110	70
Nombre d'admis	Liste principale : 43 (88%) Liste complémentaire : ∅	Liste principale : 46 (36.80%) Liste complémentaire : 9	Liste principale : 66 (60%)	Liste principale : 41 (58.5%)

Note du dernier admis	Liste principale : 7.5	Liste principale : 11.50 Liste complémentaire : 10.50	Liste principale : 8	Liste principale : 8
Note moyenne des candidats non-éliminés	10.15	9.40	9.27	8.7
Note moyenne des admis	10.58	13.61	12.30	11.72

Si l'on considère les trois dernières sessions, le nombre d'admis dans le public comme dans le privé, avec des critères d'évaluation inchangés, n'a cessé de décroître pour des raisons qui tiennent à la fois des lois de la statistique et de causes plus spécifiques déjà analysées dans nos précédents rapports qui restent d'actualité. En effet, une observation fine des notes sous la barre d'admission montre que la note obtenue lors de la deuxième épreuve (question de didactique et entretien en anglais) est régulièrement basse : peut-on recruter des professeurs certifiés d'anglais qui peinent à argumenter en français sur un point de didactique des langues et dont le niveau en anglais est parfois plus faible que celui attendu de bons élèves du cycle terminal ?

Quelques conseils :

- Le dossier RAEP est la pièce centrale des concours réservés : élément de sélection à l'écrit, objet d'analyse et d'approfondissement à l'oral, il doit être rédigé avec soin. Le jury a été particulièrement attentif, et le sera tout autant lors des prochaines sessions, à l'authenticité de l'expérience relatée et à la problématisation des situations de classe pour aller au-delà d'une simple description de mise en œuvre et proposer un écrit réflexif.
- Ce concours s'adresse à des candidats ayant ou ayant eu une fonction d'enseignant de l'anglais ; il leur est demandé de mobiliser toute leur connaissance du fonctionnement des établissements, des programmes et de la didactique de l'anglais acquise au fil des années et des missions.
Sans programme ni format autres que les consignes données par les notes de service en ligne sur education.gouv.fr/concours, *emplois*, *carrière*, les épreuves du CAPES Réservé permettent au jury d'évaluer les compétences professionnelles des candidats par la qualité formelle de présentation de leur dossier à l'écrit comme à l'oral, par la pertinence de l'analyse des situations d'apprentissage qu'ils évoquent et par une culture didactique bien assimilée et opérationnelle.
- Le jury a été également extrêmement attentif au respect de la dimension éthique du métier de professeur tant dans les écrits du dossier que dans l'attitude et les propos tenus pendant l'épreuve orale.
- La partie orale du concours est une épreuve de communication pendant laquelle le candidat doit convaincre son auditoire ; en français comme en anglais, l'on attend de lui aisance, adéquation des moyens linguistiques à la situation, précision et nuance dans la pensée.

- Vingt minutes sont consacrées à un entretien en anglais ; s'agissant du recrutement de professeurs certifiés d'anglais, une maîtrise solide de cette langue fait partie des compétences professionnelles incontournables : le jury a été particulièrement sensible à la qualité phonologique et grammaticale, la richesse lexicale et la fluidité de l'anglais de beaucoup de lauréats ; il a fait preuve d'une attention particulière à la correction linguistique des consignes ou extraits d'échanges professeurs-élèves lorsqu'ils sont cités dans le dossier RAEP. Nous recommandons aux candidats de multiplier les occasions de pratiquer l'anglais, à l'écrit comme à l'oral.
- De graves lacunes littéraires, historiques... ont pu être constatées chez un nombre élevé de candidats : être professeur d'anglais, c'est aussi être porteur d'une culture différente de celle vécue en famille et à l'école par les élèves. Pour partager cette culture, il faut avoir des connaissances culturelles solidement ancrées et constamment rafraîchies par des lectures adéquates : une maîtrise des jalons historiques qui ont pu façonner les pays anglophones, une fréquentation assidue des media anglophones, une lecture régulière d'œuvres littéraires du monde anglophone sont des incontournables d'une bonne préparation au concours.

En conclusion, se présenter au concours réservé ne s'improvise pas ; les analyses et recommandations qui figurent dans les pages ci-après devraient être d'une aide précieuse aux candidats des prochaines sessions, le « dispositif Sauvadet » étant prolongé jusqu'en mars 2018 selon des dispositions nouvelles.

Les informations utiles sont consultables à l'adresse suivante : <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98467/les-textes-officiels-de-referance-sur-les-concours-du-second-degre.html>.

Un mot, enfin, pour remercier le jury de sa loyauté, de sa compétence et de sa bienveillance au service du recrutement de professeurs d'anglais.

Professeur agrégé	
Mme Martine HOYET	Académie de MONTPELLIER
Professeur certifié hors-classe	
Mme Emmanuelle KALPAKIDIS	Académie de LILLE
Professeur certifié Hors Classe	
M. Maxime LACHEZE	Académie de GRENOBLE
Inspecteur d'Académie Inspecteur Pédagogique Régional	
Mme Christine MINETTO	AEFE
Inspecteur d'Académie Inspecteur Pédagogique Régional	
M. Frédéric PERRIN	Académie de VERSAILLES
Professeur agrégé	
M. Thierry PICOT	Académie de BESANCON
Professeur agrégé	
Mme Céline PIRA	Académie de NANCY-METZ
Professeur agrégé	
Mme Gloria POTIER	Académie de LYON
Professeur certifié	
M. Jeffrey PATTEN	Académie de CLERMONT FERRAND
Professeur agrégé	
Mme Catherine REYNAERT	Académie de NANTES
Professeur agrégé hors classe	
Mme Béatrice RIVEAUX	Académie d'AIX-MARSEILLE
Professeur agrégé	
Mme Carole SAUVAGEOT	Académie de NANCY-METZ
Professeur chaire supérieure	
Mme Marie SOLA	Académie d'AIX-MARSEILLE
Professeur agrégé	
M. François STALDER	Académie de GRENOBLE
Professeur agrégé	

M. François Xavier TAINURIER

Académie de BESANCON

Professeur agrégé

M. Jean-Luc TEYSSIER

Académie de MONTPELLIER

EC R professeur certifié

M. Jean-Pierre TRINQUIER

Académie de MONTPELLIER

Professeur agrégé

Mme Nicole WATENBERG

Académie de VERSAILLES

Professeur agrégé

L'écrit : le dossier RAEP

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

1.1. Présentation matérielle du dossier

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

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

1.2. Contenu du dossier

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

- **Première partie (2 pages dactylographiées maximum)** : Le candidat décrit les responsabilités qui lui ont été confiées durant les différentes étapes de son parcours professionnel et met en évidence les compétences qu'il a pu développer dans le domaine de l'enseignement de l'anglais.

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

De plus, le jury recommande vivement aux candidats de joindre en annexe de leur dossier des exemples de supports utilisés et de productions d'élèves réalisées dans le cadre de la situation décrite. Ces documents doivent comporter un nombre maximum de dix pages.

2. Conseils généraux relatifs à la forme des dossiers

2.1. La présentation générale

Nous invitons les futurs candidats à ne pas sous-estimer l'importance que revêt la mise en forme du dossier : en effet, l'absence de clarté et de lisibilité peut contribuer à brouiller, parfois considérablement, le propos du candidat et donc nuire à l'évaluation du contenu de son dossier. Les conseils énumérés ci-dessous reprennent les erreurs les plus fréquemment constatées au cours de la session 2016 afin d'aider les futurs candidats dans leur préparation à la prochaine session du concours.

- **Les références extensives aux textes officiels** : tout professeur se doit de connaître les contenus des textes officiels, et plus particulièrement ceux des programmes ; cependant, il est vivement recommandé d'éviter les citations longues qui peuvent conduire le candidat à

limiter son propos à un simple recopiage. La connaissance des programmes se juge principalement à l'aune de la réalisation pédagogique présentée dans le dossier.

- **La fragmentation excessive ou, à l'inverse, la rédaction de longs paragraphes très denses qui se suivent sans logique apparente** : le candidat doit veiller à ce que sa présentation soit structurée et parfaitement lisible afin que le jury perçoive clairement les informations que le candidat cherche à transmettre. Recourir à des titres et des sous-titres permet de clarifier le propos ; *la numérotation continue des pages et des annexes est indispensable*. La présence de tableaux peut s'avérer judicieuse si la description de la séquence pédagogique ne se limite pas à ces outils. Ceci occulte la mise en œuvre effective des activités réalisées par les élèves et conduit le candidat à ne pas proposer de réelle analyse de la séquence. En outre, un candidat rédigeant un dossier RAEP qu'il compte soumettre aux jurys de plusieurs concours de recrutement doit s'efforcer de respecter le libellé du concours concerné.

- **L'absence de références claires** : il est attendu des candidats qu'ils indiquent clairement leurs sources, notamment le nom du ou des manuel(s) utilisé(s) ainsi que celui des supports sur lesquels ils se sont appuyés pour construire leur séquence. La présence d'annexes est indispensable pour donner des éléments de contexte qui permettent de comprendre la séquence. Les travaux des élèves doivent être anonymés.

2.2. La qualité de la langue.

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

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

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

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

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

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

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

- **Erreurs de langue** :

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

- en anglais : on ne dit pas « *language *occuracy* » mais « *accuracy* » et « *expression écrite* » se traduit par « *written expression* » et non par « **writting expression* ».

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

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

2.3. Remarques spécifiques à la première partie du dossier.

La première partie du dossier RAEP doit permettre au candidat de présenter son expérience professionnelle en mettant en avant les points forts et formateurs de son parcours. Il convient cependant d'éviter les commentaires subjectifs qui tendent à verser dans l'autosatisfaction ou à lister des griefs en tout genre. Cette première partie est l'occasion pour le candidat de mettre en valeur les compétences acquises et développées lors de séjours en pays anglophones et des différentes missions qui lui ont été confiées et non de proposer simplement la chronologie de ses différentes affectations. Réciter les compétences officielles qu'un enseignant doit acquérir n'apporte rien au propos. Comme son nom l'indique, le dossier RAEP concerne l'expérience professionnelle du candidat. Il ne doit donc pas donner lieu à des récits d'événements familiaux, personnels ou anecdotiques.

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

La maîtrise de la terminologie didactique courante (issue des programmes) est indispensable. Certains candidats ont opéré des confusions dommageables dans leur description : on pense principalement à la différence entre séance et séquence (« *la séance comporte cinq séquences* ») ou encore entre activité et exercice.

Le jury souhaite que le candidat évite d'utiliser et de plaquer des concepts et termes didactiques mal maîtrisés conduisant inévitablement à des formulations confuses, voire dénuées de sens. Le jargon ne doit pas prendre le pas sur le message.

3. Conseils généraux relatifs à la séquence présentée

3.1. Les parcours d'apprentissage

- **Cohérence et lisibilité** : une séquence bien construite n'est pas seulement thématique. Il ne suffit pas d'enchaîner les documents traitant du même sujet pour garantir cohérence et progression pédagogiques ; ceux-ci doivent être *articulés* afin de mener les apprenants vers la réalisation de la tâche finale. Ainsi, un dossier ayant pour thème « *Detective stories* » ne doit pas se contenter de compiler des extraits de romans policiers sans proposer l'acquisition progressive de connaissances, de compétences et de savoir-faire.

Trop de candidats ne prennent pas la peine de présenter la séquence dans son ensemble. Chaque séance doit être détaillée de manière équilibrée et on ne saurait donc faire commencer la description de sa séquence à partir de la séance 3 ou, à l'inverse, occulter le déroulé des séances finales.

- **Transférabilité** : il est *impératif* pour les candidats exerçant dans le primaire ou dans le supérieur de montrer comment ils mettent en œuvre les stratégies d'apprentissage et de s'interroger sur l'adaptation de leur démarche à un public du second degré.

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

- * Les candidats sont invités à présenter des séquences utilisant des documents authentiques ou des documents didactisés issus de manuels scolaires mais il ne se limitera pas à une reproduction aveugle de la démarche proposée par les concepteurs du manuel. Les candidats sont donc encouragés à mettre en avant la réflexion qui a présidé au choix des supports et à adopter une certaine distance critique a posteriori vis-à-vis de la réalisation de leur exploitation pédagogique.
- * Les supports doivent être variés et en nombre suffisant. La réalisation de séquences trop courtes va à l'encontre de la logique d'acquisition progressive de connaissances et de compétences. Les séquences extrêmement longues risquent, à l'inverse, de nuire à la cohérence du parcours proposé.

3.2. La mise en œuvre :

- **La place du culturel** : l'enseignement de l'anglais ne saurait être dissocié de l'aspect culturel. La compréhension du support ainsi que la dimension culturelle président à la mise en œuvre de l'objectif linguistique. Des séquences ne peuvent se limiter à un travail purement linguistique. (Annoncer que « *l'objectif principal de la séquence est le present perfect* » montre que la dimension culturelle n'est pas la priorité première du candidat.) Or celle-ci doit faire partie intégrante du projet, à des degrés différents selon le niveau de classe. Il est bon de s'assurer de son adéquation avec les programmes. De la même manière, il est dans l'intérêt du candidat mais également du *devoir* du professeur de disposer de connaissances étendues concernant la sphère culturelle anglo-saxonne.

- **L'importance des activités d'entraînement**: les candidats veilleront à éviter une démarche trop souvent évaluative. Par exemple, une activité de compréhension orale ne saurait consister au renseignement d'une grille préalablement distribuée aux élèves : il s'agit pour le professeur de proposer des stratégies qui permettent aux élèves d'accéder au sens en prenant appui sur les éléments qu'ils ont compris.

- **La place du professeur et la place des élèves** : cette remarque, essentielle, doit être prise en compte par les futurs candidats au CAPES réservé. Dans un nombre considérable de dossiers, on constate que le professeur occupe une place centrale dans la classe : « *J'ai demandé aux élèves* », « *J'ai expliqué aux élèves* »... Un certain nombre de candidats cite l'expression bien connue de « *l'élève au centre de son apprentissage* » sans en donner une illustration convaincante ni s'assurer que tous les élèves soient réellement actifs au cours de la séance. Ainsi, certains dossiers ont montré que le professeur a su aider les élèves à inférer le sens d'un texte en les incitant à surligner de différentes couleurs les mots et expressions évoquant le temps, les lieux pour aboutir à une restructuration qui démontre l'accès au sens ainsi que l'acquisition d'une démarche transférable à d'autres documents.

- Situations d'enseignement concrètes et trace écrite :

Le dossier RAEP ne doit pas se limiter à la description des supports utilisés qui, nous le rappelons, doivent être ajoutés en annexe. Il est essentiel de décrire les situations d'enseignement concrètes : il ne faut pas simplement dire ce qui a été fait mais préciser la mise en œuvre. Ces informations doivent permettre au jury une immersion en classe : quelles sont les consignes données aux élèves en anglais ? Qui parle ? Qu'est-ce qui est dit ? Dans quel but ? Le jury souhaite également disposer d'exemples de production d'élèves. De la même manière, le candidat ne doit pas se contenter de dire que la trace écrite a été rédigée en collaboration avec les élèves mais expliquer comment celle-ci a été élaborée. Le candidat ne saurait perdre de vue la question fondamentale : « qu'est-ce que les élèves savent faire à la fin de cette séquence qu'ils ne savaient pas faire au début ? ».

- **La place de la grammaire** : il faut proposer aux élèves des activités visant à développer des compétences linguistiques et ne pas se contenter de manipuler les faits de langue. Intégrer ces derniers à la construction du sens est primordial. Par exemple, il ne faut pas faire un cours sur la modalité mais proposer aux élèves une situation de communication les amenant à manipuler les structures et outils visés.

3.3. L'apprentissage et les devoirs.

- Le travail à la maison :

- * Les contours du travail donné aux élèves ne sont pas toujours clairs, notamment en ce qui concerne les devoirs : « *Pour le cours suivant, je leur demande de revoir ce qu'on a fait aujourd'hui* » : s'agit-il pour les élèves de relire le texte ou de réécouter le

document sonore travaillé en classe ? Doivent-ils relire un questionnaire ? Que doivent-ils apprendre ?

- * Les dossiers doivent expliquer, même très brièvement, la place accordée à la réactivation du cours précédent ainsi qu'à la correction et à l'exploitation des devoirs lors de la séance suivante.

- **La différence entre mémorisation et appropriation** doit être claire dans l'esprit des candidats : apprendre une chanson par cœur a une autre finalité qu'une démarche d'apprentissage permettant à l'élève de s'appropriier les contenus linguistiques abordés ou n'est qu'un processus parmi tous ceux qui concourent à l'appropriation d'un fait de langue, par exemple.

3.4. L'évaluation.

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

- **Les différents types d'évaluation** : plusieurs dossiers témoignent d'une méconnaissance des différents types d'évaluation : diagnostique (qui intervient en début de séquence, dont le but est de constater les difficultés et besoins des élèves), formative (qui se déroule au cours de la séquence et permet de vérifier l'acquisition progressive des savoir-faire et connaissances visés) et sommative (qui a lieu en fin de séquence et permet de faire le bilan de ce que l'élève a acquis).

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

- **La portée des évaluations** : les meilleurs dossiers ont judicieusement adossé leurs évaluations aux indicateurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) en positionnant les compétences de l'élève sur une échelle allant de A1 à C1 (niveau attendu en fin de Terminale L LV1). Par exemple, si l'évaluation porte sur la capacité à prendre part à une conversation, un élève de niveau A2 doit pouvoir « communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers ». Au niveau B1, il s'agit d'être capable de « prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité) ». D'autre part, la connaissance des épreuves écrites et orales du baccalauréat (publiées au B.O. : www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=74959) peut constituer une aide efficace à l'élaboration de grilles d'évaluation tant au collège qu'au lycée. Il est donc possible d'évaluer selon différents critères tels que le contenu et la réalisation de la/des tâche/s, la cohérence du discours ou encore la correction et la richesse de la langue.

Luc GEILLER, Céline PIRA et Nicole WATENBERG,
avec la collaboration de l'ensemble du jury.

IV-Epreuve orale :

1) Première partie de l'épreuve

a) *Présentation du dossier RAEP*

Attentes du jury :

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

Dans un premier temps, le candidat évoquera brièvement les expériences les plus marquantes de son parcours **professionnel** et précisera en quoi elles lui ont permis d'acquérir des savoir-faire propres au métier d'enseignant. Le candidat veillera ici à ne pas s'attarder afin d'avoir le temps de développer suffisamment la présentation de la séquence. Il appartient au candidat de **gérer son temps** efficacement.

Le jury a apprécié les candidats qui ont su ménager une **transition** soulignant le lien entre les compétences acquises pendant leur parcours professionnel et leur mise en œuvre lors de l'élaboration de leur séquence.

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

Le jury a apprécié :

Les prestations des candidats qui ont su présenter leur propos de manière structurée et synthétique et qui ont indiqué de façon claire et précise la mise en œuvre de leur séquence, notamment :

- Les objectifs visés et les activités permettant de les atteindre,
- Les critères qui ont présidé au choix des documents et des activités proposées,
- Les consignes données aux élèves, les productions attendues, les productions effectives, les éventuelles difficultés rencontrées par les élèves et leur(s) cause(s), la remédiation apportée,
- La conformité de leur démarche avec les textes officiels sans pour autant avoir recours à un jargon inutile. Une connaissance mécanique des textes ne saurait remplacer une réelle appropriation de démarches didactiques cohérentes.

Ecueils à éviter :

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

- Proposer une critique de principe de l'ensemble du dossier sans évoquer d'autres solutions possibles,
- Transformer cette présentation en un exposé de grands principes généraux ou en catalogue d'intentions et de lieux communs,
- Ne pas utiliser le temps de parole alloué, dix minutes étant pleinement nécessaires à une bonne présentation de dossier,
- Ne pas préparer suffisamment cette présentation, voire découvrir le format de l'épreuve au moment de la passer.

b) Entretien sur le dossier

Attentes du jury :

Pour cette partie de l'épreuve, le candidat doit montrer son **aptitude à expliciter ses choix** et à réagir de façon pertinente aux questions du jury.

Le jury conduit l'entretien dans un esprit de bienveillance. Ses interventions et questions ne sont pas des remises en cause du travail proposé mais des opportunités que le candidat doit saisir pour envisager des alternatives à la démarche initiale et les modifications qu'elles impliqueraient.

Ceci exige d'écouter attentivement les questions et de s'assurer de les avoir comprises, éventuellement en les reformulant. Le candidat doit s'efforcer de répondre à la question posée et non à une question connexe et de développer sa réponse. Il ne doit pas hésiter à proposer des exemples concrets tirés de sa pratique professionnelle quotidienne, tels que des consignes, des productions ou réactions d'élèves dans le cadre d'activités d'apprentissage qu'il a lui-même conçues, afin d'éviter des propos trop vagues ou uniquement fondés sur la théorie.

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

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

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

Le jury a apprécié les prestations de candidats qui ont su :

- se prêter à un véritable échange avec le jury,
- cerner les enjeux des questions posées,
- faire preuve de compétences de communication verbale (langue claire et cohérente, registre approprié, volume de la voix, débit, articulation...) et non verbale (posture, regard, gestuelle),
- se montrer convaincant,
- faire preuve de pragmatisme.

Plus généralement, la créativité et le bon sens professionnels ont été valorisés.

Ecueils à éviter :

- Difficultés à repérer les passages du dossier sur lesquels portent les questions du jury, ce qui peut attester d'une mauvaise connaissance du dossier ou conduire le jury à s'interroger sur l'authenticité de l'expérience pédagogique présentée,
- Absence de pagination, ce qui rend les références au dossier difficiles,
- Dossier modifié ou enrichi mais non mis à jour : certains candidats font référence à des annexes ou documents qui ne figurent pas dans le dossier,
- Tendance à préjuger des réponses attendues par le jury,
- Contournement des questions posées,
- Incapacité à formuler en anglais les énoncés attendus ou produits en classe,
- Absence d'explication et d'exemples concrets (utilisation de généralités telles que "on a parlé de", "on a écouté" ou "on a lu" sans exposer la démarche pédagogique qui accompagnait ces activités).

2) Deuxième partie de l'épreuve

a) Traitement de la question

Attentes du jury :

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

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

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

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

Ecueils à éviter :

- Restreindre le traitement de la question à des considérations générales,

- Se dispenser de références à la pratique personnelle ou à l'inverse proposer un catalogue d'exemples,
- Omettre de traiter tous les termes du sujet,
- Ne pas structurer ou problématiser, tenir un propos linéaire et descriptif.

b) Entretien en anglais :

Outre une très bonne maîtrise de la langue anglaise (voir partie 4) - Qualité de la langue), le candidat, comme lors de l'entretien de la première partie, doit montrer son aptitude à expliciter ses choix et à réagir de façon pertinente aux questions du jury dans des domaines aussi variés que la culture anglophone, le parcours professionnel, éventuellement autre que dans l'Education Nationale, et certains aspects de la culture professionnelle de l'enseignant (choix des supports, pratique quotidienne, interdisciplinarité etc.). Cette partie prend aussi bien appui sur le contenu du dossier que sur toutes les réflexions énoncées oralement par le candidat depuis le début de l'épreuve.

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

En conséquence, les candidats doivent s'efforcer de suivre l'actualité des pays anglophones. Le jury déplore, cette année, le grand nombre de candidats qui n'étaient pas informés du débat sur l'éventuelle sortie du Royaume-Uni de l'Union Européenne ou des élections primaires américaines, sujets pourtant relayés par les médias français. Les candidats devraient être en mesure d'identifier, par exemple, Donald Trump et David Cameron.

De même, il est fortement recommandé aux candidats d'entretenir leurs connaissances culturelles.

Il n'est pas rare en effet que le jury amène les candidats à commenter des références littéraires, civilisationnelles et culturelles et valorise les candidats qui ne limitent pas leurs réponses uniquement à la seule mention de noms d'auteurs ou de titres d'œuvres mais sont capables de faire état de lectures récentes d'œuvres littéraires anglophones, de la presse anglophone ou d'évoquer des œuvres cinématographiques qu'ils ont vues en version originale.

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

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

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

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

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

Les meilleurs candidats cette année ont su allier ces compétences de communication à une véritable réflexion nourrie de leurs expériences professionnelles et de leurs connaissances culturelles et linguistiques.

4) Qualité de la langue

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

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

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

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

1. LEXIQUE

1. Richesse de la langue

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

2. Calques lexicaux

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

Formulations fautives	Formulations correctes
* <i>on the other side</i>	<i>On the other hand</i>
* <i>in the first time</i>	<i>First</i>
* <i>to finish</i> (« pour finir »)	<i>Finally</i>
* <i>politics</i> (« personnalités politiques »)	<i>Politicians</i>
* <i>I <u>make</u> an exercise.</i>	<i>I <u>do</u> an exercise.</i>

<i>*They <u>do</u> mistakes...</i>	<i>They <u>make</u> mistakes...</i>
<i>*I <u>learn</u> my pupils how to...</i>	<i>I <u>teach</u> my pupils how to...</i>
<i>*I <u>remember</u> my pupils to take notes.</i>	<i>I <u>remind</u> my pupils to take notes.</i>
<i>*I've never had the <u>occasion</u> to...</i>	<i>I've never had the <u>opportunity</u> to...</i>
<i>*We travelled with an <u>organism</u></i>	<i>We travelled with an <u>organisation</u></i>
<i>*An English</i>	<i>An Englishman</i>
<i>*We saw a <u>drama</u>...</i>	<i>We saw a <u>play</u>...</i>
<i>*We saw an <u>exposition</u>...</i>	<i>We saw an <u>exhibition</u>...</i>
<i>*We <u>assisted to</u> the assembly...</i>	<i>We <u>attended</u> the assembly...</i>
<i>*<u>actual</u> documents</i>	<i><u>recent</u> documents</i>
<i>*I <u>had the chance</u> to have...</i>	<i>I <u>was lucky enough</u> to have...</i>
<i>*<u>The most difficult</u> is...</i>	<i><u>The most difficult thing</u> is...</i>
<i>*We can see two <u>persons</u>.</i>	<i>We can see two <u>people</u>.</i>
<i>*<u>All the time</u> (dans le sens de « toutes les fois »)</i>	<i><u>Every time</u></i>
<i>*I do it to <u>sensibilize</u> the pupils.</i>	<i>I do it to <u>make the pupils aware of</u>...</i> <i>I do it to <u>sensitize the pupils to</u>...</i>
<i>*They are <u>conscious of</u>...</i>	<i>They are <u>aware of</u>...</i>
<i>*<u>aggressivity</u></i>	<i><u>Aggressiveness</u></i>
<i>*They <u>do their presentations</u></i>	<i>They <u>introduce themselves</u></i>

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

Formulations fautive	Formulations correctes
<i>*In this <u>unity</u></i>	<i>In this <u>unit</u> / <u>chapter</u></i>
<i>*my RAEP <u>dossier</u></i>	<i>my <u>professional portfolio</u></i>
<i>*a <u>contractual</u> teacher</i>	<i>a <u>supply</u> teacher</i>

<i>*<u>actional</u> approach</i>	<i><u>task-based</u> learning</i>
<i>*a <u>hétérogène</u> group</i>	<i>a <u>mixed-ability</u> group</i>
<i>*I took my <u>classroom</u> to London</i>	<i>I took my <u>class</u> to London</i>
<i>*Every year we have a <u>travel</u> abroad.</i>	<i>Every year we have a <u>trip</u> abroad.</i>
<i>*<u>Handicapped</u> pupils</i>	<i>Pupils <u>with special needs</u></i>
<i>*To <u>exchange in live</u></i>	<i>To <u>have a spontaneous dialogue</u> To <u>speak / talk to each other spontaneously</u></i>

3. Barbarismes

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

2. GRAMMAIRE

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

A- LE GROUPE NOMINAL :

a) La détermination nominale :

- Les articles

Formulations fautives	Formulations correctes
------------------------------	-------------------------------

<i>*∅ British government</i>	<i>The British government</i>
<i>*the Queen Elizabeth</i>	<i>∅ Queen Elizabeth</i>
<i>The Congress</i>	<i>∅ Congress</i>
<i>*It was a proof of...</i>	<i>It was ∅ proof of...</i>
<i>*We worked on ∅ simple past</i>	<i>We worked on the simple past</i>
<i>*It concerns the young people</i>	<i>It concerns ∅ young people</i>
<i>*The theme of the redemption</i>	<i>The theme of ∅ redemption</i>
<i>*Thanks to ∅ Internet</i>	<i>Thanks to the Internet</i>
<i>*∅ UK / ∅ USA</i>	<i>The UK / the USA</i>

- **Les quantifieurs :**

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

b) Les noms dénombrables / indénombrables

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

c) Les noms invariables

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

d) Les adjectifs

Formulations fautives	Formulations correctes
<i>*Pupils bilingual are...</i>	<i>Bilingual pupils are...</i>
<i>*In front of situations very difficult...</i>	<i>In front of very difficult situations...</i>
<i>*There are many things interesting.</i>	<i>There are many interesting things.</i>
<i>*Actions which are representatives...</i>	<i>Actions which are representative...</i>
<i>*Seven millions people...</i>	<i>Seven million people...</i>

e) Les comparatifs

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

f) Les prépositions

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

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

Le jury tient aussi à attirer l'attention des candidats sur une erreur particulière de nature pragmatique autant que grammaticale. Si l'expression *like I said* est attestée en anglais familier, elle est en fait incorrecte. En situation de communication formelle, *like* ne peut en effet être utilisé en tant que conjonction. Il ne peut d'ailleurs pas non plus introduire un groupe prépositionnel : **like in/like for...* Dans ce type de comparaisons, c'est *as* qui est utilisé : *as in/as for/as I said...*

B- LE GROUPE VERBAL :

a) Accord sujet-verbe

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

b) Problèmes de temps :

Formulations fautives	Formulations correctes
<i>*I couldn't find a pupil who can...</i>	<i>I couldn't find a pupil who could...</i>
<i>*I have started learning English from the age of 6.</i>	<i>I started learning English at the age of 6.</i>

<i>*I have an assistant at that time.</i>	<i>I had an assistant at that time.</i>
<i>*I have been in Ireland for six months (when I was a student).</i>	<i>I was in Ireland for six months (when I was a student).</i>
<i>*I've asked them to fill in the blanks, then I've told them to...</i>	<i>I asked them to fill in the blanks, then I told them to...</i>
<i>*Last year I've made...</i>	<i>Last year I made...</i>

c) Problèmes d'aspect :

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

d) Formes verbales aberrantes et verbes irréguliers :

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

e) Emplois des modaux :

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

C- SYNTAXE

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

Formulations fautives	Formulations correctes
------------------------------	-------------------------------

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

b) Constructions interverbales

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

c) La négation

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

d) Les réponses courtes

Formulations fautives	Formulations correctes
<i>*"Do you have an English assistant?"</i> <i>"No, we don't have."</i>	<i>"Do you have an English assistant?"</i> <i>"No, we don't."</i>
<i>*"Have you been to England?"</i> <i>"Yes, I did."</i>	<i>"Have you been to England?"</i> <i>"Yes, I have."</i>
<i>*"Do you think you could try another activity?"</i> <i>"Yes, I think."</i>	<i>"Do you think you could try another activity?"</i> <i>"Yes, I do." / "Yes, I think so."</i>

e) Calques du français

Formulations fautives	Formulations correctes
<i>*The problem, it is that...</i>	<i>The problem is that...</i>

*The pupils, they work in groups...	The pupils work in groups...
*They haven't the same age.	They aren't the same age.
*We took the students to the museum of Madame Tussaud	We took the students to Madame Tussaud's.

3. PHONOLOGIE

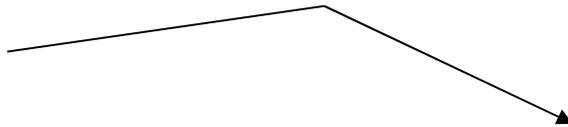
Seule une pratique régulière de la langue (entraînement à l'écoute d'un anglais authentique et à l'expression orale) peut permettre aux candidats d'entretenir leur maîtrise des phénomènes phonologiques. L'enseignant d'anglais devrait rester toujours au plus près d'une langue authentique.

a) L'accent de phrase :

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

Exemple d'intonation efficace :

I was lucky enough to have GOOD English teachers.



Il est par ailleurs nécessaire de rappeler que les mots outils (pronoms, conjonctions, déterminants, prépositions, auxiliaires) ne sont en général pas accentués. Cela entraîne des réductions dans la chaîne parlée. Exemple : *the topic of (/əv/) the text.*

b) L'accent de mot :

Divers problèmes se manifestent de façon récurrente :

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

Formulations fautives	Formulations correctes
*present per'FECT	ˌPREsent 'PERfect
*ig'NOrant	'Ignorant
*co'LLEAGUES	'Colleagues
*voca'BULary	vo'CAbulary

*'PARticular	par'TIcular
*cha'RACtERS	'CHARacters
*o'PPORtunity	oppor'TUunity
*in'TERESted / in'TERESting	'INterested / 'Interesting
*'Develop	de'VElop

c) Rythme de l'anglais et réalisation des voyelles graphiques :

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

Le jury tient à attirer l'attention des candidats sur la nécessité de maîtriser la structure rythmique de l'anglais, langue dont le rythme se fonde sur une alternance de syllabes accentuées et de syllabes faibles (alors que le français appartient à la famille des langues à rythme syllabique, dans lesquelles chaque syllabe est en principe accentuée).

Cette différence de structure rythmique a pour conséquence la réduction en anglais de bien des voyelles qui apparaissent dans des syllabes non accentuées. Il faudra donc que le candidat s'applique à réduire celles qui apparaissent dans certains préfixes (par exemple *-a* ; *-ad* ; *-col* ; *-com* ; *-con*) ou suffixes (par exemple *-less* ; *-ness* ; *-ous*) ainsi que celles qui apparaissent dans les mots outils (prépositions, auxiliaires, déterminants, conjonctions). Il conviendra en revanche de faire ressortir les voyelles produites dans les syllabes accentuées des mots lexicaux.

- Les sons vocaliques dans les syllabes non accentuées :

Exemples :

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

'LONdon	'lʌndən
'CHARacters	'kærəktəz
com'PUter	kəm'pjʊ:tə

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

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

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

'Pupil	'pjʊ:pəl
'SYStem	'sɪstəm

Les terminaisons « -age » se prononcent /ɪdʒ/

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

- Les sons vocaliques dans les syllabes accentuées :

- Voyelles brèves vs voyelles longues

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

/trɪp/ → /tri:p/
feel ≠ *fill*
read ≠ *rid*

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

passion → 'pæʃən

- **Confusions monophthongues et diphtongues**

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

Attention notamment à sa prononciation dans les suivants :

à prononcer /ɒ/ et non /əʊ/

document

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

à prononcer /əʊ/ et non /ɒ/

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

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

à prononcer /ɔ:/ et non /əʊ/

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

à prononcer /eɪ/ et non /e/

change / *danger*

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

- d) Problèmes liés aux consonnes “**

- **Le « h » graphique anglais**

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

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

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

- **Prononciation du « s »**

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

Il faut donc penser :

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

- **Prononciation des désinences <ed> et <s>**

Il importe que les candidats connaissent et sachent les certaines règles qui déterminent la prononciation de la désinence <ed> à la fin des formes verbales au prétérit ou des participes passés ou celle de <s> employé en tant que marque du pluriel ou de la troisième personne du singulier. Ce sont là des points qui posent souvent problème aux apprenants

francophones, et il est indispensable de les maîtriser pour être en mesure d'apporter une remédiation efficace.

Rappel :

<ed> à la fin des verbes au prétérit ou des participes passés se prononce :

- 1) /t/ après une consonne sourde (comme dans *thanked* ou *passed*)
- 2) /d/ après une consonne voisée ou une voyelle (phonétique) (comme dans *grinned*, *woed* ou *cornered*)
- 3) /ɪd/ après les plosives alvéolaires /t/ et /d/ (comme dans *started* ou *scolded*)

<s> en tant que marque du pluriel ou de la troisième personne du singulier se prononce :

- 1) /s/ après une consonne sourde (comme dans *ticks* ou *cats*)
- 2) /z/ après une consonne (phonétique) voisée ou une voyelle (comme dans *gloves* ou *bananas*)

La prononciation /ɪz/ observée après les fricatives alvéolaires /s/ et /z/ est marquée par l'adjonction d'un <e> graphique. Par exemple : *miss* => *misses*.

- **Prononciation du « th »**

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

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

à prononcer /g/ et non /gw/

Guardian, guided

à prononcer /gw/ et non /g/

language

à prononcer /qw/ et non /q/

quivalent, quipment

Rapport proposé par Thierry PICOT, Carole SAUVAGEOT et Jean-Luc TEYSSIER, avec la collaboration de l'ensemble du jury.