



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2026

Concours : CAPES interne et CAER-CAPES

Section : Langues vivantes étrangères : anglais

Rapport de jury présenté par :

Isabelle LEGUY

Présidente du jury

Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche

Table des matières

1. Mot de la présidente	3
2. Données statistiques de la session 2026.....	4
3. Épreuve d'admissibilité : reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle	5
3.1 Rappel des modalités de l'épreuve.....	5
3.2 Présentation du dossier	5
3.3 Qualité de l'expression	6
3.4 Première partie du dossier	6
3.5 Deuxième partie du dossier	7
3.6 Les annexes	10
3.7 L'adaptation du projet au second degré	10
3.8 Conclusion	10
4. Épreuve d'admission : épreuve professionnelle orale.....	10
4.1 Première partie : Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère	11
4.2 Deuxième partie : Compréhension et expression en langue étrangère	24
4.3. La langue orale	27

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

1. Mot de la présidente

Comme chaque année, le jury a eu la satisfaction d'entendre des candidats motivés, bien préparés, faisant la démonstration de leur aptitude à comprendre et exploiter des documents afin d'assurer aux élèves la progression attendue dans les différentes activités langagières. Malgré une baisse du nombre d'inscrits, le nombre de présents, sensiblement le même que pour la session 2025, a permis au jury cette année encore de pourvoir tous les postes au CAER-Capes interne privé comme au Capes interne public.

Au nom du jury, j'adresse toutes mes félicitations aux candidats qui ont franchi avec succès les étapes de l'admissibilité puis de l'admission.

Cette réussite n'est pas qu'une question de savoir, pas plus que l'enseignement ne se résume à une transmission de connaissances. Il faut rappeler ici l'importance de suivre les indications données pour la constitution et la transmission des dossiers RAEP : de la page de garde aux annexes, les formats et nombres de pages autorisés doivent être respectés ; cette première étape, avant même l'examen par le jury des dossiers, est la condition nécessaire pour avoir une chance d'accéder aux épreuves d'admission. Le jury évalue les dossiers RAEP présentés en bonne et due forme en prêtant attention à la pertinence des réflexions et activités proposées et à la cohérence interne entre les objectifs annoncés et les mises en œuvre envisagées.

Si la pertinence et la cohérence sont des critères déterminants dans l'évaluation des propositions pédagogiques présentées dans les dossiers et de l'exploitation pédagogique proposée dans l'épreuve orale d'admission, il est aussi attendu des candidats qu'ils puissent s'appuyer, pour comprendre comme pour exploiter les documents supports de cette épreuve, sur une connaissance du monde anglophone dans sa diversité. Les repères nécessaires pour replacer le document ou la thématique dans son contexte et en dégager l'intérêt culturel et didactique sont indispensables pour réussir l'épreuve – le rapport du jury insiste à juste titre sur ce point.

La réussite aux deux parties de l'épreuve orale d'admission (« Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère » et « Compréhension et expression en langue étrangère ») suppose de la part des candidats une mise à jour de leurs compétences disciplinaires, dans les principaux champs que sont la langue, la littérature et la civilisation, et un entraînement régulier, notamment pour l'exercice de compréhension-expression en langue anglaise. Des conseils sont donnés par le jury sur ces deux parties de l'épreuve, à l'aide de nombreux exemples.

Dans un concours de recrutement de professeurs d'anglais, les compétences linguistiques (en français comme en anglais) sont centrales, qu'il s'agisse de la correction syntaxique, de la précision lexicale ou du registre de langue. L'anglais étant à la fois l'objet et le vecteur de l'enseignement des professeurs, la connaissance des spécificités de la langue à enseigner est indispensable, comme l'est la maîtrise des champs lexicaux et des structures nécessaires à l'exploitation nuancée de thématiques diverses. Les caractéristiques de la communication orale sont également à travailler en prévision des épreuves d'admission : être audible, intelligible, attentif à son auditoire et apte au dialogue, telles sont les qualités et dispositions attendues dans un oral de concours, comme dans l'exercice du métier d'enseignant.

Le jury espère que le présent rapport apportera aux candidats les encouragements et les conseils nécessaires pour qu'ils s'engagent dans la préparation du concours. Les rédacteurs des différentes parties de ce rapport doivent être remerciés pour leur travail de collecte et d'analyse des observations et pour leur mise en forme.

Alors que je quitte le jury, je remercie à titre personnel tous ses membres pour leur professionnalisme, la direction générale des ressources humaines pour son soutien et tout particulièrement le directoire avec qui j'ai travaillé en confiance à chaque étape de la préparation du concours ces quatre dernières sessions. Le suivi attentif exercé par tout le jury, de la préparation de la nouvelle session à l'établissement du rapport, assure année après année le bon déroulement du parcours des candidats. Je souhaite au nouveau président une bonne installation dans ce jury.

Enfin, des remerciements chaleureux sont adressés par l'ensemble du jury à l'établissement qui accueille le concours, le lycée Pothier d'Orléans, à l'équipe de direction et à tous les personnels qui rendent possible l'accueil du jury et des candidats dans les meilleures conditions.

La présidente du jury

Isabelle Leguy - Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR)

2. Données statistiques de la session 2026

	Capes interne public	CAER-Capes interne privé
Nombre de postes	125	132
Nombres d'inscrits	587	338
Nombre des candidats non éliminés (admissibilité)	371	239
Moyenne des candidats admissibles	09.23	09.26
Barre d'admissibilité	06.00	06.00
Nombre de candidats admissibles	256	193
Moyenne générale des candidats admis (admissibilité + admission) sur liste principale	10.90/20	10.48/20
Barre d'admission	08.17/20	07/20
Nombre de candidats admis	125	132

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

Ce rapport met en avant de nombreux points déjà mentionnés dans les rapports précédents. Le jury recommande aux candidats d'en faire une lecture attentive afin de produire des dossiers qui reflètent leur expérience professionnelle et s'inscrivent dans un format adéquat. Il paraît néanmoins nécessaire de rappeler un certain nombre de points qui constituent des repères importants dans l'élaboration du dossier RAEP, dont le descriptif précis est à retrouver sur le site www.devenirenseignant.gouv.fr (épreuve du Capes interne et du CAER-Capes, section langues vivantes étrangères).

3.1 Rappel des modalités de l'épreuve

Coefficient de l'épreuve : 1.

En premier lieu, le jury rappelle aux candidats que le dossier doit être rédigé en français. L'usage de l'anglais est possible pour les consignes et autres productions attendues des élèves. Il est toutefois inutile de les traduire en français, et les candidats veilleront par ailleurs à ne pas utiliser les deux langues dans une même phrase.

Dans la première partie du dossier (deux pages maximum), les candidats sont invités à présenter les « responsabilités qui leur ont été confiées lors de leur parcours professionnel ». Il s'agit de valoriser des compétences acquises en lien avec le métier d'enseignant et dans le domaine de l'éducation. À cette fin, les candidats doivent opérer une sélection parmi leurs expériences professionnelles et ne présenter que celles pouvant contribuer à une prise de poste efficace dans l'enseignement secondaire.

La seconde partie (six pages maximum) présente une situation d'apprentissage conduite dans le cadre de la classe « à partir d'une analyse précise » et « fournit les réalisations pédagogiques dans la discipline concernée par le concours ». Il s'agit de décrire une séquence mise en œuvre avec une classe et de la développer dans sa globalité. La description d'une seule séance, voire deux, ne permettrait pas d'évaluer la cohérence du projet. Il est donc indispensable de présenter une séquence pédagogique complète. Son déroulé a pour objectif de mettre en avant l'apprentissage de la langue anglaise, avec des objectifs culturels spécifiques à l'aire anglophone, grâce aux activités mises en œuvre par le candidat. Nous rappelons l'importance de donner des explications claires en évitant des effets d'annonce qui ne trouveraient aucun développement dans la suite du dossier. À titre d'exemple, les objectifs linguistiques (phonologiques, lexicaux, grammaticaux, etc.) restent trop souvent mentionnés mais rarement détaillés. La mise en œuvre doit permettre d'identifier la manière dont ces objectifs sont travaillés en classe, et dont ils sont atteints par les élèves. Enfin, le nombre de séances annoncé doit correspondre au nombre de séances décrites dans la séquence présentée.

La présentation de la séquence s'accompagne d'une analyse par le biais d'une réflexion didactique et pédagogique. Cette réflexion peut, par exemple, faire apparaître les décalages possibles entre les objectifs initiaux et les résultats obtenus, tout comme les réussites et points forts que l'on aura mis au jour. Elle doit également refléter une capacité à envisager une remédiation en fonction des difficultés rencontrées par les élèves.

Le jury rappelle que si les candidats choisissent d'exploiter une partie de séquence issue d'un manuel, ils se doivent d'en mentionner la référence ; les références précises des ressources authentiques seront également indiquées.

Il faut également préciser que le dossier doit être le fruit d'un travail personnel. Le non-respect de cette règle expose les candidats à des sanctions.

3.2 Présentation du dossier

Le dossier hors annexes ne doit pas excéder huit pages : deux pour le parcours professionnel, six pour le déroulé de séquence.

Le dossier comporte chacun des trois éléments suivants :

- la page de garde réglementaire correspondant à la session du concours ;

- les deux parties rédigées ;
- des documents joints en annexe.

Une relecture attentive est nécessaire avant l'envoi dématérialisé du fichier en format PDF afin de ne pas envoyer un dossier incomplet. Il revient également au candidat de vérifier la mise en page et la lisibilité avant l'envoi. Le dossier doit respecter les normes typographiques précisées dans le descriptif de l'épreuve (Arial 11, interligne simple, format A4). Les pages doivent être impérativement numérotées. La mise en page du texte doit être claire, aérée, structurée en paragraphes, afin de rendre la démarche des candidats bien lisible. Les deux parties du dossier doivent en outre être intégralement rédigées. Si l'usage de puces ou de titres peut faciliter la structuration du propos, il n'est pas recevable de présenter ses idées sous forme de mots-clés ou de proposer par exemple le descriptif et l'analyse d'une séquence dans un tableau. Un tableau synoptique peut tout à fait être proposé au jury, mais sa place est en annexe.

Le dossier RAEP étant un document numérique, seuls les contenus directement lisibles sont évalués. Les contenus dématérialisés, les liens internet, les liens hypertextes ou QR codes ne sont pas pris en compte. Par ailleurs, les candidats ne sont pas autorisés à insérer des documents qui viseraient à influencer le jury à l'aide d'éléments qui sont hors des attentes de l'épreuve du concours (lettre de recommandation, rapport d'inspection, etc.).

3.3 Qualité de l'expression

Les candidats aspirent à la fonction de professeur certifié et doivent, à ce titre, produire un travail de qualité, sur le fond comme sur la forme. Une attention toute particulière sera donc portée à la qualité de la langue française et de la langue anglaise. Le panachage des deux est à éviter (« je fais des *feedbacks* », « je dois revoir mon propre *timing* », « je distribue un *worksheet* », « le *screenshot* de la vidéo », etc.). Lorsqu'un passage du dossier fait figurer les deux langues, il convient de recourir aux caractères italiques pour l'anglais.

Le registre familier et les anglicismes sont à éviter (« des vidéos marrantes », « je check le travail », « j'essaie de les booster », etc.). Des relectures attentives permettront aux candidats d'éliminer les éventuelles erreurs grammaticales, orthographiques et syntaxiques. Par exemple, le recours trop fréquent à des points de suspension trahit le fait que le candidat trouve difficile de formuler sa pensée ou qu'il cherche la connivence du correcteur. Les candidats veilleront en outre à une utilisation pertinente des pronoms personnels pour se désigner et éviteront d'alterner entre le « je » et le « il / elle / on ».

Le jury encourage les candidats à privilégier clarté et simplicité dans le propos. Le recours à un jargon universitaire ou didactique peu maîtrisé et inopportun sera identifié par le jury comme tel et pénalisé. L'utilisation de lieux communs peu adroits (« la langue de Shakespeare / de Molière ») ou de commentaires superflus peut rendre le propos obscur. Si les textes officiels en vigueur et les programmes constituent le cadre dans lequel s'inscrit la démarche pédagogique, un renvoi systématique ou excessif à des citations du Bulletin officiel ou du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) est néanmoins inutile.

3.4 Première partie du dossier

Il s'agit pour les candidats de dégager les compétences qu'ils ont pu acquérir au cours de leur expérience d'enseignement, sans présenter un curriculum vitae ni verser dans un récit autobiographique remontant à l'enfance ou incluant des éléments relevant de la vie privée (situation familiale, notes obtenues au cours de la scolarité, etc.). Il n'est nullement souhaitable de tenter de prendre le correcteur à partie (« Je m'excuse de ne pas avoir rendu un rapport complet car... »).

Concrètement, l'objectif est ici d'éclairer le jury sur la motivation des candidats à se présenter au concours. Par conséquent, ces derniers privilégieront une logique de progression de parcours qui met en avant les compétences acquises et l'évolution de leur pratique, par le biais d'expériences réellement vécues.

Le jury déconseille les longs paragraphes sur la vocation des candidats pour l'enseignement, leur passion pour la langue anglaise ou bien encore sur leur envie de donner du sens à leur existence. Aussi les candidats sont-ils invités à s'en tenir à la présentation des compétences acquises et transférables dans le domaine de l'éducation.

3.5 Deuxième partie du dossier

À nouveau, le jury tient à souligner la nécessité de rédiger intégralement la deuxième partie du dossier et de proscrire un style télégraphique et nombres d'énumérations ou listes qui ne permettent pas de mettre en évidence l'articulation des différentes étapes. Il est rappelé aux candidats de porter leur attention sur la qualité de la langue dans laquelle le dossier est rédigé (grammaire, syntaxe, conjugaison, ponctuation et registre).

Choix de la thématique

La séquence présentée doit s'inscrire dans les programmes officiels en vigueur et les parcours éducatifs (citoyen, santé, avenir, artistique et culturel).

Le jury attire l'attention des candidats sur l'importance d'avoir un ancrage culturel solide dans le monde anglophone dans la séquence proposée. Par ailleurs, il invite les candidats à ne pas se limiter à des thématiques sociétales trop fréquemment rencontrées (*environment, bullying, segregation*, etc.) et insuffisamment ancrées dans la culture du monde anglophone. Il est à noter qu'une source anglophone ne garantit nullement à elle seule un ancrage culturel puisque les sujets abordés peuvent ne pas être spécifiques aux pays anglophones.

Le choix de séquences non personnalisées – séquences de manuel intégrales et mises en œuvre prévues par le fichier pédagogique sans recul critique ou appropriation par les candidats, de même qu'une séquence menée par un autre enseignant et observée par le candidat, ou encore un compte-rendu d'une inspection faite sur une séance d'anglais – ne permet pas aux correcteurs d'évaluer finement la capacité d'analyse pédagogique et didactique des candidats. Une appropriation des contenus proposés est attendue.

Enfin, le jury invite les candidats à choisir des thématiques adaptées à l'âge et à la sensibilité des élèves.

Le choix des supports

Les candidats proposent en majorité des supports d'étude authentiques. Néanmoins, le jury a pu regretter que le potentiel didactique de certains documents n'ait pas été suffisamment exploité, notamment lorsqu'ils contenaient une part d'implicite.

Nous rappelons aux candidats que lors du choix des documents, les règles de déontologie, de laïcité, et le respect des élèves sont primordiaux.

Lorsqu'un support audio ou vidéo est utilisé dans le cadre de la séquence présentée, il est essentiel de donner quelques informations sur son contenu qui permettront au jury d'en apprécier la pertinence et la manière dont le document s'insère dans la séquence. Le candidat prendra également soin de veiller à indiquer les sources des documents ; lorsque ceux-ci sont des tableaux, préciser le musée dans lequel ils sont exposés.

La cohérence dans la démarche

La progressivité des apprentissages en lien avec un projet de production cohérent doit avant tout guider la démarche pédagogique proposée par les candidats. Les objectifs doivent être clairement énoncés. Il est judicieux de formuler une problématique qui invite à une réflexion dynamique avec une séquence répondant de façon cohérente et progressive à la problématique indiquée. Pour faciliter la lecture du dossier, le descriptif de la séquence peut, par exemple, être introduit par un tableau synoptique placé en annexe, explicitant la problématique, les objectifs, le déroulé, le niveau de classe choisi, les compétences travaillées et les tâches à réaliser. Toutefois, un tableau, une liste d'objectifs ou une succession de tirets ne peuvent se substituer à une présentation rédigée de la séquence.

Le jury attire l'attention des candidats sur le fait que les objectifs doivent être mis en lien avec les besoins des élèves pour réussir les tâches de production. Il conseille aux candidats de les lister clairement : « pour réussir les tâches, les élèves auront besoin de revoir ..., d'apprendre ..., de s'entraîner à ... ». De la même manière, il est vivement conseillé de proposer des étapes claires (par exemple, dans le cadre d'activités de réception : anticipation, repérages, compréhension globale et détaillée, reconstruction du sens explicite et implicite), en citant des consignes et des productions d'élèves.

Il est avant tout attendu des candidats une rédaction claire de leurs objectifs et de leur démarche qui fasse apparaître la cohérence entre les objectifs annoncés, le niveau concerné et la mise en œuvre des séances. En somme, la mise en œuvre proposée doit présenter de façon pertinente et intelligible les outils et stratégies qui permettront aux élèves d'atteindre les objectifs visés dans le cadre de la problématique fixée au départ.

La mise en œuvre

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

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

- Compétences de compréhension : les candidats doivent préciser la manière dont les stratégies mises en place amènent les élèves à accéder au sens des documents étudiés et peuvent être transférables à d'autres documents. Il est conseillé aux candidats de bien faire la différence entre activités d'entraînement et activités de vérification de la compréhension. Si un guidage oral ou écrit est proposé, il est vivement conseillé de le rendre explicite dans le dossier. En règle générale, il est utile de mentionner tout support ou toute étape ayant servi à guider les élèves dans l'accès au sens des documents.
- Compétences d'expression : les exercices de répétition et la lecture oralisée ne constituent pas des activités d'expression. Les élèves doivent être encouragés à reformuler et à complexifier les énoncés afin de s'appropriier la langue. Les candidats veilleront à montrer comment cette production orale donne lieu à une trace écrite pertinente élaborée à partir des propositions des élèves.

Il est attendu des candidats qu'ils maîtrisent la définition des activités langagières. On ne peut pas qualifier de production orale en interaction une phase de cours dialogué. On ne peut pas non plus qualifier de production écrite la constitution de la trace écrite si celle-ci est effectuée collectivement.

Il est important que les membres du jury puissent percevoir comment s'articulent les activités langagières et comment les élèves sont mis en activité. Il conviendra de développer de façon concrète les mises en œuvre (ce que fait le professeur et comment les élèves ont accès au sens via des éléments facilitateurs et des stratégies), et donc d'éviter des formules telles que : « on lit le texte et on fait la trace écrite au tableau ». Il est également nécessaire d'apporter des précisions sur la manière dont les difficultés et les besoins des élèves sont pris en compte.

De plus, les candidats s'efforceront de présenter leur déroulé de séquence de la manière la plus réaliste et vivante possible, en illustrant leur propos par les consignes précises données à la classe et des exemples d'échanges entre élèves, pour éviter l'impression que l'enseignement prodigué s'opère de façon frontale face à une classe virtuelle. Il s'agit de restituer ce qui a eu lieu en classe, en évitant les productions d'élèves idéalisées ou fictives. S'agissant des travaux de groupe, les candidats doivent justifier ce choix pédagogique, énoncer leurs attentes, leurs consignes et montrer comment les élèves sont mis en situation afin d'utiliser la langue cible. Il peut être intéressant de préciser par exemple comment le travail de groupe a apporté une réelle plus-value aux apprentissages.

La production, qui constitue l'aboutissement du projet présenté, se doit d'être en cohérence avec les activités langagières travaillées et les objectifs visés ; elle doit permettre aux élèves de réinvestir les connaissances travaillées en amont. Certains candidats ont à titre d'exemple proposé un débat, mais sans que les compétences requises n'aient fait l'objet d'un entraînement au préalable. Il s'agit pourtant d'un exercice difficile pour lequel les compétences linguistiques, sociolinguistiques et méthodologiques nécessitent un travail conséquent. De même, une production orale ne peut être proposée comme tâche si les élèves n'ont pas été entraînés en amont à l'expression orale ou n'ont pas travaillé la phonologie. Tout autant qu'en réception, les compétences de production écrite ou orale font appel à des stratégies transférables dont l'appropriation et la mise en œuvre constituent un entraînement indispensable aux élèves.

Le jury rappelle que lorsque la différenciation pédagogique est mentionnée, elle ne doit pas être confondue avec la remédiation et qu'elle doit être explicitée dans ses modalités concrètes, qu'il s'agisse de la prise en compte des besoins éducatifs particuliers ou de l'adaptation aux niveaux de maîtrise hétérogènes au sein du groupe classe, et non simplement évoquée de manière déclarative.

De plus, il est conseillé d'éviter un recours systématique et non justifié à des dispositifs tels que les îlots bonifiés, ou à des activités numériques non pertinentes. Ce type de mises en œuvre ne saurait se substituer à la démarche pédagogique de l'enseignant. Il est donc nécessaire, en cas d'utilisation d'outils numériques, de fournir des

consignes claires et concises, des tâches pertinentes reliées à des objectifs d'apprentissage et une explication du rôle du professeur, notamment dans le guidage. La plus-value visée ou constatée pour les apprentissages doit être explicitée. Le recours aux outils numériques ou d'intelligence artificielle s'inscrit par ailleurs dans un cadre légal que les candidats doivent connaître, notamment **le cadre d'usage de l'IA en éducation**.

Enfin, nous rappelons que mentionner le nom d'un membre du personnel de l'Éducation nationale pour légitimer une approche pédagogique est fortement déconseillé.

L'évaluation

Le jury constate que de nombreux dossiers ne mentionnent aucune évaluation, ou bien des évaluations dont les critères ne sont pas précisés. Or, il est nécessaire de détailler la manière dont les tâches sont évaluées et de fournir ou résumer le document remis aux élèves. Les critères d'évaluation doivent permettre d'évaluer les élèves en fonction des échelles de compétence et des descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et de son volume complémentaire. Il est inutile de fournir dans le dossier les grilles publiées au Bulletin officiel ou sur le site Eduscol. L'évaluation doit être en phase avec les activités développées en amont et correspondre aux différents objectifs de la séquence (culturels, lexicaux, grammaticaux, phonologiques, etc.).

En aucun cas l'évaluation ne doit juger de la qualité de l'élève ou aboutir à des extrapolations à partir des résultats obtenus ou des comportements observés lorsque les élèves sont amenés à travailler en groupes.

Il convient d'éviter les confusions entre évaluation formative et sommative : si les candidats mentionnent une évaluation formative, ils s'efforceront d'expliquer en quoi elle représente une étape dans l'apprentissage et quelle remédiation a été mise en place. Nous rappelons que ce n'est pas parce qu'une évaluation figure en milieu de séquence qu'elle est nécessairement formative.

Par ailleurs, le jury attend des candidats qu'ils démontrent clairement comment l'entraînement des élèves a précédé leur évaluation.

Il est enfin rappelé que les compétences de réception sont également à évaluer. Trop peu de dossiers présentent une évaluation de la compréhension de l'oral ou de l'écrit, alors que ces compétences sont systématiquement travaillées dans les séquences proposées au jury.

La prise de recul

Le jury attend des candidats qu'ils montrent leur capacité à prendre de la distance par rapport à leur pratique en faisant une analyse réaliste et constructive de la séquence présentée et de sa mise en œuvre ; un écart est inévitable entre attentes et réalité, notamment en matière de difficultés rencontrées par les élèves. Le jury ne s'attend pas à une séquence idéalisée, qui pourrait entraver la réflexivité. La prise de recul demandée et l'analyse qui en découle sont d'autant plus pertinentes et fines qu'elles se fondent justement sur le constat précis de cet écart.

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

Le bilan dit réflexif ne peut se résumer à dire que la séquence a plu aux élèves ou que le candidat aurait pu faire autrement. Le retour réflexif se limite trop souvent à une liste de réussites ou d'échecs supposés, sans interroger sur les raisons, et sans chercher à approfondir l'analyse.

Il convient de ne pas dévier sur la mesure de satisfaction des élèves, voire des parents d'élèves, ou sur la qualité du matériel mis à disposition en salle de classe, mais de se concentrer sur sa pratique personnelle, et sur son retour d'expérience de la séquence présentée. Le candidat se doit de proposer des constats précis à partir desquels il réfléchit à ce qui, dans sa pratique, pourrait être ajusté pour améliorer les apprentissages.

Le jury a noté cette année des prises de recul qui posent des constats ou des généralités sans exploitation, ou sans réflexion sur la manière d'améliorer la pratique pédagogique. Le jury rappelle que la réflexion des candidats doit éviter d'être trop abstraite et doit se concentrer sur des éléments concrets et tangibles afin de faciliter une analyse pertinente et applicable. Il peut être intéressant de comparer des variantes de mise en œuvre (par exemples dans deux classes différentes) et d'analyser le degré d'efficacité de chacune. Il en va de même avec les éventuelles alternatives envisagées à l'issue de l'analyse. Elles doivent être proposées non pas simplement comme des variantes, mais justifiées, en lien avec les constats de difficulté identifiés lors de la mise en œuvre.

Enfin, bien qu'une prise de recul globale soit attendue à la fin de la séquence, il n'est pas exclu d'intégrer une courte étape réflexive à la fin de chaque séance détaillée.

3.6 Les annexes

À la suite des deux premières parties constituant leur dossier, les candidats doivent impérativement ajouter des documents joints en annexe (10 pages maximum) et y faire référence avec précision en mentionnant le numéro d'annexe ou de page. Ils veilleront à les présenter avec clarté, en étant attentifs à la lisibilité des documents. Ceux-ci ne doivent pas se limiter à des documents exploités en classe mais venir à l'appui du propos développé dans le dossier. Il peut s'agir de tout document apportant un éclairage sur la séquence développée, par exemple des analyses (universitaire et didactique) d'un support, des traces de productions d'élèves, des pages de cahier (à condition de les analyser, d'en tirer des conclusions dans la deuxième partie du dossier), des photographies du tableau ou des copies d'élèves anonymisées et les grilles d'évaluation correspondantes, faisant apparaître clairement les critères pris en compte. Les annexes doivent être mentionnées dans le corps de la deuxième partie et participer à la démonstration du propos plutôt que d'être conçues comme de simples illustrations. Le jury souligne que les annexes les plus pertinentes sont celles qui permettent de rendre explicitement visibles les traces d'activité des élèves et celles qui présentent les tableaux synoptiques pour laisser un maximum de place à la réflexion dans la deuxième partie du dossier.

Le jury attire l'attention des candidats sur la nécessité de citer les sources de tous les documents proposés dans le dossier.

3.7 L'adaptation du projet au second degré

Les candidats présentant une séquence expérimentée dans le premier degré, la voie professionnelle, l'enseignement supérieur ou toute autre structure doivent être en mesure de montrer que leur démarche est transférable en collège ou en lycée général et technologique, en proposant des suggestions d'adaptation à chaque étape de la mise en œuvre de leur séquence au regard des programmes en vigueur.

3.8 Conclusion

Cette année encore, le jury a apprécié la lecture de dossiers clairs, rédigés avec soin, présentant des projets personnalisés et ambitieux, mais pour autant adaptés au niveau des élèves, témoignant d'une bonne maîtrise didactique et pédagogique. Ont été valorisées les démarches articulées, progressives, mettant les élèves en activité, en cohérence avec les objectifs annoncés, s'appuyant sur des supports pertinents et authentiques, et nourries par une dimension culturelle ancrée dans le monde anglophone. Les propositions soucieuses de développer l'esprit critique des élèves tout en les faisant progresser dans leur maîtrise de la langue ont été particulièrement appréciées. Il est en outre absolument nécessaire d'ancrer les propositions dans les programmes scolaires. Pour la session 2027 du concours, les programmes dans lesquels les candidats devront inscrire leurs séquences seront ceux en vigueur à la rentrée scolaire 2026.

Un certain nombre de dossiers ont aussi démontré une bonne compréhension des exigences de l'épreuve, suggérant une préparation sérieuse. Le jury rappelle enfin la nécessité pour les candidats d'effectuer une relecture attentive et exhaustive de leur dossier afin d'éviter les propos inachevés ou les copier-coller malheureux.

Rapporteurs : Pascale JUAN et Nicolas LIOTARD, avec les contributions de l'ensemble du jury.

4. Épreuve d'admission : épreuve professionnelle orale

Modalités de l'épreuve professionnelle orale d'admission :

Épreuve en deux parties :

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

Cette partie se déroule en français, à l'exception des exercices de toute nature qui sont présentés en langue étrangère.

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

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

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

Chacune des parties entre pour moitié dans la notation.

4.1 Première partie : Exploitation pédagogique de documents en langue étrangère

Le rapport a pour objectif de donner aux futurs candidats des pistes qui guideront leur réflexion lors de la préparation au concours et permettront à ceux qui n'ont pas été admis de mieux en comprendre les raisons et de s'engager dans une nouvelle préparation du concours. S'il n'y a pas de prestation type attendue, le jury valorise les candidats qui répondent aux attentes du concours en matière de présentation et d'analyse du document, de mise en œuvre de la séquence présentée, de prise en compte des élèves et de leurs productions, et qui adoptent une posture professionnelle appropriée. Il est inutile et déconseillé de se présenter ou de présenter son parcours professionnel pendant l'épreuve. La lecture des rapports des années précédentes est indispensable.

4.1.1 Présentation et analyse du document

La pertinence d'une séquence pédagogique nécessite une analyse universitaire fine et précise préalable. Le jury encourage vivement les candidats à organiser plus efficacement leur travail de préparation et leur prise de notes pour mettre en lumière tout le potentiel didactique et pédagogique du support proposé, en prenant davantage appui sur les éléments facilitateurs et les obstacles repérés dans le support. Une prise en compte méthodique et systématique de ces éléments clés donne lieu à des propositions plus pertinentes. De la même manière, une analyse approfondie n'a de sens que dans la mesure où elle sert à dégager des objectifs pédagogiques pertinents afin de faciliter la construction de la séquence proposée.

Cette première étape ne peut donc être évacuée en quelques phrases, même si elle doit préserver un temps suffisant pour la présentation de la mise en œuvre. À titre d'exemple, les analyses de quinze minutes et plus n'ont laissé que trop peu de temps aux candidats pour présenter leur exploitation du document et exposer la progression d'une séquence pédagogiquement et didactiquement détaillée et aboutie. Un faux-sens ou un contre-sens au stade de l'analyse universitaire peut avoir des conséquences sur la pertinence de la mise en œuvre pédagogique proposée.

Cette analyse doit véritablement s'attacher à traiter le support dans sa spécificité et ne saurait se limiter à une simple paraphrase, à une explication linéaire ou à un résumé du document. Il conviendra de faire apparaître ses caractéristiques telles que la source, le genre, le type de discours (narratif, descriptif, informatif, argumentatif, etc.), le message de l'auteur, le public ciblé, les intentions, la portée symbolique, ainsi que le contexte historique, social et géographique dans lequel s'inscrit le document. Le jury a valorisé les candidats qui ont su procéder à des relevés linguistiques judicieux et à des micro-analyses du support, permettant d'identifier avec pertinence l'axe retenu pour la séquence.

Par ailleurs, l'identification du type de discours évitera notamment les écueils de la description du contenu du support et de la paraphrase. Par exemple, dans le cas d'un support vidéo, il ne s'agit pas de restituer le script d'une voix off dans son intégralité.

L'analyse de la forme et de la structure du document – que ce document soit textuel (organisation interne, articulation des paragraphes) ou vidéo (plans de caméra, rôle de la musique, le cas échéant, rythme et rôle des images, choix du montage) – peut également mettre en lumière des choix pédagogiques, en particulier dans la mesure où ils peuvent être des vecteurs efficaces d'accès au sens. Les candidats s'appuient sur ces relevés pour proposer une exploitation pédagogique pertinente et structurée, autour d'une problématique. Par exemple, lors de

la session 2026, l'article intitulé « *The Shocking Scale of Halloween-related Waste* », adapté de *The North Edinburgh News* présentait une structure (titre, organisation en paragraphes) que les candidats ont pu mobiliser afin de proposer une démarche d'exploitation cohérente.

De la même façon, les candidats sont invités à considérer le document dans son entièreté. Lors de la session 2026, le jury a déploré la présentation d'une séquence entièrement dédiée à la fête de *Thanksgiving* qui n'est pourtant mentionnée qu'une seule fois dans l'extrait du roman *Wandering Stars* écrit par *Tommy Orange*, érudant ainsi la condition des enfants amérindiens dans les écoles Carlisle, enjeu central du document.

Des supports variés (reportages télévisés, poèmes, extraits de romans contemporains et classiques, bandes dessinées, articles de presse, brochures de tourisme, bandes annonces, etc.) sont choisis par le jury pour leur potentiel didactique et culturel. Il est attendu des candidats qu'ils opèrent des choix didactiques justifiés et cohérents, en s'appuyant sur l'analyse universitaire, et qu'ils dégagent des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques (grammaticaux, lexicaux et phonologiques), en prenant en compte également la dimension visuelle du support proposé. Il ne suffit pas d'avancer que les illustrations d'un support écrit ou vidéo sont une aide à la compréhension mais de montrer comment ces éléments peuvent être exploités lors d'une mise en œuvre pédagogique. À titre d'exemple, lors de la session 2026, le portrait qui accompagnait l'article sur *Private Thomas James* publié dans le *Guardian* illustrait la fierté du sujet peint, venant accentuer la rareté d'une telle œuvre. Il en est de même pour l'exploitation de la bande sonore d'un support vidéo (sons, types de musique, etc.).

Les activités proposées, qui découlent de l'analyse préalable, s'inscrivent dans une démarche d'apprentissage progressive (de l'explicite à l'implicite, du factuel à l'abstrait, du plus simple au plus complexe), problématisée et cohérente. Le jury a parfois regretté que des candidats, qui avaient pourtant fait preuve de capacités d'analyse certaines, aient en fin de compte proposé un projet dans lequel le support ne devenait plus qu'un prétexte pour aborder un thème ou un fait de langue, sans s'attacher à la spécificité de ce support, pourtant bien identifiée. Il est indispensable d'articuler explicitement l'analyse universitaire et l'exploitation pédagogique proposée. Les apports de cette analyse doivent être effectivement mobilisés et réinvestis dans la conception de la séquence. Ce fut le cas lors de la session 2026 concernant le poème de Jacqueline Woodson, *Second Daughter's Second Day on Earth* (2014) : peu de candidats ont proposé une exploitation des spécificités liées à l'étude de la poésie. Or, le poème se prête à un travail sur la manière d'écrire de la poésie et de l'oraliser, et sur la prosodie et la phonologie.

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

La diversité des sujets proposés cette année permet également de rappeler qu'il n'existe pas de support correspondant à une présumée « séquence type ». Ainsi, il paraît peu judicieux de vouloir à tout prix reprendre à l'identique la mise en œuvre présentée dans le dossier RAEP sous prétexte que celui-ci a permis au candidat d'être déclaré admissible. Les candidats doivent avant tout faire preuve de bon sens lors de l'exploitation du document. Il est également rappelé qu'il convient de ne pas exprimer d'opinion personnelle sur le sujet proposé.

4.1.2 Choix de la classe

On rappelle que « le jury précise au candidat le niveau d'enseignement (collège ou lycée général et technologique) auquel le sujet doit être abordé » (arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré – Annexe III Épreuves du concours interne). Il est attendu des candidats qu'ils prennent en compte le niveau auquel le document est destiné et qu'ils justifient le choix du niveau de classe retenu pour l'exploitation pédagogique, en cohérence avec la nature du sujet proposé.

Cela signifie donc que les candidats doivent se préparer en amont à tous les niveaux d'enseignement en ayant une bonne connaissance des contenus linguistiques et culturels des programmes. Une lecture attentive des programmes officiels et des documents ressources en ligne sur le site Eduscol est vivement recommandée. L'expérience personnelle d'un candidat ayant exercé exclusivement en collège ou en lycée ne saurait justifier une méconnaissance de l'ensemble des textes officiels.

Pour la session 2027 du concours, les programmes dans lesquels les candidats devront inscrire leur exploitation pédagogique seront ceux en vigueur à la rentrée scolaire 2026.

Les candidats doivent par ailleurs se garder d'éventuels automatismes lors du choix du niveau de classe. Un texte littéraire ne se destine pas uniquement à l'enseignement de spécialité « LLCER anglais » et un texte contenant des occurrences de prétérit à une classe de cinquième, surtout quand celui-ci est d'une longueur et d'une difficulté manifestes. Les objectifs choisis doivent être cohérents par rapport au niveau de classe visé : ils doivent permettre aux élèves de développer de nouvelles compétences langagières en enrichissant leurs connaissances linguistiques (grammaticales, lexicales et phonologiques) et culturelles propres aux pays de la sphère anglophone. À titre d'exemple, le candidat ne peut occulter lors de sa présentation une exploitation d'objectifs sous prétexte que les élèves les auraient « déjà vus » dans un cycle antérieur. Il s'agit d'aller au-delà d'un simple « rebrassage ». Le candidat doit être en mesure de répondre à la question suivante : qu'ont appris les élèves à l'issue de la séquence ?

4.1.3 Les objectifs

Les objectifs pédagogiques sont le ciment de la séquence. Ils doivent être judicieusement choisis et clairement énoncés au début de la mise en œuvre car ils sous-tendent la progression complète, de la compréhension du document jusqu'au projet final et l'évaluation. Ils font un pont entre les potentialités du document perçues lors de l'analyse universitaire et les productions attendues au fil de la séquence. Il est dommage que certains candidats n'exploitent pas l'ensemble des objectifs annoncés lors de la présentation de leur mise en œuvre. Le projet final, inscrit dans une démarche actionnelle, doit découler directement des objectifs d'apprentissage définis et permettre d'en vérifier l'acquisition. Il ne saurait se réduire à une activité isolée ou artificielle, déconnectée des connaissances et compétences travaillées tout au long de la séquence.

a) Les objectifs linguistiques

Pour qu'un fait de langue devienne un objectif, il doit faire l'objet de plusieurs occurrences dans le document ou, et surtout, répondre à un réel besoin pour l'appropriation ou l'exploitation de ce dernier. À titre d'exemple, on ne pourrait déterminer le superlatif comme objet d'étude alors qu'il n'apparaît qu'une seule fois dans le document et qu'il ne répond à aucun besoin de communication particulier. Il est rappelé que les objectifs linguistiques, de façon générale, sont à relier au projet final prévu et doivent donc permettre de le réaliser pleinement. Les structures grammaticales qui constituent les objectifs de la séquence doivent être nécessaires aux activités d'expression proposées aux élèves : elles sont utilisées en contexte et c'est parce que les élèves ont un besoin communicationnel qu'ils vont utiliser et s'approprier les structures grammaticales et le lexique. Le jury remarque par ailleurs des objectifs grammaticaux parfois peu ambitieux, en particulier dans les mises en œuvre proposées pour le cycle terminal en lycée.

Les objectifs doivent être travaillés de façon coordonnée et non juxtaposée : on ne peut envisager de consacrer une séance à l'étude d'un point de grammaire dans son intégralité de façon frontale et descendante sans des activités de réflexion sur la langue et de manipulation à partir d'occurrences extraites du support, par exemple. Trop de candidats proposent l'étude d'un point de grammaire tel que le prétérit comme unique contenu de séance en laissant de côté le support et les autres objectifs, notamment phonologiques.

Par ailleurs, le jury a relevé chez certains candidats des lacunes dans la maîtrise de la terminologie grammaticale et des confusions récurrentes concernant certaines notions et catégories grammaticales. On peut alors s'interroger sur leur capacité à expliciter des faits de langue à leurs élèves. Par exemple, il est souvent constaté des erreurs sur la distinction entre temps et aspect, ou encore une mauvaise utilisation des structures telles que « *to be used to* » et « *used to* ». Le jury a notamment identifié des difficultés autour de la construction du passif, de l'aspect Have-EN, des marqueurs -ED et -ING dans les adjectifs, de la détermination nominale (article Ø vs. *the*), ou encore de la syntaxe des interrogatives indirectes (notamment lors de la formulation des problématiques). Il est impératif d'être à même de mobiliser de solides connaissances grammaticales pour guider les élèves dans leur apprentissage de la langue.

Sur le plan lexical, les objectifs se bornent trop souvent à un réemploi de mots connus, auxquels viennent s'ajouter quelques mots nouveaux présents dans le document mais qui ne s'avèrent pas toujours essentiels pour l'élève, ni pour l'exploitation du support et des activités d'expression proposées. Aussi, le jury encourage les candidats à expliciter les champs lexicaux repérés qui donneront lieu à un véritable apprentissage, sans se limiter à ceux

contenus dans les documents (lexique nécessaire à la réalisation de la production visée, connecteurs logiques, etc.).

L'élucidation passe encore trop souvent par la traduction en français ou l'usage du dictionnaire et la multiplication des aides lexicales telles que les listes ou les nuages de mots, dont l'efficacité en termes de mémorisation et de réemploi n'est pas toujours perceptible. Seul un parcours de compréhension réfléchi qui fait intervenir des stratégies d'accès au sens permettra aux élèves de lever les obstacles lexicaux et les guidera vers l'autonomie recherchée.

L'objectif phonologique ne fait que rarement l'objet d'un véritable apprentissage ou est développé de manière superficielle alors même que la tâche de production finale est orale. Si les candidats pensent bien à l'énoncer en début de présentation, il n'est que peu souvent développé lors de la séquence et n'apparaît pas toujours à la hauteur de son importance dans les critères d'évaluation de la production orale et des activités y préparant. À ce titre, l'exploitation de certains passages présents dans les documents audiovisuels peuvent être particulièrement modélisants et constituer un entraînement propice à la réussite du projet final. Le jury invite les candidats à réfléchir davantage à l'intérêt de l'objectif phonologique qui ne saurait se limiter à la réalisation du « -ED » du prétérit ou encore du « s » du pluriel. Les candidats doivent aussi envisager d'autres pistes de travail, notamment en ce qui concerne la prosodie (intonation, accentuation, rythme ou encore la réalisation de phonèmes et la différence graphie/phonie), ainsi qu'une sensibilisation aux accents régionaux. Ces éléments constitutifs de la langue anglaise sont des objectifs à atteindre pour les élèves et doivent être travaillés régulièrement et selon des approches variées au fil de la séquence. Tout comme celle des structures grammaticales et du lexique, la maîtrise des objectifs phonologiques est au service du sens et de l'enjeu communicationnel. Par exemple, la maîtrise de l'accent de mot et de phrase permettra aux élèves d'appuyer leur propos lors d'un discours ou d'un débat.

b) L'objectif culturel

Le jury souhaite attirer l'attention sur la composante culturelle et son ancrage dans le monde anglophone, qui est l'un des points de départ de l'élaboration de tout projet pédagogique, y compris lorsque celui-ci concerne la vie quotidienne ou l'environnement. La langue vivante étant le reflet d'une culture, les candidats ne peuvent prétendre à l'enseignement de l'anglais sans disposer de connaissances et d'une bonne compréhension de ce qui a trait à l'aire linguistique anglophone. Cette année le jury a pu constater que certains candidats ignorent des marqueurs fondamentaux de la culture anglophone (les nations constitutives du Royaume-Uni, les principaux repères historiques et géographiques, le Commonwealth, les différents peuples autochtones, etc.) qui sont nécessaires à la mise en œuvre du volet culturel des programmes de langues vivantes.

Il est ainsi conseillé aux candidats de consolider leurs connaissances culturelles personnelles par une exposition régulière à des sources variées (presse, littérature, reportages, cinéma, etc.) et à une langue authentique et moderne, sans se limiter au Royaume-Uni et aux États-Unis, mais en s'intéressant également aux autres pays de l'aire culturelle anglophone.

Ajoutons que l'objectif culturel retenu doit être en adéquation avec le document. Une simple référence à des éléments culturels connexes ne peut pas être retenue comme objectif central de la séquence. À titre d'exemple, les meilleures propositions d'exploitation du document audiovisuel intitulé *Claudette Colvin: The O.G. Rosa Parks*, diffusé sur la chaîne *Untold History*, inscrivaient le document dans le contexte de la lutte pour les droits civiques tout en maintenant au cœur de la réflexion la figure de Claudette Colvin. Le jury regrette que certains candidats aient davantage centré leur analyse sur Rosa Parks ou sur le mouvement des droits civiques dans son ensemble, au détriment des éléments biographiques spécifiques de la personne présentée dans le document.

Par ailleurs, le travail sur l'objectif culturel ne saurait se résumer à des recherches à effectuer en salle informatique ou à la maison sans aucun réinvestissement, en particulier si les informations essentielles figurent déjà dans le document à étudier (dates de naissance et de mort d'un auteur, par exemple). Le jury rappelle aux candidats que l'enseignant a un rôle prépondérant à jouer dans l'acquisition des connaissances culturelles. Il convient de mettre les élèves en situation de réinvestir les connaissances culturelles acquises lors de l'exploitation du document support. Le fait d'organiser l'exploitation pédagogique autour d'une problématique facilite ce réinvestissement.

4.1.4 Les productions attendues

Si les candidats proposent une production dite « finale », ils veilleront à ce qu'elle soit en cohérence avec le reste de la mise en œuvre. La consigne peut être énoncée en langue cible, de manière claire et concise. Le jury attend alors que les candidats proposent une mise en œuvre cohérente à partir d'outils et d'activités qui permettent la réalisation de cette tâche. Celle-ci doit être l'aboutissement logique de la démarche pédagogique proposée, en partant du document de réception vers l'activité de production. C'est pourquoi toutes les étapes et activités proposées doivent converger vers ce but, en prenant en compte la spécificité de la production attendue.

À titre d'exemple, si cette production consiste en la rédaction puis la récitation d'un poème, les points suivants devront avoir été travaillés en amont : la forme du poème, les rimes, les schémas intonatifs, les champs sémantiques, etc. Si la production est un discours, il conviendra alors d'avoir entraîné les élèves à une prise de parole en continu dont les arguments auront été préalablement préparés et la mise en voix anticipée (accentuation, débit, etc.). S'il s'agit d'un débat, les candidats penseront à entraîner les élèves à des joutes verbales alliant savoir, savoir-faire et savoir-être. Un entraînement spécifique s'imposera dans le cas de productions orales, aussi bien en continu qu'en interaction (prosodie, *gap fillers*, emphase, gestuelle, etc.). Par ailleurs, il faut préciser que l'oralisation d'un texte rédigé en amont (dialogue, présentation d'affiche, etc.) ne constitue pas une production orale à proprement parler.

Dans les présentations les plus abouties, les candidats ont privilégié des tâches réalistes, créatives, motivantes et porteuses de sens pour les élèves. À titre d'exemple, certains ont proposé, à l'issue de l'analyse du poème *Second Daughter's Second Day on Earth* de Jacqueline Woodson, une tâche de production écrite consistant à écrire à la manière de l'autrice. Cette proposition, qui permettait de réinvestir les procédés d'écriture observés tout en favorisant une production personnelle des élèves, s'articulait de façon particulièrement pertinente avec l'exploitation du document.

À l'inverse, un projet de fin de séquence qui proposerait une activité de production orale alors que seule la compréhension de l'écrit a été travaillée dans les séances précédentes ne serait pas pertinente car elle risquerait de mettre les élèves en difficulté. Poser des questions aux élèves sur un document ne suffit pas à préparer convenablement une activité orale complexe (débat, discours, etc.). Une production orale de fin de séquence à partir de l'étude d'un texte écrit n'est donc possible qu'à condition qu'un réel entraînement aux compétences mobilisées à l'oral soit conduit en amont.

4.1.5 La mise en œuvre

L'exposé de la mise en œuvre doit être le reflet d'une réflexion structurée, fondée sur l'analyse du document et des objectifs qui en ont découlé. Cette démarche doit s'appuyer sur le document à exploiter, et en aucun cas s'appuyer sur des séquences fictives menées en amont pour justifier certains prérequis. Le jury attend des candidats qu'ils proposent des activités cohérentes et progressives et qu'ils soient en mesure d'explicitier clairement leur démarche pédagogique, en mettant effectivement en œuvre les objectifs annoncés. Il n'est pas attendu un modèle type de mise en œuvre qui imposerait un nombre de séances déterminé. Néanmoins, le jury recommande de privilégier la qualité à la quantité : un nombre limité de séances, clairement articulées et pertinentes, est préférable à une succession de séances nombreuses mais peu développées ou insuffisamment cohérentes. De même, il n'est pas demandé de présenter une séance plus détaillée que les autres (« séance phare ») puisque l'objectif est d'apprécier un enchaînement logique d'activités.

Lorsque le projet juxtapose plusieurs activités sans réel fil conducteur, les candidats parviennent difficilement à montrer comment les compétences langagières des élèves sont développées, ou comment sont mises en place les stratégies que l'élève pourra acquérir et transférer. La compréhension du document se borne parfois au repérage lexical sans que les activités proposées ne permettent l'accès au sens et, le cas échéant, à l'implicite. Il est impératif de partir du sens du document support et de ce qu'on souhaite en faire comprendre aux élèves, afin d'identifier les réseaux de sens et les repérages nécessaires pour les identifier. La carte mentale lexicale, par exemple, n'est pas une fin en soi. Des candidats négligent le fait qu'il ne s'agit pas de vérifier ce que les élèves ont compris après une première écoute ou lecture, mais bien de leur donner les outils leur permettant de comprendre le sens du document et de leur faire acquérir des stratégies de compréhension transférables à d'autres situations. Si une phase d'anticipation est proposée, elle se doit d'aider les élèves à entrer dans le document par l'émission d'hypothèses qui seront confirmées ou infirmées lors de la découverte du support. Le jury déplore que cette étape soit sous-exploitée ou mécaniquement plaquée sans constituer une réelle démarche

d'accès au sens. En aucun cas un questionnaire frontal ou le fait de compléter des grilles ne saurait développer l'autonomie des élèves face à un document inconnu. Seuls des repérages d'éléments saillants puis leur mise en réseau permettent de développer des activités de compréhension puis de production et enfin de mémorisation.

Le document proposé par le jury pour la construction de la séquence reste absolument central. Les candidats s'attacheront à s'emparer de celui-ci sans avoir recours à des supports annexes qui les éloigneraient de l'objectif principal de l'épreuve, qui est de proposer une exploitation pédagogique cohérente autour d'un document soumis à l'étude.

En outre, le jury a constaté que de nombreux candidats n'expriment pas de façon suffisamment explicite ce qu'ils veulent que les élèves comprennent et retiennent du document. Les supports proposés par le jury supposent la mise en place de parcours de compréhension précis qui nécessitent des stratégies : si le repérage de la situation d'énonciation et des champs sémantiques paraît indispensable, il ne saurait être suffisant. Une mise en réseau de l'ensemble des éléments doit être proposée pour accéder au sens. Par exemple, le jury invite les candidats à s'interroger sur le statut du « mot clé » dont les caractéristiques doivent être définies au préalable, sans quoi une activité de repérage devient inefficace.

Le lexique didactique employé doit être maîtrisé. Il est préférable d'être concis, précis et de faire preuve de bon sens plutôt que d'utiliser des termes sans en connaître la véritable signification. Ces dernières sessions ont vu une forte augmentation du recours aux termes « démarche déductive », « médiation », « classe inversée », « orthoépie », « métacognitif », ou encore « schéma intonatif », employés parfois à mauvais escient. Il appartient aux candidats de s'assurer de la bonne maîtrise d'un terme avant de l'utiliser. Certaines distinctions élémentaires (séance/séquence, par exemple) sont indispensables à la clarté de l'exposé.

La mise en œuvre de la différenciation est parfois mal maîtrisée par les candidats. Il ne suffit pas de mettre les élèves en binômes ou en groupes hétérogènes pour pallier leurs difficultés. Il est nécessaire de se demander si l'activité pourrait être réalisée en travail individuel. Si tel est le cas, les travaux de groupe ne se justifient pas. De même, il n'est pas nécessaire de systématiquement mettre les élèves en îlots dans toutes les situations de classe. À l'inverse, un travail de groupe peut s'avérer pertinent dans la mise en place, par exemple, de la différenciation pédagogique si et seulement si les obstacles ont été correctement identifiés en amont. Il ne s'agit pas simplement d'évoquer la différenciation pour qu'elle devienne effective. Si les candidats l'évoquent, ils doivent être en mesure de la justifier par des pistes concrètes de mise en place. Le jury invite les candidats à engager une réflexion sur cette compétence professionnelle essentielle.

Depuis quelques années, le jury constate une utilisation accrue des outils numériques dans les activités proposées pour la classe et le travail donné à la maison (murs collaboratifs de type Padlet, logiciels et applications diverses). Si les outils numériques peuvent apporter une plus-value, celle-ci doit être pédagogique et s'inscrire avec pertinence dans le projet exposé ; leur utilisation doit pouvoir être justifiée. Ainsi, les questionnaires de type Kahoot sont plus propices, avec la nécessaire part aléatoire de réussite dans les réponses à choix multiples, à des activités de vérification de fin ou de début de séance qu'à des activités d'entraînement et de mise en place de stratégies et méthodes pour accéder au sens du support en cours de séance.

Les présentations correspondant aux attentes du concours ont su proposer une démarche claire et cohérente illustrée par des exemples concrets et réalisables mettant en valeur des spécificités du document, que les candidats ont su exploiter à des fins pédagogiques, de manière structurée et progressive, tout en prenant en compte la diversité des élèves.

4.1.6 Productions des élèves et évaluation

Il est attendu des candidats qu'ils proposent des exemples précis de productions d'élèves, à toutes les étapes de la mise en œuvre – annoncer que « les élèves feront un résumé » ne peut suffire. Il est souhaitable que les exemples attendus soient cités en anglais pour une meilleure projection dans la situation d'enseignement.

Il est souvent noté que les tâches proposées ne sont pas suffisamment concrètes, manquent d'ambition et ne permettent pas au jury de visualiser l'activité des élèves. Nous conseillons alors aux candidats de se poser les questions suivantes lors du temps de préparation : quelle modalité de travail envisager ? Quelle(s) production(s) possible(s) des élèves ? Quels sont les obstacles identifiés ? Quels sont les leviers permettant de les lever ? De quels outils les élèves ont-ils besoin ? Quelle(s) consigne(s) donner ? Si les candidats arrivent à répondre à ces

questions en cohérence avec la séquence proposée, la tâche paraît alors plus réaliste. Pour cela, il convient de ne pas confondre les activités d'entraînement et les activités d'évaluation ou de vérification. Le jury attend des candidats qu'ils proposent de véritables situations d'entraînement à la compréhension, et non de simples activités évaluatives, insuffisantes pour favoriser les apprentissages visés. L'exploitation pédagogique devra ainsi comporter des activités facilitant l'accès au sens du document, puis une ou plusieurs phases d'évaluation cohérentes avec les objectifs travaillés au cours de l'entraînement.

La trace écrite vient donner corps à la démarche d'apprentissage. Le candidat peut évoquer cette phase et en expliquer l'élaboration de manière à montrer qu'elle est construite avec les élèves et à partir de leurs énoncés, enrichis par le professeur (il ne saurait y avoir de séance sans contenu nouveau). Le texte à trous en phase de reconstruction de sens ou en guise de trace écrite est rarement une modalité efficace. Le jury souhaite rappeler que chaque activité proposée doit avoir un intérêt pédagogique stimulant pour les élèves, et que ces derniers doivent être encouragés à développer leur autonomie dans la langue cible.

Il convient d'intégrer le travail sur la langue à celui qui est conduit sur le sens. Si les prélèvements de faits de langue dans le document sont souvent effectués dans une perspective de compréhension de leur fonctionnement, plus rares sont les candidats qui donnent à voir au jury de quelle manière le contexte du support permet leur remobilisation grâce à des exemples possibles de productions d'élèves. Ainsi il est parfois difficile de comprendre comment les élèves s'approprient ces outils linguistiques. À titre d'exemple, dans le cadre d'un entraînement à la compréhension de l'écrit à partir d'un support intitulé « *Letter From Ellis Island* », adapté du *Globe and Mail*, les élèves peuvent dans une première phase être amenés à réaliser une carte mentale procédant à un classement sémantique du lexique de l'exil, du voyage, de la discrimination et de la pénibilité, de l'espoir et de la liberté repéré en classe. Dans un second temps, pour rendre compte des conditions de vie des immigrés, ils peuvent produire des phrases à partir de cette carte, à la voix passive et au prétérit, les objectifs grammaticaux de la séquence étant également travaillés à partir d'occurrences repérées dans le support.

Le travail à effectuer pour le cours suivant fait partie intégrante du processus d'apprentissage et doit par conséquent être pensé et explicitement mentionné. Le jury s'interroge parfois sur la manière dont les élèves vont pouvoir réaliser le travail demandé. En effet, une recherche personnelle ne saurait se limiter à la consigne suivante « faire une recherche sur les suffragettes en anglais » sans plus d'explicitation. Il convient de préciser les attendus et les consignes, mais également les sources possibles (sitographie spécifique vérifiée en amont par l'enseignant dans un cadre éthique et institutionnel), d'avoir anticipé les écueils ainsi que la manière dont ce travail sera restitué à la séance suivante afin que cette recherche trouve un écho dans la suite de la séquence.

Il semble également utile de rappeler l'importance de l'évaluation qui est souvent le parent pauvre des présentations des candidats. Sans aller jusqu'au détail exhaustif des contenus, les candidats doivent pouvoir proposer des pistes concrètes pour l'évaluation en évitant les propos vagues (« là, je ferai une évaluation formative ») et en veillant à la place de l'évaluation dans le parcours d'apprentissage, à son rôle et aux critères de réussite qui doivent être cohérents avec les objectifs annoncés et adossés au CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Le but de l'évaluation sommative est bien de vérifier que les stratégies mises en place pour atteindre les objectifs ont été efficaces, et que les savoirs et savoir-faire travaillés ont été acquis. Une connaissance de la différence entre les évaluations diagnostiques, formatives et sommatives, de même qu'entre entraînement et évaluation, s'avère indispensable. Par ailleurs, le jury a valorisé les présentations des quelques candidats qui ont proposé des activités de remédiation pertinentes.

Le jury souhaite rappeler aux candidats que seuls les éléments travaillés au cours de la séquence peuvent faire l'objet d'une évaluation. Bien souvent, le lien entre les objectifs, la mise en œuvre et l'évaluation est difficilement perceptible. Après un entraînement à une activité de compréhension, le jury encourage les candidats à ne pas omettre son évaluation.

Enfin, le jury se doit de souligner que la nervosité due à l'épreuve ne doit en aucun cas faire oublier aux candidats les principes de base d'un comportement éthique et responsable, conforme aux valeurs de la République, que l'école entend faire partager. Ainsi, il faut éviter de proposer aux élèves des tâches qui les mettent dans des situations émotionnellement déstabilisantes, qui invitent à des confusions dangereuses entre fiction et réalité historique, qui reposent sur des stéréotypes culturels, ou encore qui contreviennent aux principes précédemment énoncés (par exemple, organiser un débat nécessitant un positionnement en faveur de la ségrégation aux États

Unis). Il convient également d'être vigilant quant à l'usage des outils numériques qui sortiraient du cadre RGPD (Règlement Général sur la Protection des Données) et du cadre d'usage de l'IA en éducation.

4.1.7 L'entretien

L'entretien avec le jury ne doit pas être redouté par les candidats car les questions posées sont autant d'incitations à revenir sur leurs propos et à expliciter leur démarche. Il s'agit d'un moment d'échange et de réflexion, où les candidats peuvent démontrer leur capacité à prendre du recul par rapport à ce qu'ils viennent de dire. Les questions posées ne sont en aucun cas des pièges tendus par les examinateurs. Par ailleurs, celles-ci ne doivent pas faire l'objet de commentaires qualitatifs (« C'est une bonne question », « Intéressant ! »). Au cours de l'entretien, il arrive que des candidats prennent conscience d'une incohérence dans leur présentation ou d'un oubli. Ils peuvent alors combler une lacune, proposer une autre activité, d'autres critères d'évaluation, etc. Lorsque cette incohérence remet en question l'ensemble de la séquence, il est non seulement inutile mais aussi contre-productif de camper sur ses positions. Les candidats ne seront pas davantage pénalisés s'ils reconnaissent une erreur de jugement, bien au contraire. Il n'est toutefois pas utile de se confondre en excuses.

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

L'entretien requiert une capacité d'écoute ainsi qu'une ouverture d'esprit. Il ne faut pas craindre de s'accorder un bref temps de réflexion avant de formuler sa réponse. Les candidats se perdent parfois dans leur brouillon. Un brouillon organisé (où l'on a numéroté les pages et aéré la présentation) permet de retrouver rapidement et sans panique le passage sur lequel porte la question posée. Il n'est pas nécessaire de vouloir combler les moments de silence de manière trop hâtive. Il convient également de ne pas monopoliser la parole afin de laisser le temps au jury de revenir sur tous les points qu'il souhaite aborder. Les candidats les mieux préparés savent être sensibles aux observations du jury et réactifs à leurs remarques. Ainsi, le jury a pu apprécier les postures professionnelles des candidats désireux de s'engager dans un échange constructif.

L'aptitude à communiquer fait partie des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant. Le jury porte donc une attention toute particulière au volume de la voix, au débit, ainsi qu'au registre de langue. La maîtrise de la langue française étant l'une des conditions de la réussite au concours, il est indispensable de veiller à la bonne correction de l'expression. De même, il est attendu des candidats qu'ils adoptent une posture physique adaptée en évitant les mouvements parasites révélateurs du stress inhérent à une situation d'évaluation (se tenir la tête, jouer avec son stylo, soupirer, etc.)

Le jury attire l'attention des candidats sur des attitudes parfois relâchées qui ne correspondent pas à la posture attendue d'un enseignant. Il est malvenu de critiquer ouvertement le sujet proposé. Il est également recommandé d'employer un vocabulaire précis appartenant au registre de langue adapté, sans trop de jargon. Il convient d'éviter des expressions du type « du coup », « bosser », « je ne suis pas fan », « je me balade dans la classe », « je vais leur faire faire un petit exercice, puis une petite évaluation », « je me suis loupé », « ouais », « le truc », « vachement », « le doc », etc. De même, les situations de classe présentées comme des anecdotes par certains candidats ne peuvent être acceptées comme une justification des choix pédagogiques sur le document proposé.

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

Conclusion

Si une grande partie des candidats semble bien prendre en compte les conseils du rapport de jury, il faut rappeler ici que la réussite à cette épreuve passe avant tout par un entraînement régulier et rigoureux. Il est nécessaire de

prévoir de s'exercer dans les conditions de l'épreuve, en respectant le temps de préparation et de passage, afin de ne pas être déstabilisé le jour de l'épreuve.

Les candidats qui ont réussi l'épreuve sont ceux qui ont su exposer au jury leurs idées et leur démarche pédagogique de manière claire et efficace, tout en respectant la spécificité du support proposé et en dégagant avec précision ce qu'ils souhaitaient que leurs élèves retiennent. Ces candidats ont su faire preuve de bon sens, de créativité et de recul face à leur pratique, tout en plaçant les élèves au cœur de la démarche pédagogique.

Rapporteurs : Hélène CUESTA et Jérémie LE MOAL, avec les contributions de l'ensemble du jury.

4.1.8 Deux exemples d'exploitations pédagogiques

Les deux exemples ci-dessous ont vocation à montrer aux candidats comment articuler leur prise de parole, ils constituent une aide à la préparation mais ne sont en aucun cas la seule manière de traiter les documents. D'autres exploitations sont possibles, en inscrivant les propositions dans d'autres axes du programme, d'autres niveaux de classe, d'autres problématiques ou avec d'autres productions attendues.

Le jury n'a pas d'attente précise sur chacun des sujets, pas d'idées préconçue sur l'exploitation pédagogique d'un document. Toute variante est acceptable si elle est pertinente et cohérente.

A. Un exemple d'exploitation pédagogique d'un texte niveau lycée (session 2026)

Le document est un extrait du roman de Tommy Orange intitulé *Wandering Stars* (Knopf, 27 février 2024, ISBN : 9780593311448) ; l'extrait se situe au début du roman (pp. 12-13).

Le texte décrit le sort subi par les Amérindiens aux États-Unis et la violence institutionnelle utilisée pour les assimiler et les contraindre à changer leur mode de vie. D'abord sont évoquées les prisons et les travaux forcés instaurés à la fin du XIX^e siècle, puis est décrite la vie des *Carlisle Indians*, c'est-à-dire des jeunes originaires de diverses tribus, qui étaient enlevés à leurs familles pour être élevés dans un internat. Le texte permet d'apprendre comment vivaient ces jeunes, et surtout de voir à quel point ils étaient victimes de violence. Le début du texte fait davantage penser à un article qu'à un roman, avec des informations factuelles, datées, et des descriptions précises. Puis progressivement, le ton change et les nombreuses figures de style laissent entrevoir le point de vue engagé du narrateur – et, d'une même voix, de l'auteur – sur les *residential schools* : les figures de style, en particulier l'anaphore en *whose children*, point central de ce texte, qui permet d'opérer le lien entre la fin du XIX^e siècle et aujourd'hui, ainsi que la métaphore guerrière, sont ici mises au service de la dénonciation. Le narrateur fait également preuve d'ironie avec le stéréotype des Indiens dans les représentations de *Thanksgiving*. L'utilisation de la voie passive pour décrire le sort des victimes fait place à la voix active pour montrer comment les Amérindiens continuent à affirmer leur identité, avec une énumération des noms qu'ils se sont donnés à travers l'histoire, jusqu'au terme contemporain « NDN ».

La compréhension de ce texte peut être facilitée par sa structure claire et sa chronologie marquée (recours au prétérit pour structurer le récit historique (*parents were coerced, children arrived, hair was cut*), usage de la forme en *be + V-ing* du prétérit pour décrire des actions répétées (*they were being punished, they were marching every day*), *past perfect* pour marquer l'antériorité (*parents who had refused orders, children who had been taken away*). Le texte contient également de nombreuses répétitions lexicales, ainsi qu'une anaphore structurante (« *whose children* »). Les références culturelles sont explicitées, évitant de faire reposer la compréhension sur des implicites culturels.

Néanmoins, des obstacles à la compréhension sont présents dans le texte. Le lexique est parfois exigeant et abstrait, en particulier les termes relatifs à la violence institutionnelle. La densité informationnelle est importante, et de nombreuses phrases sont complexes, cumulant voix passive, relatives enchâssées, comparaisons et enchaînements logiques. Il sera par conséquent nécessaire de faire travailler les élèves sur ces enchaînements. Ce texte pourrait être proposé au cycle terminal, et s'inscrire dans l'axe thématique Territoire et mémoire. L'étude de ce document s'inscrit principalement dans le parcours Citoyen de l'élève : il interroge les droits humains, la mémoire collective ainsi que les discriminations systémiques.

Le travail pourrait s'articuler autour de la problématique suivante : *To what extent have Native Americans been*

deprived of their identity?

La production attendue pourrait être une expression écrite : il s'agirait pour les élèves d'écrire un article d'opinion sur la nécessité de rétablir la vérité historique du traitement des peuples amérindiens pour construire la mémoire collective.

Il serait alors nécessaire, sur le plan culturel, de faire comprendre aux élèves les mécanismes de l'effacement et de la résilience mémorielle décrits dans le texte, mais également d'analyser la façon dont le romancier Tommy Orange déconstruit les récits dominants et interroge les enjeux contemporains d'identité et de mémoire. Sur le plan linguistique, les élèves auraient besoin de maîtriser les champs lexicaux de la contrainte et de la violence institutionnelle (*coerced, threatened, punished, stripped, starvation, abuse, drills, confinement*), ainsi que le lexique historique et juridique lié aux politiques fédérales (*laws, orders, outlawed, funded by the U.S. government, sovereign nations, jurisdiction, federal institutions*), afin de pouvoir expliquer comment le gouvernement américain a tenté d'effacer la culture des peuples amérindiens, et de pouvoir rétablir la vérité sur les faits.

D'un point de vue grammatical, il serait nécessaire de maîtriser la voix passive afin de décrire le sort subi par les Amérindiens, mais également les temps du passé, les subordonnées circonstancielles, de temps, de valeur causale (*until they learned*), de conséquence (*so that ...*) et de condition (*if...*) pour permettre de rendre compte de la chronologie et de l'articulation des événements. Il serait également indispensable d'entraîner les élèves à donner leur opinion.

Si la production de l'écrit ne requiert pas d'objectifs phonologiques explicites, les mises en communs à l'oral en classe permettront de veiller à la prononciation correcte du lexique cité ci-dessus, et d'attirer l'attention des élèves sur les groupes de sens dans les énoncés longs et complexes.

En anticipation de la lecture du document, il pourrait être intéressant de donner aux élèves la problématique de la séquence afin de partir de ce qu'ils savent déjà. Puis, on pourrait extraire cinq mots du texte, choisis pour leur fort pouvoir évocateur (par exemple, *hostages, identity, languages, uniforms, punishment*). Après s'être assuré que chacun de ces termes est connu (par exemple en faisant donner une définition ou un synonyme pour les termes qui ne sont pas transparents), on pourrait demander aux élèves d'émettre des hypothèses sur la manière dont les Amérindiens étaient traités, en liant ces termes à la problématique de la séquence. Il sera nécessaire alors pour les élèves d'utiliser la voix passive. Une première lecture du texte permettra de confirmer ou d'invalidier les hypothèses.

Le premier paragraphe du document permettra de situer le contexte (*period of time/place/what happened to Natives*), en s'appuyant sur la répétition des constructions à la voix passive, et de s'interroger sur la nature même du document : le ton adopté étant factuel, descriptif et, d'une certaine manière, assez neutre, on pourrait avoir l'impression qu'il s'agit d'un extrait d'article journalistique, voire d'un extrait d'ouvrage historique.

On pourrait proposer un parcours de repérage ciblé, permettant de mettre les élèves en situation d'interaction. Individuellement, les élèves surlignent trois passages du texte exprimant une forme de contrainte ou de violence. Il est possible, pour les élèves les plus en difficulté, de proposer d'identifier d'abord le lexique en lien avec la violence ou la guerre, en surlignant d'abord des mots (verbes, noms, adjectifs). En binôme, chaque élève explique brièvement ses choix, puis ils doivent choisir ensemble le passage qui leur semble le plus significatif, puis justifient ce choix devant un autre binôme. Cela favorisera le développement des compétences d'argumentation nécessaires pour la rédaction d'un article d'opinion.

Afin d'amener les élèves à réfléchir sur les conséquences des politiques d'assimilation forcée, on peut proposer aux élèves d'associer à chacune des différentes formes de contraintes et de violence précédemment relevées une ou plusieurs conséquences, explicites ou inférées. Par exemple, *new names given* → *make them forget their origins / create a new Carlisle identity*. Après cette première phase, les élèves se déplacent et peuvent laisser une trace de leur réaction sur un document numérique collaboratif, ce qui favorisera la mutualisation des échanges :

- Accord ou désaccord sur un lien entre action et conséquence
- Proposition d'une conséquence alternative
- Une question pour approfondir le sujet

Une pause récapitulative permettra d'élaborer une trace écrite sur le sort réservé aux Amérindiens par le gouvernement américain.

Demander aux élèves de surligner les mots répétés plusieurs fois dans les lignes 28 à 35 pourra les conduire à remarquer l'anaphore en « *whose children* ». On pourra alors leur demander d'identifier tous les termes utilisés pour décrire les Amérindiens et de les placer dans le temps, puis de justifier comment l'auteur montre que les *Carlisle Indians* n'ont pas renoncé à leur identité.

L'identification des répétitions dans ce paragraphe permettra également d'attirer l'attention des élèves sur l'adjectif « *real* », en leur demandant de l'associer avec ce qu'il représente pour les Américains qui ne sont pas Amérindiens. Ils pourront ainsi identifier l'opinion du narrateur du texte, puis ils seront encouragés à expliquer ce que le terme « *real Indian* » signifie pour eux après l'étude de ce texte et seront enfin invités à répondre à la problématique proposée initialement.

On pourra attirer leur attention sur la métaphore « *kill the Indian* » afin de faire prendre conscience aux élèves de l'effacement souhaité par le gouvernement de la culture amérindienne.

La production finale serait évaluée au niveau B2, à partir de la grille d'évaluation de l'expression écrite disponible sur Eduscol, en accordant le même nombre de points à chacun des quatre critères d'évaluation : qualité du contenu, cohérence de la construction du discours, correction de la langue écrite et richesse de la langue.

B. Un exemple d'exploitation pédagogique d'une vidéo niveau collège (session 2027)

Le document s'intitule "*Holi: What is the Hindu festival and how is it celebrated?*" (Source : *BBC Newsround*, CBBC, mars 2024 — <https://www.bbc.co.uk/newsround/articles/c4gell1rvnko>)

Il s'agit d'un reportage audiovisuel issu de *BBC Newsround* (CBBC), la déclinaison de la BBC destinée aux enfants et adolescents, publié à l'occasion de la fête de Holi en mars 2024. Le document présente cette célébration — ses origines légendaires, ses rituels et sa dimension symbolique — à travers une succession de témoignages de jeunes locuteurs, représentatifs de la diaspora hindoue au Royaume-Uni. Plusieurs enfants décrivent leur vécu de la fête, ses traditions et les valeurs qu'ils lui associent. Le registre est accessible, délibérément adapté à un public jeune, et la structure narrative est claire : une introduction identifie le thème, puis le reportage se déroule en segments correspondant aux différentes facettes de la célébration (signification culturelle, déroulement sur deux jours, valeurs véhiculées). Le format du reportage télévisuel en fait un document authentique aisément exploitable en classe.

La concomitance systématique entre l'image et le message oral constitue le premier levier de compréhension : une image de la fête apparaît en arrière-plan dès que le mot « Holi » est prononcé, un feu de joie est visible au moment où *bonfire* est énoncé, et des images de couleurs projetées dans la foule accompagnent l'expression *throwing colours on each other*. Ce balisage visuel facilite l'élucidation des éléments culturels les plus spécifiques. À cela s'ajoute un bandeau écrit à l'écran durant le segment d'introduction (*Happy Holi / Spring festival*), qui ancre d'emblée le thème principal du reportage. La syntaxe est simple : les phrases sont courtes, syntaxiquement indépendantes, et des structures récurrentes — *Holi is... / My favourite thing is... / On the first / second day...* — favorisent le décodage. Enfin, la répétition des significations de la fête par une pluralité de voix consolide progressivement la compréhension.

La diversité des accents constitue la principale difficulté, liée à la variété des locuteurs. Certains présentent par ailleurs une élocution hésitante ou une diction peu assurée, ce qui peut rendre certains segments moins immédiatement accessibles. Le contexte culturel peut également faire obstacle : les références à l'hindouisme, aux légendes associées à Holi, et des noms propres spécifiques tels que *Holika* ou *Krishna* devront être élucidées en amont ou en cours d'exploitation.

Ce document s'adresse prioritairement à des élèves de cycle 4, en classe de quatrième ou de troisième. Sa dimension culturelle, la variété des accents et la richesse lexicale potentielle en font un support adapté à ces niveaux, sans être hors de portée grâce aux nombreux facilitateurs identifiés. La source CBBC confère au document une pertinence immédiate pour ce public, qui peut s'identifier aux locuteurs.

Il s'inscrit dans l'axe thématique Rencontre avec d'autres cultures des programmes de langues vivantes

étrangères pour le cycle 4. L'étude de ce document peut également s'inscrire dans le parcours d'éducation artistique et culturelle (EAC), dans le cadre d'un travail sur les arts, les traditions et les cultures du monde, ainsi que dans le parcours citoyen, dans la mesure où Holi symbolise l'acceptation des différences, la tolérance et l'inclusion : autant de valeurs permettant d'interroger le vivre ensemble à l'échelle universelle.

Le travail pourrait s'articuler autour de la problématique suivante : « *To what extent can a festival be a celebration of universal values?* »

Plusieurs productions finales sont envisageables selon le profil de la classe et les compétences à privilégier :

- **Expression écrite** : rédaction d'un article de présentation de Holi à destination de touristes (dépliant, article de blog) ;
- **Expression orale en interaction** : réalisation d'un reportage fictif en direct, avec interview de différents protagonistes, pour comprendre la fête, ses traditions et ses origines ;
- **Expression orale en continu** : témoignage d'un visiteur découvrant Holi pour la première fois, racontant son expérience et les valeurs qu'il y a perçues.

Cette séquence viserait d'abord à faire comprendre aux élèves ce qu'est la fête de Holi : son déroulement sur deux jours, ses traditions (feu de joie la veille, poudres colorées, pistolets à eau, port de tenues traditionnelles, préparation de plats comme les samosas) ainsi que ses origines légendaires, notamment les figures d'Holika et de Krishna, qui incarnent la victoire du bien sur le mal. Au-delà de ces aspects concrets, les élèves seraient invités à saisir la dimension symbolique de cette célébration : fête du printemps marquant la fin de l'hiver, elle est aussi une célébration de l'amour, de la tolérance et du vivre-ensemble. Ils prendront conscience que cette fête, profondément ancrée dans la tradition hindoue, est aujourd'hui célébrée par des communautés à travers le monde entier, bien au-delà des frontières de l'Inde.

Sur le plan langagier, les élèves apprendraient à décrire le déroulement d'une fête en mobilisant le présent simple ou le prétérit simple selon le contexte et la tâche demandée. Ils seraient également amenés à exprimer des opinions et des émotions à propos d'un événement culturel, en utilisant des structures telles que *I think it is* + adjectif ou *I find it* + adjectif. Enfin, ils travailleraient la structuration chronologique d'un récit grâce à des marqueurs temporels (*on the first day, first, then, next*).

Cette séquence pourrait mobiliser plusieurs champs lexicaux distincts. Le lexique culturel spécifique comprend des termes tels que *bonfire, coloured powder, throw colours, wear traditional clothes, cook traditional food, samosa, water guns, legends, singing, dancing* et *celebrate*. Le lexique des valeurs — *tolerant, identical, different, love, kindness, understanding, accept, respect* — permettrait aux élèves d'évoquer les dimensions éthiques et universelles de la fête. Un répertoire d'adjectifs laudatifs (*joyful, happy, funny, colourful, lively, exciting, amazing, wonderful, peaceful, friendly, unforgettable*) viendrait enrichir leur expression, et serait nuancé par le recours aux adverbes de degré (*quite, rather, very, extremely*).

Du point de vue grammatical, les élèves rencontreraient le superlatif, dont l'occurrence est attestée dans la vidéo support, ainsi que les marqueurs temporels de chronologie déjà évoqués. La formation des questions serait également abordée si une expression orale en interaction (EOI) était envisagée. Enfin, sur le plan phonologique, un travail spécifique porterait sur l'accentuation des mots composés (*coloured powder, spring festival, water guns, bonfire*) et sur la prononciation correcte des termes culturels nouveaux, en particulier les noms propres d'origine indienne.

En amont de l'écoute, une phase d'anticipation pourrait être mise en œuvre à partir du segment introductif du reportage, visionné sans le son dans un premier temps. Les élèves pourraient ainsi identifier le type de document (reportage télévisé) à partir des indices visuels et émettre des hypothèses sur le sujet traité, en mobilisant le lexique connu. La projection du bandeau écrit (*Happy Holi / Spring festival*) permettrait de préciser ou valider ces hypothèses avant une première écoute globale, à l'issue de laquelle les élèves pourraient confirmer ou infirmer collectivement leurs premières impressions. Cette phase permettrait d'installer les élèves dans une posture active d'émission d'hypothèses, conforme aux attendus des programmes.

Le document serait abordé de manière progressive et segmentée, en distinguant quatre moments de compréhension correspondant aux articulations du reportage :

1. L'introduction et la signification générale de la fête (type de document, thème principal, balisage par le bandeau écrit) ;
2. Les valeurs et la dimension universelle de Holi (tolérance, inclusion, amour, acceptation des différences) ;
3. Le déroulement sur deux jours : la nuit du feu de joie (*Holika Dahan*) puis la journée des couleurs ;
4. La symbolique et la dimension festive : les légendes, la victoire du bien sur le mal, le caractère joyeux et partagé de la célébration.

À chaque étape, les élèves pourraient s'appuyer sur les mots compris et sur les images pour dégager le sens, qu'ils reformuleraient collectivement à l'oral avant d'élaborer une trace écrite intermédiaire. Cette démarche cumulative favorise la construction progressive et la compréhension globale du document.

La technique des groupes d'experts (*class puzzle*) peut être mise à profit en assignant à chaque groupe une section du reportage. Cette modalité collaborative favorise l'engagement de tous les élèves, y compris les plus fragiles, qui bénéficient de la mise en commun au sein du groupe avant la restitution. Elle peut être doublée d'une différenciation : les élèves les plus en difficulté travaillent sur les segments les plus balisés par les images ; les élèves les plus avancés se voient confier les segments à accents variés ou à diction moins assurée, qui nécessitent un effort d'inférence plus soutenu.

S'agissant d'un document audiovisuel, l'on pensera à faire élucider non seulement le verbal mais aussi les images et leur montage pour faire émerger des effets de sens, notamment dans le cadre d'un travail sur l'éducation aux média et à l'information (EMI). Par exemple, l'analyse de la posture des locuteurs (assis, immobile, concentrés sur leur propos fait de phrases courtes, regardant fixement la caméra) permettra de mettre en relief le caractère informationnel et pédagogique du document. Par ailleurs, le recours à des ralentis pourra être analysé comme une intention de donner à Holi une dimension intemporelle, celle d'un festival traversant les âges et les générations. Les larges sourires des enfants ainsi que leurs rires, présents notamment vers la fin du document, viennent renforcer la dimension festive et les valeurs positives liées à l'événement. Ces repérages, normalement effectués par les candidats dans le cadre de l'analyse du document, auraient toute légitimité à être proposés aux élèves comme des consignes de repérage et d'analyse dans le schéma suivant : repérages d'éléments de forme (verbal, image, montage) puis analyse des possibles effets de sens.

Une fois la compréhension explicite et implicite effectuée, une activité de réemploi lexical permettrait aux élèves d'associer les éléments culturels repérés aux valeurs correspondantes, en produisant des énoncés simples à l'oral. On pourrait, par exemple, proposer un travail en binôme où chaque élève doit expliquer à son voisin, dans ses propres mots, ce que Holi représente pour les enfants interviewés, en réutilisant le lexique étudié. Des activités d'expression guidée (structures grammaticales, aide lexicale différenciée selon le niveau) prépareraient progressivement les élèves à la production finale, en entraînant notamment l'expression de l'opinion (*I think / I find / In my opinion*), la description d'actions habituelles ou passées, et la structuration chronologique du récit à l'aide des marqueurs temporels. Des pauses récapitulatives collectives, sous forme de trace écrite élaborée en commun, conduiraient à fixer les acquisitions avant le passage à la production.

La production finale pourrait être une expression écrite ou une expression orale. Les consignes pourraient être les suivantes :

- Expression écrite : *You have just come back from experiencing Holi for the first time. Write an article (120 words) for your school magazine in which you describe how the festival is celebrated and explain why you think it is worth knowing about.*
- Expression orale en continu : *Imagine you attended the Holi festival last weekend. Record a short video message (about 2 minutes) for your social media followers in which you describe what happened, share what you found most impressive, and explain what the festival means to people who celebrate it.*

Dans les deux cas, les critères de réussite à évaluer seraient :

Contenu culturel	Les éléments essentiels de la fête sont présents et exacts : au moins deux traditions décrites (feu de joie, couleurs, nourriture...), une valeur ou signification expliquée, une opinion personnelle exprimée.
Cohérence du	La production est organisée de façon logique et, le cas échéant, chronologique ; les idées

discours	s'enchaînent clairement grâce aux connecteurs et marqueurs temporels étudiés.
Correction de la langue	La syntaxe, la morphologie et l'orthographe (à l'écrit) ou la prononciation (à l'oral) sont maîtrisées au niveau attendu (A2+/B1) ; les erreurs n'entravent pas la compréhension.
Richesse de la langue	Le lexique culturel spécifique et les adjectifs laudatifs étudiés en classe sont réinvestis de façon pertinente et variée ; les structures d'opinion sont correctement mobilisées.

L'évaluation sera conduite au niveau **A2+/B1** à l'aide de la grille d'évaluation de l'expression écrite ou orale disponible sur Éduscol, en accordant un poids équilibré à chacun des quatre critères. Une grille simplifiée co-construite avec les élèves en amont de la tâche finale pourra favoriser l'appropriation des attendus et l'auto-évaluation.

4.2 Deuxième partie : Compréhension et expression en langue étrangère

Le jury tient à souligner le bon niveau de préparation et les compétences montrées par une partie des candidats lors de l'épreuve de compréhension et d'expression. Il salue des prestations parfois excellentes et se réjouit que les conseils prodigués dans les précédents rapports aient été pris en compte. Toutefois, un nombre non négligeable de prestations témoigne d'une méconnaissance des attendus de l'épreuve.

4.2.1 Descriptif et recommandations

À l'issue de l'entretien de la partie pédagogique, un document inconnu (textuel ou audio) est soumis aux candidats qui disposent de dix minutes pour en prendre connaissance. Ensuite, pendant cinq minutes maximum, le candidat propose au jury, uniquement à partir de ses notes, un compte-rendu structuré, en anglais, des informations contenues dans le document.

L'épreuve se poursuit par un entretien de quinze minutes maximum en anglais. Les premières questions du jury portent sur le document, sa compréhension et sa thématique.

Cette épreuve évalue le modèle linguistique des futurs professeurs d'anglais, leur culture générale d'angliciste et leur capacité à réagir et à argumenter.

Il est rappelé que les dix minutes consacrées à la préparation doivent permettre aux candidats de dégager la thématique et les idées importantes, ainsi qu'une problématique, pour les amener à une présentation synthétique et organisée. Il est rappelé également qu'il n'est pas demandé d'inscrire le document dans un axe du programme scolaire.

L'exposé ne doit pas se limiter à une accumulation d'éléments relevés ou à un simple exercice de paraphrase. On attend des candidats un effort d'organisation et de prise de recul et, comme on le verra avec les exemples présentés, il est conseillé d'intégrer des éléments d'appréciation et d'enrichissement personnels lors de la phase de compte-rendu, sans attendre les questions du jury. Attention toutefois à ne proposer un élargissement et un enrichissement personnel qu'après avoir effectivement rendu compte du document. Enfin, certains candidats se sont démarqués en proposant des conclusions et ouvertures pertinentes, témoignant ainsi de leur bonne compréhension des enjeux du document.

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

Trop de prestations sont affaiblies par une absence de repères historiques, géographiques et culturels fondamentaux du monde anglophone. Cette année encore, le jury a constaté une certaine méconnaissance de quelques notions clés du monde anglophone, qu'il s'agisse des institutions (le Commonwealth ou le rôle du monarque britannique, par exemple), de repères historiques (la conquête normande de l'Angleterre, la révolution américaine, la Grande Dépression, l'*Apartheid* en Afrique du Sud, par exemple) ou d'enjeux sociétaux (mise en visibilité des minorités, système des castes en Inde, rôle du sport comme *soft power*, etc.). Si une connaissance

exhaustive des partis politiques de tous les pays anglophones ne fait bien entendu pas partie des attentes du jury, être capable d'appréhender le paysage politique de pays tels que le Royaume-Uni ou les États-Unis paraît toutefois indispensable, tout comme les échéances électorales et les systèmes électoraux. Enfin, les grands médias constituent des repères attendus. Ces connaissances sont à mobiliser à bon escient afin d'appuyer le compte-rendu du document.

Une lecture régulière de la presse anglophone (facilement accessible sur Internet) est fortement conseillée (*The Guardian*, *The Times*, *The Washington Post*, *Newsweek*, *Time*, etc.). Elle permet aux candidats de se tenir informés de l'actualité, de s'imprégner des tournures authentiques tout en enrichissant leur lexique et en améliorant leur capacité à reformuler.

L'exercice de compréhension orale nécessite également un entraînement régulier qui peut se faire par l'écoute des médias anglophones (ABC News, BBC News, CBC News, NPR, etc.) afin de se familiariser avec une diversité d'accents et de débits, ainsi qu'avec les sujets d'actualité. L'ambiance sonore, loin de brouiller l'écoute, apporte souvent des éléments supplémentaires au service du sens du document. Les candidats peuvent s'abonner à des podcasts et ainsi écouter quotidiennement des émissions en langue anglaise.

Qu'il s'agisse de la compréhension de l'oral ou de l'écrit, l'entraînement régulier permet aux candidats de développer des stratégies de lecture ou d'écoute (repérage du type de source, du nombre d'intervenants et de leur identité, des chiffres clés, des informations factuelles, des points de vue exprimés, des références culturelles, etc.) et de s'entraîner à synthétiser plus efficacement le document mis à leur disposition, en organisant leur propos.

Une présentation claire et concise du document (nature, source, contexte de parution) et de son thème constitue une bonne entrée en matière. Attention cependant à ne pas utiliser de terme erroné pour préciser la nature de celui-ci (en anglais, *audio* est un adjectif, pas un nom). Les candidats éviteront de porter un jugement personnel (par exemple : « *It's an interesting document* »). De plus, beaucoup de candidats se limitent à une introduction trop sommaire (nature, titre, source, thème) sans déterminer le contexte ou identifier l'approche développée dans le document afin de le problématiser autour de ses enjeux. Les intervenants, lorsqu'ils sont repérés, sont souvent réduits à leur nombre ; il s'agirait au contraire de préciser leur fonction et de mettre en exergue le point de vue exprimé. La problématisation du contenu du document est essentielle et permet un compte rendu organisé qui dépasse la simple restitution linéaire et factuelle. Elle explicite le sens du document, au-delà de son contenu factuel, et s'inscrit dans une réflexion plus large. Le ton (ironie, empathie, etc.), le point de vue et l'implicite ne doivent pas être occultés. Il est donc conseillé aux candidats d'aller du plus simple au plus complexe et de l'explicite à l'implicite, en s'appuyant sur des exemples précis tirés du document (en expliquant par exemple l'expression « *mother country* » pour parler des liens ambivalents des migrants de la génération *Windrush* au Royaume-Uni).

Il est primordial de s'entraîner à organiser, hiérarchiser et relier les idées principales d'un document, en travaillant dans le respect des conditions de l'épreuve, afin d'éviter les simplifications hâtives et les éventuels contresens. Le document ne sert pas de prétexte à des digressions et doit rester au centre du compte-rendu. Le candidat ne peut se contenter d'une paraphrase : une simple citation du support ne saurait se substituer à son compte-rendu reformulé et organisé.

Dans cette perspective, le jury conseille aux candidats de s'entraîner à la prise de notes. Ces notes peuvent prendre la forme de listes, tableaux, cartes heuristiques ou toute autre organisation qui permettrait de gagner en efficacité et en clarté. Les candidats pourront ainsi s'appuyer sur leurs notes plus efficacement. Il ne faut pas négliger l'appréhension globale du sens du document dans son intégralité, en évitant de se perdre dans des détails inutiles. Une mauvaise gestion du temps peut empêcher d'aborder l'intégralité du document. Lors de la première découverte du document, il est donc conseillé d'en prendre connaissance dans son entièreté avant de chercher à en dégager les détails.

Les candidats ne peuvent faire l'économie d'une pratique régulière de la langue anglaise, notamment en interaction. Outre l'importance de maîtriser cette compétence devant leurs élèves, ils seront ainsi mieux à même de comprendre les questions du jury et d'y répondre le jour du concours, quel que soit leur état de stress. Les candidats qui se limitent à des réponses laconiques parviennent difficilement à démontrer leurs compétences linguistiques et leur capacité de réflexion. À l'inverse, les meilleurs candidats ont su se démarquer en cherchant à étoffer leurs réponses. Le jury a particulièrement valorisé l'utilisation variée des verbes introducteurs de parole,

permettant un début d'accès aux points de vue exprimés (*assert, insist, complain, advocate*, etc.). Enfin, une attention particulière doit être portée à la réalisation phonologique des mots prononcés dans le document lorsqu'ils sont repris par le candidat dans son compte-rendu.

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

La prestation est d'autant plus réussie qu'elle est dynamique et claire, et que la réactivité et l'écoute sont manifestes lors de l'échange. Certains candidats ne saisissent pas suffisamment l'enjeu communicationnel de l'épreuve : ils doivent parvenir à montrer l'intérêt du sujet qui leur est proposé et qui a été sélectionné pour son ancrage culturel. Les candidats sont invités à écouter les questions posées par le jury jusqu'à leur terme : certains candidats coupent la parole au jury, ce qui les empêche de répondre avec pertinence. En outre, il s'agit pour les candidats d'adapter le volume sonore de leur prise de parole ainsi que de moduler le débit afin d'assurer la clarté des propos et, par là même, de faciliter la prise de note du jury.

Si le candidat est invité à formuler une opinion personnelle pendant l'entretien, c'est sa capacité à argumenter qui sera évaluée et non le fond de son propos. Le candidat veillera cependant à rester dans le cadre des valeurs de la République.

Par ailleurs, le jury rappelle que les candidats se doivent de garder une posture professionnelle tout au long de l'épreuve, en évitant un registre de langue inadapté ou une élocution relâchée au cours de cette partie de l'épreuve, et en s'abstenant de chercher, par des remarques rhétoriques, à installer une certaine connivence avec les membres du jury. De même, il n'est pas souhaitable de s'excuser à outrance lorsqu'on ne sait pas répondre à une question.

4.2.2 Un exemple de compréhension audio (session 2026)

South Africa's cricket and rugby teams help unite a nation with a complicated legacy

Le sujet proposé est un extrait du document suivant : <https://www.npr.org/2025/06/24/nx-s1-5440314/south-africas-cricket-and-rugby-teams-help-unite-a-nation-with-a-complicated-legacy>

Il s'agit d'un extrait du programme d'information *All things considered* de la radio américaine NPR diffusé le 24 juin 2025. La présentatrice de l'émission, Aisla Chang, introduit le sujet portant sur les succès récents des équipes Sud-Africaines de rugby et de cricket, dirigées respectivement par Siya Kolisi et Temba Bavuma, tous deux premiers capitaines noirs de leur discipline sportive. Lui succède Kate Bartlett, reporter, qui développe ce sujet, étayé par les commentaires de Keanan Hemmonsby, journaliste sportif sud-africain. Le reportage est ponctué d'une voix d'archive de Nelson Mandela, premier président noir de l'Afrique du Sud ayant mis un terme aux politiques d'*Apartheid*.

Les attendus de l'épreuve

Ce document confirme la nécessité d'être informé de l'actualité du monde anglophone. Comme pour tous les documents de compréhension, le jury attendait des candidats qu'ils organisent et problématisent leur compte-rendu et qu'ils l'enrichissent de connaissances aussi précises que possible. Ainsi, sans qu'ils ne représentent une liste exhaustive, les éléments suivants ont pu être valorisés :

- le sport, longtemps associée à la majorité blanche du pays pendant l'Apartheid, comme vecteur de changement dans la société sud-africaine ;
- le symbole de cohésion nationale que représentent les deux capitaines de l'équipe de rugby et de cricket ;
- Les connaissances culturelles nécessaires à la contextualisation du document, en particulier relatives à l'Apartheid, période durant laquelle les équipes multiraciales étaient interdites ;
- l'importance historique de Nelson Mandela qui, en 1995, a utilisé le rugby comme outil de réconciliation nationale.

Les meilleurs compte-rendu ont permis d'établir que ces équipes multiraciales sont massivement soutenues par

la population sud-africaine et que leurs capitaines sont devenus des symboles d'unité et d'espoir. Ils ont mis en évidence que le succès sportif est présenté comme un vecteur puissant de cohésion sociale dans un pays encore marqué par un passé de division raciale. Les candidats ayant proposé les meilleures prestations ont à ce titre exploité les indices sonores en précisant que le *shosholoz*, chant traditionnel sud-africain, était souvent utilisé par les supporters pour encourager les équipes nationales, ce qui révèle une fierté culturelle commune.

4.2.3 Un exemple de compréhension papier (session 2026)

We're Norman Rockwell's family. Trump's DHS has shamefully misused his work.

Le document à l'étude est un article tiré du *USA Today* du 2 novembre 2025 : <https://eu.usatoday.com/story/opinion/voices/2025/11/02/norman-rockwell-trump-dhs-anti-immigrant-social-media/86949410007/>

Il s'agit d'une tribune libre signée par plusieurs membres de la famille du peintre Norman Rockwell, qui, à ce titre, offre un point de vue partial sur l'utilisation non autorisée de certaines illustrations de Rockwell par le *Department of Homeland Security* (DHS) dans des publications sur les réseaux sociaux visant à défendre une vision excluante du « *American way of life* ». Le compte rendu pouvait s'organiser autour de trois parties :

- la récupération politique des illustrations de Rockwell ;
- l'interprétation erronée de son œuvre ;
- les valeurs de justice et de tolérance prônées par le peintre.

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

- l'association des illustrations de Rockwell à des slogans nationalistes par le DHS ;
- le fait que Norman Rockwell est surtout connu pour ses scènes emblématiques de la vie américaine, longtemps associées à des représentations majoritairement blanches ;
- l'utilisation de son œuvre pour illustrer la nostalgie d'une Amérique homogène ;
- la position de la famille de Rockwell, qui souligne au contraire son engagement moral et artistique contre le racisme, notamment à travers des peintures emblématiques comme *The problem we all live with*, inspiré de l'expérience de Ruby Bridges et dénonçant vigoureusement la ségrégation.

Les prestations les plus convaincantes ont explicité le point de vue de la famille Rockwell, qui condamne la récupération politique de l'œuvre de leur parent. Les candidats ont été en mesure de dégager l'idée que l'interprétation de son œuvre était erronée. Les meilleures prestations ont pu s'appuyer sur une connaissance des œuvres de Norman Rockwell pour développer le propos et un élargissement à d'autres artistes majeurs ayant forgé la mémoire collective de l'*American way of life*, notamment Edward Hopper et Andy Warhol. Des références pertinentes au climat politique et social contemporain ont également pu être mises en avant.

Rapporteurs : Maxime BARILLEAU et Valérie SAUBESTY, avec les contributions de l'ensemble du jury

4.3. La langue orale

L'épreuve orale d'admission consiste en un échange qui requiert un contact visuel régulier avec l'auditoire, un débit, un registre et un volume adaptés ainsi qu'une capacité à se détacher de ses notes.

La qualité de la langue anglaise à l'oral fait partie des éléments évalués pendant toute la durée de l'épreuve. Ainsi, même pendant la première partie consacrée à l'exploitation pédagogique d'un support écrit ou audio-visuel, les candidats sont invités à être particulièrement attentifs à la correction linguistique des éventuelles consignes et objectifs linguistiques proposés ainsi qu'aux productions d'élèves formulées en anglais, d'autant plus que le va-et-vient entre les deux langues peut nuire à la qualité de l'anglais de certains candidats.

De même, les candidats veilleront à maintenir un registre de langue et un niveau de correction adaptés à la situation. Les mêmes remarques s'appliquent selon les cas à la qualité de l'expression en langue française.

4.3.1 L'expression en langue anglaise

Les vingt minutes consacrées à l'expression en langue anglaise servent à évaluer la capacité des candidats à produire un discours en continu ainsi qu'à prendre part à un échange, tout en fournissant un argumentaire construit et étayé d'exemples, dans une langue précise et authentique. L'aptitude des candidats à s'exprimer avec spontanéité, à nuancer leurs propos, à argumenter et à entrer dans une interaction fluide lors de l'entretien avec le jury suppose des réflexes linguistiques et une certaine aisance communicationnelle. Le jury souligne à cet égard que l'aisance formelle est indissociable de la maîtrise du fond : une insuffisance dans l'étendue des connaissances conceptuelles et lexicales entrave directement la fluidité du discours et génère davantage d'erreurs.

Le jury encourage les candidats à :

- consulter très régulièrement des journaux et des magazines reflétant la diversité du monde anglophone afin de se tenir au courant de l'actualité des pays en question et ainsi s'approprier un lexique *ad hoc*. Un candidat sera davantage à l'aise s'il est au fait de tournures idiomatiques, d'acronymes ou de sigles d'usage fréquent ;
- visionner et écouter des documents authentiques quotidiennement. Voici une liste non exhaustive de ressources : médias en ligne (plateformes, journaux, blogs, etc.), radio et télévision (BBC, CNN, NPR, PBS, VOA, Vox, etc.) proposant des *podcasts*, émissions politiques, économiques, débats et interviews, films et séries. Les possibilités d'exposition à la langue orale anglaise sont nombreuses et permettent non seulement d'être en contact avec une grande variété d'accents mais aussi de se familiariser avec la prononciation des noms de personnes récurrents dans l'actualité ou l'histoire des pays anglophones et des concepts économiques, politiques et sociaux du moment ;
- pratiquer la langue anglaise le plus souvent possible afin de maintenir la qualité et la fluidité de l'expression, aussi bien en continu pendant la phase de compte rendu qu'en interaction lors de l'échange avec le jury.

Le jury encourage également les candidats à explorer les potentialités offertes par les outils d'intelligence artificielle générative pour perfectionner leur pratique orale. Utilisée avec discernement, l'IA peut constituer un partenaire d'entraînement efficace pour :

- s'exercer à l'argumentation structurée : l'IA peut être utilisée pour soumettre des ébauches d'argumentaires et s'entraîner à répondre à des contre-arguments, aidant ainsi le candidat à étayer ses propos par des exemples précis dans une langue authentique ;
- affiner la précision lexicale et syntaxique : en sollicitant des retours immédiats sur la correction grammaticale ou en demandant des suggestions de reformulations plus nuancées, le candidat peut enrichir son répertoire lexical ;
- simuler des interactions spontanées : le recours à des agents conversationnels vocaux permet de travailler la fluidité et la réactivité face à des relances imprévues, favorisant ainsi le développement des réflexes linguistiques indispensables lors de l'entretien.

L'efficacité du retour dépend de la précision du cadrage initial : il convient de définir clairement le niveau en langue attendu, ainsi que la nature de l'exercice (simulation d'entretien, demande de synonymes, correction de syntaxe ou élaboration de stratégies de révision).

Le jury rappelle toutefois qu'une stricte discrétion s'impose quant à l'utilisation de ces outils¹. Les candidats doivent veiller à la protection de leurs données et s'abstenir d'y téléverser des informations personnelles, des travaux originaux non protégés ou des éléments confidentiels liés à leur parcours, la plupart des modèles grand public utilisant les données soumises pour leur entraînement continu.

Il est enfin rappelé que ces outils ne sauraient se substituer à une culture générale d'angliciste solide, nourrie par une exposition quotidienne à des sources documentaires variées et authentiques.

4.3.2 Les objectifs à atteindre

Le jury a eu la satisfaction de constater, chez un nombre croissant de candidats, une réelle volonté de proposer un modèle linguistique de qualité. Les prestations les plus abouties ont été valorisées selon les axes suivants, qui structurent par ailleurs les points de vigilance détaillés ci-après :

1. **Qualité du système phonologique** : le jury attend la maîtrise des phonèmes et de l'accentuation de mot, ainsi que le recours à une prosodie nuancée. Les meilleurs candidats ont su proposer un schéma phonologique constituant un bon modèle, indispensable à l'intelligibilité du message.
2. **Correction et rigueur syntaxique** : une attention particulière a été portée à la richesse grammaticale et à la correction des structures complexes. La maîtrise de la prononciation des noms propres courants a également été notée comme un point fort.
3. **Étendue et précision du lexique** : le jury a valorisé l'effort d'enrichissement lexical. L'usage de tournures idiomatiques et d'un lexique nuancé témoigne d'une solide culture de la langue.
4. **Aisance et dynamique communicationnelle** : les prestations s'appuyant sur un plan structuré et une communication fluide ont été distinguées. Cette autonomie langagière, qui permet une prise de risque maîtrisée et un développement pertinent du propos, constitue le cœur de la posture professionnelle attendue d'un futur enseignant.

a. Phonologie

Une **intonation** et une prononciation correctes sont nécessaires. Tout modèle authentique est bien entendu acceptable dès lors qu'une cohérence dialectale est présente.

Quelques écueils récurrents sont à éviter :

- intonation de phrases systématiquement montante, donnant une impression d'inachevé ou de manque de conviction ;
- prosodie plate ou voix monocorde qui freine l'accès au sens ;
- chaîne parlée avec un débit haché (arrêts fréquents après chaque mot ou ne respectant pas les unités de sens) ;
- débit excessivement lent ;
- à l'inverse, débit trop rapide qui nuit à la compréhension du propos et ne permet pas au jury d'apprécier pleinement le contenu ;
- volume de voix inadapté, trop bas ou trop fort ;
- phrases inachevées ou discours ponctué de reprises et de faux départs.

Une attention toute particulière sera portée à la **prononciation des mots** graphiquement proches du français mais prononcés différemment (par exemple *mémorial* (fr) / *memorial* (angl.)). Par ailleurs, on note parmi les erreurs récurrentes des voyelles anormalement allongées (*it* prononcé comme *eat*) ou, au contraire, raccourcies (*live* à la place de *leave*), voire la perte d'une diphtongue (*native* ou *slavery* avec le <a> prononcé comme dans *cat*) c'est-à-dire une prononciation proche du français.

Pour les consonnes, la prononciation de <th> demeure problématique chez certains candidats :

- la consonne sonore dentale /ð/ trouve souvent une réalisation malencontreuse en */d/ (*/'dis/ pour *this*, */'ʌdə/ pour *other*)². Bien que cela soit acceptable pour une minorité d'accents authentiques, l'utilisation doit en être réservée aux candidats utilisant ces variétés d'anglais ;
- en revanche, la réalisation du <th> en /z/ n'est acceptable dans aucune forme authentique d'anglais (*/'wiz/ pour *with*)
- la consonne sourde /θ/, quant à elle, est parfois déformée en /t/, /s/ voire en /f/ (*/'bres/ pour *breath*).

Par ailleurs, le son /tʃ/ est souvent prononcé au lieu du /ʃ/, ce qui peut créer de nombreuses confusions (*share/chair*), ou l'inverse (*Shakespeare* prononcé */tʃ/ au lieu de /ʃ/ ou *shared* prononcé */'tʃeəd/). Enfin,

² Ici, comme dans l'ensemble du rapport, l'astérisque est utilisé pour signaler une forme erronée ou agrammaticale.

le jury attire l'attention des candidats sur la prononciation des consonnes finales dans *thing* et *think* qui sont parfois peu différenciées.

En ce qui concerne les voyelles, de nombreuses confusions ont été relevées (cf. paires minimales) :

- /i:/ et /ɪ/ : *heal* ≠ *hill*; *greed* ≠ *grid*, *feel* ≠ *fill*, *tweet* ≠ *twit*, *fees* ≠ *fizz* ;
- /i:/ et /e/ : *breathe* ≠ *breath* ;
- /əʊ/ et /ɔ:/ : *low* ≠ *law*.

En outre, il convient de prêter une attention particulière à la prononciation des voyelles et diphtongues suivantes :

- /u:/ *youth*, *food* et /ʊ/ *should*, *could*, *would*, *book*, *cook* ;
- /u:/ *shoot* et /aʊ/ *shout* ;
- /aʊ/ *allow*, *about* et /əʊ/ *own*, *boat* ;
- /əʊ/ *pose*, *global* et /ɔ:/ *pause*, *abroad*, *author*.

Ces erreurs sont parfois combinées au sein d'un même mot, ce qui nuit à la compréhension des propos. Le jury souhaite également attirer l'attention des candidats sur les homographes qui se prononcent différemment selon leur sens ou catégorie grammaticale (*row* prononcé /rəʊ/ ou /raʊ/, *lead* /li:d/ ou /led/, *live* /lɪv/ ou /laɪv/, *close* /kləʊz/ ou /kləʊs/, *tear* /teə/ ou /tɪə/). Dans le cas de *live* /lɪv/ ou /laɪv/, il paraît important d'être vigilant pour une expression connue tel que Black Lives Matter.

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

because	/b/ et non */əʊ/ RP
says, said	/e/ et non */eɪ/ RP
government	/ʌ/ et non */ɒ/
event	/ɪ/ et non */e/, ni */i:/
law, taught, brought, caught	/ɔ:/ RP, /ɑ:/ GA et non */əʊ/ RP, ni */ou /GA
part	/ɑ:/ et non */ɔ:/
journalist	/ɜ:/ et non */ʊ/
image, message	/ˈɪmɪdʒ/, /ˈmesɪdʒ/ et non */eɪdʒ/
country	/ʌ/ et non */aʊ/
idea(s)	/-diə/ et non */-di:/
issue	/ɪ/ et non */i:/
Guardian	/ˈɡɑːdiən/ et non */ˈɡwaːdiən/
isolate	/ˈaɪsəleɪt/ et non */ˈɪzəleɪt/
focus	/ˈfəʊkəs/ RP, /ˈfoukəs/ GA et non */ˈfɑːkəs/ ou */ˈfakəs/
Britain	/ˈbrɪtn/ et non */ˈbriːteɪn/
Women	/ˈwɪmɪn/ et non */ˈwʊmən/ (singulier)
thorough	/ˈθʌrə/ et non */ˈθɔːrʊs/
people	/ˈpiːpl/ et non */ˈpiːpəl/
available	/əˈveɪləbl/ et non */ˈavaɪləbəl/
develop	/dɪˈveləp/ et non */ˈdiːveləp/
colleague	/ˈkɒliːg/ et non */kɒˈliːg/
culture	/ˈkʌltʃə/ et non */kʌlˈtyːr/
actually	/ˈæk.tʃu.ə.li/ et non */ˈaktʃuːəli/

Quelques erreurs fréquentes sont également à éviter, notamment le /h/ initial oublié (par exemple dans (h)igh school, (h)e, (h)is, (h)istory) ou au contraire ajouté. Par exemple : *ironical* prononcé */haɪˈrɒnɪkl/, *ally* */ˈhalaɪ/, *any* */ˈheni/, *own* */ˈhəʊn/.

Attention aussi à l'erreur qui consiste à prononcer des graphies <h> qui auraient dû rester muettes. Par exemple, *honest*, *hour*. Il en va de même pour le <l> qui est muet dans les mots *would*, *could*, *should*, *walk* et *talk* et le <w> qui parfois ne doit pas se prononcer (*whole* /həʊl/ RP et /houl/ GA, et *who* /huː/).

Le jury insiste fortement sur le fait qu'une accentuation correcte aide à la bonne prononciation, *a fortiori* sur les

voyelles réduites.

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

abolition	/ˌæbəˈliʃən/
activism	/ˈæktɪvɪzəm/
advantage	RP/ədˈvɑːntɪdʒ/; GA/ədˈvæntɪdʒ/
analysis	/əˈnæləsɪs/
beginning	/bɪˈɡɪnɪŋ/
broadcast	RP /ˈbrɔːdkɑːst/; GA/ˈbrɑːdkæst/
Canada	/ˈkænədə/
Canadian	/kəˈneɪdiən/
Catholic	/ˈkæθəˌlɪk/
Career	RP/kəˈrɪə/; GA/kəˈrɪr/
comparison	/kəmˈpærɪsən/
concept	RP /ˈkɒnsept/ et GA /ˈkɑːnsept/
contrast	RP /ˈkɒntrɑːst/ et GA /ˈkɑːntræst/
contemporary	RP /kənˈtempərɪ/ ; GA/kənˈtempəˌreri/
contribute	/kənˈtrɪbjʊːt/
defend	/dɪˈfend/
democracy	RP/dɪˈmɒkrəsi/ ; GA/dɪˈmɑːkrəsi/
debate (noun / verb)	/dɪˈbeɪt/
determine	/dɪˈtɜːmɪn/ RP ; /dɪˈtɜːmɪn/ GA
develop(ment)	/dɪˈveləp(mənt)/
economic	RP/ˌiːkəˈnɒmɪk/ ; /ˌekəˈnɒmɪk/; GA/ˌiːkəˈnɑːmɪk/ ; /ˌekəˈnɑːmɪk/
economy	RP/ɪˈkɒnəmi/ ; GA/ɪˈkɑːnəmi/
educational	/ˌedʒʊˈkeɪʃənəl/ ou /ˌedʒʊˈkeɪʃən/
effort	RP /ˈefət/ ; GA /ˈefɜrt/
emphasis	/ˈemfəsɪs/
environment	/ɪnˈvaɪrənmənt/
event	/ɪˈvent/
history	/ˈhɪst(ə)ri/
interesting	RP/ˈɪntərəstɪŋ/ ; GA/ˈɪntərestɪŋ/
legitimate	/lɪˈdʒɪtɪmət/
monarch	RP /ˈmɒnək/ ; GA /ˈmɑːnərk/
museum	/mjuːˈziəm/ ou /mjuːˈziəm/
objective	/əbˈdʒektɪv/
opportunity	RP /ˌɒpəˈtjuːnəti/ ; GA /ˌɑːpərˈtuːnəti/
particular	/pəˈtɪkjʊlə/ RP ; /pərˈtɪkjələ/ GA
portray	RP /pɔːˈtreɪ/ ; GA /pɔːrˈtreɪ/
process	/ˈprəʊses/ RP ; /ˈprɑːses/ GA
Protestant	RP /ˈprɒtəstənt/ ; GA /ˈprɑːtəstənt/
Republic / specific	/rɪˈpʌblɪk/ , /spəˈsɪfɪk/

Autre point de vigilance : la différence d'accentuation et de prononciation des mots dissyllabiques qui sont tantôt noms, tantôt verbes. Ex : *present*, *record*, *protest*, *object*, *subject*, etc. Les noms sont accentués sur la première syllabe (Oo ou 10) et les verbes sur la seconde (oO ou 01).

b. Grammaire et syntaxe

Bien que le jury puisse faire preuve d'une certaine tolérance face aux erreurs compréhensibles dues au stress, il est attendu d'un enseignant d'anglais une bonne maîtrise des règles de grammaire et de syntaxe lui permettant d'être un modèle linguistique fiable pour ses élèves.

Cette année encore, le jury a constaté chez un nombre important de candidats l'emploi d'énoncés trop simples en raison d'une maîtrise insuffisante des structures complexes, ce qui freine l'expression d'une pensée nuancée. La

juxtaposition systématique de phrases simples dénote une absence de complexité linguistique préjudiciable à la finesse de l'analyse. À ce titre, une maîtrise rigoureuse des conjugaisons et des structures verbales complexes est attendue pour permettre aux candidats de déployer une pensée nuancée et un argumentaire solide.

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

L'utilisation des formes verbales et temps adéquats :

Formulations erronées	Formulations correctes
<i>If I did it again, I will...</i>	<i>If I did it again, I would...</i>
<i>It becomes a law fifteen years ago.</i>	<i>It became a law fifteen years ago.</i>
<i>I have reread it yesterday.</i>	<i>I reread it yesterday</i>
<i>In Europe, we go to school for decades</i>	<i>In Europe, we have been going to school for decades</i>
<i>Since that time things didn't improve</i>	<i>Since that time things haven't improved</i>
<i>There's still inequalities</i>	<i>There are still inequalities</i>
<i>The UK government announce new measures last week.</i>	<i>The UK government announced new measures last week.</i>
<i>The US has imposed new sanctions in 2024.</i>	<i>The US imposed new sanctions in 2024.</i>
<i>Climate change affects Australia more and more since 2010.</i>	<i>Climate change has been affecting Australia more and more since 2010.</i>
<i>Many people didn't understood the impact.</i>	<i>Many people didn't understand the impact.</i>
<i>The situation is becoming worse since the elections.</i>	<i>The situation has been becoming worse since the elections. (ou encore mieux : has worsened)</i>

La présence des « s » superflus ou manquants :

Formulations erronées	Formulations correctes
<i>Its mean</i>	<i>It means</i>
<i>The publics don't approve of Australia day</i>	<i>The public doesn't approve of Australia day</i>
<i>She speak about</i>	<i>She speaks</i>
<i>Others countries</i>	<i>Other countries</i>
<i>one of the character</i>	<i>one of the characters</i>
<i>The government make decisions quickly.</i>	<i>The government makes decisions quickly.</i>
<i>Many informations are shared online.</i>	<i>Much information is shared online.</i>
<i>This journalist report on social issues.</i>	<i>This journalist reports on social issues.</i>

Les subordonnées interrogatives indirectes : on rappellera qu'en anglais, dans les subordonnées interrogatives indirectes, on maintient l'ordre sujet-verbe.

Formulations erronées	Formulations correctes
<i>I didn't know what was their level</i>	<i>I didn't know what their level was</i>
<i>Can you imagine where is it?</i>	<i>Can you imagine where it is?</i>
<i>We don't know how do indigenous people feel</i>	<i>We don't know how indigenous people feel</i>
<i>Look and guess who are they</i>	<i>Look and guess who they are</i>
<i>We don't know why did the Commonwealth decide this.</i>	<i>We don't know why the Commonwealth decided this.</i>
<i>Experts wonder how will minorities achieve this.</i>	<i>Experts wonder how minorities will achieve this.</i>

La place du COD après le verbe en anglais :

Formulations erronées	Formulations correctes
<i>She presents <u>also</u> this topic</i>	<i>She also presents this topic</i>
<i>They <u>well</u> know it</i>	<i>They know it well</i>
<i>Teachers discuss <u>often</u> this topic.</i>	<i>Teachers often discuss this topic.</i>
<i>The Prime Minister announced <u>yesterday</u> the policy.</i>	<i>The Prime Minister announced the policy yesterday.</i>

Enfin, le jury rappelle aux candidats qu'ils doivent maîtriser la conjugaison des verbes irréguliers.

D'autres erreurs récurrentes ont été repérées par le jury. Il appartient aux candidats de s'assurer de la bonne maîtrise des points suivants :

les quantifieurs: <i>much / many ; all vs. every</i>	<i>*every Native Americans; *every children; *every students are concerned; *much people think that</i>
la détermination	<i>*Imagine you are doctor ; * he wants to become leader; *The Great Britain ; *the Brexit ; *the England ; *Ø UK ; *Ø US ; *they will have tough time ; *read Ø press ; *on Ø Internet ; *he has the future in the hands ; *the King Charles ; *king of Britain ; *the homeschooling</i>
les pronoms	emploi erroné du pronom <i>it</i> pour faire référence à des personnes : <i>*(Ghandi) It is very famous.</i> emploi erroné des pronoms <i>he</i> et <i>she</i> pour faire référence à des objets, pays ou institutions : <i>*the country has lost her identity</i>
les possessifs	<i>*the opinion of Mandela</i>
les dénombrables / indéénombrables et quantifieurs	<i>*informations, *a few information(s) ; *an individual work ; *women are not paid as men (au lieu de as much as men); *an advice; *many research(es)</i>
les démonstratifs	<i>*those letter ; *this rich people ; *this children; *these kind of problem</i> Attention par ailleurs à bien distinguer la prononciation de <i>this /ðɪs/</i> (singulier) et de <i>these /ði:z/</i> (pluriel) au risque de commettre une erreur de grammaire
le choix du pronom relatif <i>who/which</i>	<i>*a woman which is interviewed ; * a man which lives here; *the words what we recall ; *which brother was famous (which au lieu de whose)</i>
les confusions entre adverbes et adjectifs	<i>*an ironically story ; *they speak fluent; *very quickly change</i>
les adjectifs substantivés	<i>*the white are; *the poors need help</i>
les pronoms au pluriel ou au singulier	<i>*ourself, *themself, *each others ; *themselves</i>
les prépositions	<i>*they go at the slums ; *they arrived to the east ; *in the radio ; *return in their country ; *intend at celebrating ; *imposed to people ; *it reminds us Ø the history of Native Americans ; *an attack to ; *on the photograph ; *discriminate Ø people; *they discussed about; *he insisted to go</i>
les <i>phrasal verbs</i>	verbe à particule (<i>take off</i>) vs. verbe à préposition (<i>fly across</i>)
le double sujet (gallicisme)	<i>*The song it is known; *Some tourists they say; *this document it shows; *the journalist he says</i>
la formation des mots	<i>*washbrained, *pipebags, *self-man made</i>

composés qui entraîne des incongruités	
les traductions du « on » français à l'aide de You ; We ; They... ou de la voix passive	<i>*In France, you can see many monuments (sur-généralisation)</i> → préférable : <i>One can see / You can see / There are many monuments</i> <i>*We say that it is important (calque)</i> → préférable : <i>It is said that... / People say that...</i>
les expressions figées	<i>*in term of percentage ; *in the other hand ; *on the other part ; *in what extent ; *in the contrary ; *at the opposite</i>

c. Lexique

Certains candidats s'expriment dans un anglais riche, clair et précis. Cependant, d'autres éprouvent des difficultés à nuancer leurs propos en raison d'un répertoire lexical insuffisamment étoffé. Par conséquent, ils ont recours à des stratégies peu satisfaisantes : la répétition d'adjectifs approximatifs, voire vagues (*big, bad, nice, interesting*) : **The situation is very big and very bad (au lieu de serious / critical) ; *It's a very interesting text, very nice (manque de précision → insightful / thoughtful) ;*

Des termes vagues peuvent souvent être remplacés par d'autres, plus précis (*major, crucial, extensive, relevant, significant*, plutôt que *important*) ; selon le contexte, un hyponyme est préférable à un hyperonyme, afin d'identifier plus précisément les personnes ou personnages mentionnés : *the crowd, individuals, the community, the public...* plutôt que *people*. **People are not happy (au lieu de residents / citizens / protesters) ; *Things are changing (au lieu de policies / attitudes / social norms).*

Il faut éviter l'utilisation abusive de *gap fillers* (*you know..., I mean..., like...*) : **You know, this text is, like, very important (discours peu fluide) ; *I mean, it's, like, kind of a big issue (hésitations qui nuisent à la clarté du propos).*

Il est attendu des candidats qu'ils évitent également les calques lexicaux : **The text talks / speaks about ; *I precise ; *big title ; *they deeply needed ; *the ancient colonies, *experiment (pour experience), *I propose in the second time ; *pacific (pour peaceful), *on the other side, *actually (pour currently / nowadays) ; *The document treats about this issue (au lieu de deals with / addresses) ; *I assist to a scene (au lieu de I witness a scene / I attend).*

Les candidats sont tenus de s'exprimer exclusivement en anglais : **This document shows a "prise de conscience" (au lieu de awareness) ; *It is a real « enjeu » (au lieu de challenge / issue / stake, selon le contexte).*

En outre, les candidats doivent soigner leur registre de langue lors des échanges avec le jury et éviter des termes ou expressions familiers tels que *yeah ; it's gonna change ; the guy says ; the kids ; stuff ; like ; my bad* ; l'utilisation de *guys* pour s'adresser au jury ; **This guy explains that... (au lieu de the speaker / the author) ; *It's gonna have a big impact (au lieu de It is going to / It will have a significant impact).*

La confusion entre les adjectifs participiaux en V-ing (à sens actif) et V-EN (à sens passif) conduit à des contresens. Ex. *interesting* vs. *interested*, *shocking* vs. *shocked*. La confusion verbes prépositionnels et verbes à particule est également source de confusion.

Enfin, les barbarismes sont quant à eux à proscrire : **unequality* au lieu de *inequality*, **esclavagism* au lieu de *slavery*, **educationed* au lieu de *educated*, **politic* au lieu de *political*, **symbolical* au lieu de *symbolic*, **paradoxal* au lieu de *paradoxical* ; **developpement* au lieu de *development* ; **actual society* au lieu de *current / contemporary society*.

d. Communication

Le jury rappelle que la structure du propos et la fluidité de la communication ne relèvent pas de simples artifices formels, mais constituent les fondements mêmes de la clarté argumentative. Un plan rigoureux et explicitement balisé permet au candidat de guider l'auditeur à travers sa réflexion, évitant ainsi l'écueil des digressions ou des juxtapositions d'idées. Cette architecture interne soutient directement la fluidité de l'expression : lorsque le fil conducteur est solidement établi, le débit de parole devient plus naturel et les transitions gagnent en logique.

Le jury a par ailleurs apprécié la capacité des candidats à s'auto-corriger. De même, réussir à reformuler son idée en passant par une périphrase, plutôt que de rester bloqué sur un mot qui ne vient pas, est à encourager. Il est bon de rappeler que le jury bonifie la prise de risque lorsqu'elle est ponctuelle et qu'elle vise à complexifier la langue et à nuancer le propos. L'ambition lexicale et syntaxique, même jalonnée de maladresses résiduelles, sera toujours privilégiée face à un discours excessivement simplifié par souci de sécurité grammaticale.

Malgré l'énumération des erreurs, le jury souhaite souligner qu'un grand nombre de candidats possède un anglais authentique et fiable qui constitue un bon modèle pour leurs élèves.

En conclusion, le jury a pris plaisir à entendre nombre de candidats qui s'exprimaient avec aisance, fluidité et qui exposaient leurs idées avec clarté, faisant ainsi preuve d'une compétence de communication efficace, donnant lieu à des échanges riches.

Rapporteurs : Ann-Marie CARO et Alan COUGHLIN, avec les contributions de l'ensemble du jury.