



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPES externe et CAFEP-CAPES

Section : langues vivantes étrangères : anglais

Session 2023

Rapport de jury présenté par Matthieu VAUDIN

SOMMAIRE

Le mot du Président	- 1 -
1. Épreuve écrite disciplinaire	- 5 -
1.1. Composition en langue étrangère (CLÉ)	- 5 -
1.2. Traduction	- 14 -
<i>Thème</i>	- 14 -
<i>Version</i>	- 22 -
2. Épreuve écrite disciplinaire appliquée	- 31 -
2.1. Propos liminaire	- 31 -
2.2. Question 1 : Analyse critique (dite « universitaire »)	- 34 -
2.3. Question 2 : linguistique et perspective pédagogique	- 42 -
2.4. Question 3 : la séquence (ou présentation didactique)	- 45 -
2.5. Remarques sur les langues	- 49 -
2.6. Proposition de corrigé	- 50 -
3. Langue orale – anglais et français	- 66 -
4. Épreuve orale – Leçon	- 71 -
4.1. Rappel du cadre réglementaire et remarques générales	- 71 -
4.2. Partie 1, en anglais	- 72 -
4.3. Entretien avec le jury (partie 1, en anglais, et partie 2, en français)	- 75 -
4.4. Partie 2, en français	- 76 -
4.5. Épreuve de leçon – Pistes de traitement d'un sujet collègue	- 79 -
4.6. Épreuve de leçon – Pistes de traitement d'un sujet lycée	- 91 -
5. Épreuve orale - Entretien	- 102 -
5.1. Première partie : exposé et échange	- 102 -
5.2. Seconde partie : mises en situation professionnelle	- 104 -
5.3. Exemple de traitement de mises en situation professionnelle	- 106 -
Annexes	- 109 -

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

Le mot du Président

La session 2023 du concours externe du CAPES et du CAFEP-CAPES s'est caractérisée par une relative stabilité et des évolutions encourageantes.

Stabilité, avant tout, du format des épreuves d'admissibilité et d'admission, pour cette deuxième session du concours rénové ; le seul aménagement – annoncé dans le rapport 2022, largement relayé, et désormais pérenne – a été le passage de deux paires de segments à traiter à deux segments pour la question 2-b de l'épreuve disciplinaire appliquée. Que ma collègue Marena TURIN-BARTIER, présidente du concours en 2021 et 2022, et son directoire, soient ici vivement remerciés pour le travail de mise en place des nouvelles épreuves et d'accompagnement des candidats et préparateurs dans la compréhension de leurs attentes, notamment grâce aux sujets zéro et au rapport du jury de la session 2022 (consultables sur <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/>). Le présent document y renvoie à plusieurs reprises.

Le nombre de postes et de contrats mis au concours – 779 au CAPES, soit deux de moins qu'en 2022, et 152 au CAFEP-CAPES, soit huit de moins – n'a pas connu d'évolution majeure lui non plus.

La situation concernant le nombre de candidats inscrits et celui des présents aux épreuves a, comme on pouvait s'y attendre, été plus favorable qu'en 2022. On note une augmentation d'environ 10 % du nombre d'inscrits (9,3 % pour le CAPES et 13 % pour le CAFEP). Surtout, cette dernière s'est traduite par une hausse d'environ 15 % du nombre de présents (14 % pour le CAPES et 20,8 % pour le CAFEP). Le jury forme le vœu que la session 2024 conforte cette tendance positive.

Si ces candidats plus nombreux ont obtenu, en moyenne, des résultats légèrement plus élevés qu'en 2022 aux deux épreuves écrites d'admissibilité, le jury a choisi d'adopter, pour les deux concours, une barre d'admissibilité semblable à celle de la dernière session, afin de laisser au plus grand nombre de candidats la possibilité de faire leurs preuves aux oraux d'admission, dont le poids est le double de celui des écrits.

Rappelons qu'une note inférieure ou égale à 5 sur 20 à l'une des épreuves écrites d'admissibilité est éliminatoire, quel que soit le résultat obtenu à l'autre. Ainsi, des candidats dont le total de points aurait pu leur permettre d'être admissibles grâce à une très bonne performance dans l'une des épreuves ont été éliminés. Le jury émet à ce sujet une alerte. Si 3,7 % des candidats présents au CAPES et 5 % des candidats présents au CAFEP obtiennent une note inférieure à 5 sur 20 à l'épreuve écrite disciplinaire et sont donc éliminés, cette proportion atteint 16,7 % au CAPES et 20,1 % au CAFEP pour l'épreuve écrite disciplinaire appliquée. Dans cette seconde épreuve écrite, la question 2, qui porte sur la phonologie et l'analyse linguistique, est la moins réussie. Le jury enjoint donc les candidats à ne faire aucune impasse sur le programme des épreuves écrites et, plus généralement, sur les divers aspects de l'anglistique, pour ne pas perdre la possibilité de faire valoir leurs qualités aux oraux. Il les invite à aborder les deux épreuves écrites avec méthode, à s'y entraîner régulièrement au cours de leur préparation, et plus précisément, à consolider leurs compétences d'analyse linguistique pour mieux réussir l'épreuve disciplinaire appliquée.

En effet, si la maîtrise d'un anglais suffisamment riche et authentique, à l'écrit comme à l'oral – alliée à de bonnes compétences de communication et un français de qualité – est un prérequis évident, elle n'est pas suffisante. Au sein de la classe, l'anglais est à la fois objet et moyen d'enseignement du professeur. Il est ainsi essentiel, pour leur réussite au concours et pour leur future carrière, que les candidats développent et consolident leur capacité à expliciter les spécificités de la langue qu'ils se destinent à enseigner, sans délaisser les autres compétences disciplinaires.

Les épreuves orales d'admission, dont le total des coefficients représente le double de celui des épreuves écrites, ont été déterminantes. Certains candidats admissibles de justesse ont été finalement reçus grâce à des prestations orales tout à fait convaincantes. Plus généralement, les candidats qui ont obtenu de bons résultats aux épreuves d'admission ont su allier maîtrise de la langue, en anglais comme en français, et capacités de réflexion affirmées sur les documents et situations soumis à leur étude, notamment dans l'épreuve de leçon, au coefficient le plus élevé.

J'adresse, au nom de l'ensemble du jury, mes félicitations aux lauréats de la session 2023, et invite les candidats malheureux à l'admissibilité ou à l'admission, forts de leur expérience de la session 2023 et des conseils qu'ils trouveront dans les pages de ce rapport, à se présenter à nouveau au concours.

La session 2024 du concours ne prévoit pas d'évolution du format des épreuves ou des attentes liées à celles-ci. On rappellera seulement aux futurs candidats que les deux épreuves écrites d'admissibilité s'inscrivent dans le cadre d'un programme limitatif ; celui de la session 2024 est consultable à l'adresse suivante : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/6509/download>. Un changement, mineur, est cependant à signaler pour les épreuves orales d'admission : la possibilité d'utiliser un tableau durant les épreuves orales ne sera plus prévue.

Les épreuves orales d'admission se sont une nouvelle fois déroulées dans d'excellentes conditions au lycée Pothier d'Orléans. Alors que le CAPES externe s'implante à Dijon à compter de la prochaine session, qu'il me soit permis ici de remercier très chaleureusement et sincèrement Pascale GAUTROT LAMOUREUX, proviseure du lycée Pothier, et à travers elle, les équipes de direction et les agents qui ont, depuis 2016, accueilli les oraux du concours avec une efficacité et une générosité admirables. Leur action, associée à l'implication essentielle des cadres et des gestionnaires de la DGRH du ministère et des services de l'académie d'Orléans-Tours, a amplement contribué à la sérénité des travaux du jury, au service du recrutement des professeurs certifiés d'anglais.

Ce propos introductif représente aussi l'occasion de saluer l'investissement sans faille des quelque 140 membres du jury, anglicistes et PAGRH (personnels administratifs, choisis en raison de leur expérience en matière de gestion des ressources humaines). Par leur professionnalisme et leur rigueur, ils sont garants de la fiabilité de l'évaluation à laquelle sont soumis les candidats. Au directoire, leur travail a été planifié, coordonné et rendu possible par l'action efficace et infatigable de Laure GARDELLE, vice-présidente, du secrétaire général, Daniel RUFF, et des secrétaires généraux adjoints, Isabelle BOUTET-BRÉFORT et Pascal BOUVET. Qu'ils soient ici très sincèrement remerciés.

Le président du jury

Matthieu VAUDIN

Inspecteur général de l'éducation nationale, du sport et de la recherche

Statistiques pour l'admissibilité

	CAPES externe	CAFEP-CAPES externe
Nombre de postes	779	152
Nombre de candidats inscrits	2 360	785
Nombre de candidats présents	1 454	462
Barre d'admissibilité – sur 20	7,00 (moyenne coefficientée de 28,00/80)	7,50 (moyenne coefficientée de 30,00/80)
Nombre de candidats admissibles	1 062	276
Épreuves écrites d'admissibilité		
Résultats des admissibles – sur 20		
Moyenne	10,10	9,99
Note la plus haute	16,82	15,57
Épreuve écrite disciplinaire – coef. 2		
Résultats des admissibles – sur 20		
Moyenne	10,28	10,36
Note la plus haute	17,43	16,96
Note la plus basse	5,48	5,78
Épreuve écrite disciplinaire appliquée – coef. 2		
Résultats des admissibles – sur 20		
Moyenne	9,92	9,62
Note la plus haute	18,38	17,82
Note la plus basse	5,01	5,02

Statistiques pour l'admission

	CAPES externe	CAFEP-CAPES externe
Nombre de postes	779	152
Nombre d'admissibles présents aux épreuves orales	996	262
Barre d'admission – sur 20	8,20 (moyenne coefficientée de 98,44/240)	9,74 (moyenne coefficientée de 116,94/240)
Nombre de candidats admis	763 (dont 1 à titre étranger)	154 (dont 2 sur liste complémentaire)
Résultats des admis à l'ensemble des épreuves, écrites et orales – sur 20		
Moyenne	11,64	12,37
Note la plus haute	18,20	17,70
Épreuves orales d'admission – sur 20 Résultats des admis		
Moyenne	12,16	13,14
Note la plus haute	19,50	19,38
Note la plus basse	6,69	7,63
Épreuve orale de leçon – coef. 5 Résultats des admis – sur 20		
Moyenne	11,67	12,52
Note la plus haute	20,00	20,00
Note la plus basse	4,00	6,00
Épreuve d'entretien – coef. 3 Résultats des admis – sur 20		
Moyenne	12,97	14,19
Note la plus haute	20,00	20,00
Note la plus basse	2,00	6,00

1. Épreuve écrite disciplinaire

Le sujet de l'épreuve écrite disciplinaire est consultable à l'adresse suivante :
<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/5237/download>

1.1. Composition en langue étrangère (CLÉ)

L'épreuve de CLÉ est l'une des parties de l'épreuve disciplinaire. Parce qu'elle est combinée avec les épreuves de version et de thème, la CLÉ requiert une bonne gestion du temps. L'ensemble de l'épreuve durant six heures, il semble raisonnable de consacrer environ trois heures et demie à la CLÉ proprement dite, afin de ménager un temps suffisant pour les deux traductions, et surtout pour la relecture.

Cette dernière semble particulièrement importante : trop de copies comportent des erreurs de langue qu'une relecture attentive permettrait d'éviter. Parmi les erreurs fréquemment rencontrées dans les copies, on peut citer, en particulier, les erreurs d'accord (par exemple le -s final oublié à la troisième personne du singulier du présent simple, ou encore un pronom relatif erroné : confusion *which/who*), les erreurs de syntaxe (phrases longues comportant des ruptures de construction), les erreurs de ponctuation (oubli de virgules ou de points), ou encore des erreurs de grammaire (ajout d'un -s à la fin des adjectifs au pluriel). On ne saurait trop insister sur l'importance d'une orthographe et d'une grammaire irréprochables. Plus généralement, les candidats doivent veiller à utiliser un registre adapté, en s'abstenant d'utiliser des formes contractées ou des tournures trop familières (*kind of* ou *way more* par exemple). Il est également rappelé que les analyses doivent être rédigées au présent simple : nombre de copies emploient l'aspect *be + -ing* de façon excessive et erronée (** the text is dealing with...*).

Par ailleurs, le jury tient à souligner l'importance des connaissances contextuelles, culturelles et littéraires qui doivent permettre aux candidats de proposer une analyse convaincante du dossier. Il semblait pour le moins difficile d'interpréter convenablement le document C sans avoir un minimum de connaissances sur Pocahontas et, plus généralement, sur l'histoire américaine (confusion entre christianisme et catholicisme, entre Amérique du Nord et du Sud, etc.). Certaines copies ont fort justement remarqué le décalage temporel très important entre l'événement lui-même et sa représentation, ce qui leur a permis d'en tirer des conclusions sur le rôle joué par cette réinterprétation d'un événement historique fondateur dans la mythologie nationale états-unienne. La majorité des candidats n'a toutefois pas été en mesure de prendre cet élément en compte. De même, nombre de copies semblent suggérer une certaine méconnaissance des différentes formes de colonisation ou de migration représentées dans les documents A et B, ou bien encore prendre ces documents comme prétexte pour des considérations d'ordre civilisationnel sur les identités (post-)coloniales ou diasporiques. Le document C a parfois donné lieu, pour sa part, à de longs développements sur la question des peuples autochtones aux États-Unis, sans grand rapport ni avec le document lui-même, ni avec le dossier dans son ensemble, qui allait bien au-delà de cette seule question. Il n'était pas nécessaire de connaître les œuvres dont étaient tirés les deux textes littéraires. À l'inverse, certains candidats qui connaissaient *Wide Sargasso Sea*, ou bien certaines œuvres de Chimamanda Ngozi Adichie, n'ont pas su tirer parti de ces connaissances car ils ont cherché à plaquer des éléments peu adaptés aux passages choisis. Ainsi, certains candidats qui connaissaient le roman de Jean Rhys ont pensé à tort que le document A était raconté par une narratrice, le personnage fondé sur la Bertha Mason de *Jane Eyre*, alors que le passage était extrait de la partie centrale du roman, dans laquelle le narrateur est son mari.

Nombre de candidats ont usé de généralisations très discutables sur *Indians* (terme à éviter dans le contexte états-unien, utiliser *Native Americans*), *Nigerians*, *Americans*, *settlers*, considérés comme des catégories stéréotypées, au détriment d'une analyse littéraire des documents. Il est problématique de

trouver dans les copies de possibles futurs enseignants des affirmations opposant les peuples censément *civilized* aux peuples désignés comme *savage* ou s'appuyant sur des stéréotypes erronés à propos des Nigériens ou des peuples autochtones d'Amérique (par exemple : *We can guess the husband also comes from Nigeria because most of the African civilizations prefer to marry a person coming from the same community*, ou encore *Nature is a cherished element for the Natives as we can see they wear feathers*). Plus généralement, un certain nombre de candidats a, en l'absence de réelles pistes d'analyse pertinentes, choisi d'évaluer les documents proposés à l'aune de leurs propres attentes éthiques et morales, portant sur les personnages des deux textes littéraires un regard psychologisant et moralisateur, ou encore tirant des conclusions générales sur la nature humaine à partir des situations représentées dans les documents (*it is not easy to leave your place of birth, there is much to learn from others and to share, provided we are curious about others*). Rappelons que, bien qu'il ne faille en effet pas rester au niveau des personnages mais plutôt décentrer son regard, l'exercice de la CLÉ ne consiste pas à porter un jugement qualitatif sur les documents, les personnages ou les situations mais bien à les analyser de façon convaincante.

Lecture des documents

Même si cela peut sembler anecdotique, il convient de souligner l'importance des informations factuelles fournies dans le sujet pour indiquer la provenance des documents. Ainsi, concernant le document A, un certain nombre de copies indique qu'il a été publié en 1993, alors qu'il s'agissait de la date de l'édition utilisée ; la date de publication originale, 1966, figurait, comme c'est l'usage, entre crochets. De même, la présentation des titres des documents fournit des informations sur le type de texte dont est tiré l'extrait. Le document B était un passage de « The Arrangers of Marriage », qui, comme l'indique le fait que son titre est entre guillemets, est une nouvelle, tirée du recueil *The Thing Around Your Neck*, dont le titre figure, pour sa part, en italiques. De même, les dates étaient un élément dont il fallait tenir compte : le dossier était en effet diachronique, à double titre puisque les trois documents ont été produits à des dates différentes et que le document C représente un événement historique très antérieur. Certaines copies ont mentionné le caractère diachronique du dossier sans pour autant en tirer de conclusions sur une éventuelle continuité ou discontinuité dans la représentation des rencontres entre les cultures. Enfin, le document C était une lithographie et le jury a eu plaisir à trouver, dans certaines copies, des analyses convaincantes fondées sur la reproductibilité de ce type de document. Un candidat a par exemple noté que ces lithographies ont pu être produites en masse pour alimenter et justifier un mythe fondateur américain.

Les copies les plus réussies sont celles qui ont su tenir compte de la nature littéraire des documents A et B. Au-delà de ce que disent ces documents sur les rapports entre individus ou communautés dans des contextes coloniaux ou diasporiques, c'est en effet avant tout sur la façon dont les « rencontres avec d'autres cultures » étaient mises en texte qui devait faire l'objet d'une analyse étayée par une bonne connaissance des outils narratifs. Nombre de candidats confondent la narration et la focalisation ou, ce qui est plus grave, partent du principe qu'un texte écrit à la première personne est forcément autobiographique. Ainsi, beaucoup de copies ont affirmé que la narratrice du document B était Chimamanda Ngozi Adichie elle-même, et que le texte était donc non pas un texte de fiction, mais un texte autobiographique.

De même, il était indispensable d'avoir recours à des outils d'analyse des documents visuels pour proposer une interprétation du document C : de trop nombreuses copies ont surtout recensé ce que montrait le document, au détriment d'une analyse des techniques visuelles mobilisées pour le représenter (composition, symétrie et asymétrie, position et attitude des personnages...). Le repérage de ces techniques, quand elles étaient bien analysées, pouvait permettre une lecture convaincante du document et, au-delà, des parallèles bienvenus avec les deux textes littéraires. Certaines copies ont

par exemple très bien su exploiter les similitudes entre la posture apparemment soumise de Pocahontas et les dynamiques de pouvoir à l'œuvre au sein du couple dans les documents A et B, dans lesquels les rapports de genre étaient inversés : un narrateur raconte comment il est guidé dans un nouvel environnement par un personnage féminin dans le document A, tandis qu'une narratrice raconte comment elle est guidée dans un nouvel environnement par un personnage masculin dans le document B. Les meilleures copies ont su tirer parti du contraste entre la soumission des deux narrateurs à leur guide et la prise de contrôle (relative) permise par la position narrative. Certaines copies ont par exemple mis l'accent sur la question du lexique dans le document B : si la narratrice semble d'abord accepter d'utiliser le mot états-unien utilisé par son mari (*I reached out for the biscuits (cookies)*, l. 20), il est mis entre parenthèses avant d'être purement et simplement ignoré pour revenir au mot britannique utilisé au Nigéria (*I no longer wanted the biscuits*, l. 23), ce qui montre une forme de résistance à l'autorité de son « nouveau mari », comme elle le désigne à diverses reprises dans le texte. On voit ici que l'analyse littéraire pouvait permettre de dépasser les clichés sur les relations entre hommes et femmes pour proposer une réflexion plus complexe sur les rapports de pouvoir.

Même si ces questions formelles permettent des analyses approfondies, il ne faut pas négliger le contenu des documents : prendre le temps de comprendre qui étaient les personnages représentés dans les trois documents, quelles étaient leurs relations, et quelle était la situation dans laquelle ils se trouvaient, pouvait permettre d'éviter certains contresens. Ainsi, nombre de candidats ont supposé que le mari dans le document B était américain, alors que sa connaissance du Nigéria et son recours aux *arrangers of marriage* éponymes suggérait plutôt qu'il était nigérian, comme sa nouvelle épouse.

Axe et problématisation

Il est important de problématiser le propos. L'axe proposé pour la lecture du dossier, ici « Rencontres avec d'autres cultures », ne peut pas tenir lieu de problématique, même s'il faut le prendre en compte. Plus généralement, une problématique qui pourrait s'appliquer à tout dossier présenté sous l'angle de la même notion, quels que soient les documents proposés, ne peut pas être satisfaisante (par exemple : *To what extent do the documents illustrate the challenges one faces upon encountering another culture?*). De telles tentatives de problématiques, qui n'en sont pas vraiment, ont souvent conduit les candidats à des plans statiques et généralisants. Il faut donc impérativement rendre compte de la spécificité des documents. Ainsi, si le thème de la rencontre entre les cultures était assez clairement traité à travers la question du mariage (même si c'était plus implicite dans le document A), concentrer la problématique sur cette seule question conduisait à évacuer les enjeux collectifs et culturels du dossier.

La problématique ne doit pas être confondue avec l'annonce du plan. La problématique énonce une question ou un problème posé par la comparaison entre les documents et est liée à la notion du programme mentionnée dans l'en-tête du sujet. Le plan, pour sa part, répond à cette question ou résout ce problème. Sur le plan de la forme, trop de copies semblent ne pas maîtriser le discours indirect. Il est nécessaire de choisir entre une question directe (*To what extent are arranged marriages a form of social domination ?*) et une question indirecte (*I am going to show to what extent arranged marriages are a form of social domination.*). La tournure *to what extent* est très souvent utilisée pour formuler la problématique mais crée davantage de difficultés pour les candidats qu'elle n'en résout : d'ordre grammatical d'une part, car sa transposition au style indirect (*the extent to which [...]*) n'est pas maîtrisée ; d'ordre stylistique d'autre part, car son usage aboutit souvent à des formulations circonvoles et indigestes ; et d'ordre conceptuel enfin, car la portée de la validité de telle ou telle affirmation n'est pas nécessairement le meilleur moyen de problématiser les enjeux du dossier. Pour toutes ces raisons, cette formulation finit par apparaître comme un carcan dans lequel s'enferment des candidats qui,

eussent-ils préféré une formulation plus simple, seraient parvenus à une problématisation bien plus percutante et convaincante.

Rappelons aussi qu'il est nécessaire de construire sa problématique : dans de trop nombreuses copies, la description des documents est immédiatement suivie de ce qui se présente comme la problématique, sans transition et sans que celle-ci ne soit étayée par des éléments d'analyse. À l'inverse, voici un exemple de copie qui a su proposer une problématique construite à partir d'une présentation efficace et informée des documents : *The set of documents under study offers a foray into societies' complex treatment of alterity as it introduces characters with limited agency, forced to encounter and interact with foreign cultures. We will thus wonder how the three documents question the power dynamics at the core of the encounter between seemingly distinct cultures, as well as the relevance of such boundaries.* D'autres problématiques pertinentes ont pu être trouvées dans les copies :

- *In what ways are marriages portrayed as a site of dissonance, rather than harmony, between cultures?*
- *To what extent do arranged marriages reveal power plays?*

Le plan doit être logique : il reprend les étapes qui vont permettre aux candidats de répondre à la question posée grâce à la problématique. Il est donc important non seulement de l'annoncer clairement dans l'introduction, mais également de se tenir, autant que faire se peut, à ce qui a été annoncé. Il ne faut pas hésiter non plus à clarifier l'organisation du développement en s'appuyant sur la présentation matérielle (alinéas, saut de ligne entre les parties, par exemple). Il faut aussi veiller à choisir une problématique et un plan qui permettent de traiter les trois documents, sans en laisser un de côté. Le fait que les documents A et B soient tous deux des textes littéraires, qui présentaient en outre un certain nombre de similitudes tant sur le plan de la forme que sur celui du contenu, a conduit certains candidats à proposer des problématiques et des plans qui mettaient de côté le document C.

Les différentes parties de la composition

L'introduction

L'objectif de l'introduction est de présenter les documents, bien sûr, mais surtout d'élaborer une problématique convaincante avant d'annoncer le plan qui sera suivi pour y répondre. Étant donné le temps limité dont disposent les candidats, il est souhaitable de ne pas commencer par de longs développements généraux sur la notion. Dans certaines copies, l'introduction est exagérément longue au regard du développement. De même, dès la présentation des documents, il n'est pas nécessaire de recopier l'intégralité du paratexte des documents : il est conseillé de sélectionner les informations qui seront pertinentes pour l'analyse du dossier. Si la mention de l'auteur, du titre et de la date de production des documents paraissent indispensables, il semble beaucoup moins pertinent d'indiquer que l'extrait de *Wide Sargasso Sea* est extrait des pages 58 à 60 de l'édition Penguin car ces informations ne pourront pas être d'une grande utilité pour l'analyse à venir. Les dates des documents, en revanche, donnaient des indications précieuses et pouvaient orienter l'analyse, puisque le dossier mettait en relation des documents hétérogènes aussi bien sur le plan spatial que sur le plan temporel.

Par ailleurs, l'introduction vise à exposer l'objectif de la composition : il est donc nécessaire de formuler très clairement la problématique et l'annonce du plan, et de s'y tenir dans la copie. Un certain nombre de copies semble annoncer trois parties et n'en traite que deux, par exemple, ou encore annonce un plan qui n'est pas réellement suivi. Il est donc conseillé de soigner particulièrement cette partie de la copie.

Le développement

Au sein du développement, il est nécessaire de baliser le parcours et, en particulier, de soigner les transitions, qui doivent montrer la logique du raisonnement et non pas simplement renvoyer à la succession des parties. Des transitions formulées avec l'adverbe *now* mettent insuffisamment en avant la progression de la démonstration. Par exemple, une copie indique, au moment de passer à la partie suivante : *It is now time to analyse how the foreigner is described in a positive way, now that we have analysed cultural differences*. Cela ne permet pas de comprendre pourquoi il est maintenant temps de passer à la partie suivante. À l'inverse, une autre copie propose, à la fin d'une partie consacrée au choc des cultures mis en scène dans les documents, une analyse des sentiments mêlés du narrateur vis-à-vis de son environnement dans le document A. Cela lui permet de formuler une transition efficace vers une partie consacrée à ce que le candidat ou la candidate appelle l'ethnocentrisme : *However, this idealisation of the unknown, of this foreign land colonised by the British, cannot but be a reminder of the other link that may exist between cultures and that clearly transpires in the documents: one of subordination and dominance deeply rooted in ethnocentrism*.

Par ailleurs, on ne peut pas se contenter de faire des listes d'exemples ou de citations pour appuyer sa démonstration : citer n'est pas prouver. C'est au contraire l'analyse que l'on propose des exemples ou citations qui permet de conduire efficacement une démonstration. Comme indiqué précédemment, il faut veiller à s'appuyer sur des microanalyses, et penser à varier celles-ci, en analysant tour à tour la narration (par exemple, l'accès à l'ambivalence des sentiments du narrateur que permet la narration à la première personne dans le document A), la prosodie (par exemple, l'effet des répétitions et du rythme dans la description du paysage dans le document A), ou encore la diégèse (par exemple, la perception progressive de l'environnement urbain des Etats-Unis par la narratrice du document B, qui montre qu'elle le découvre pour la première fois et jette sur celui-ci un regard extérieur). Sur le plan formel, il faut veiller à utiliser ponctuation et guillemets à bon escient pour intégrer les citations dans la copie.

Les apports de connaissances sont les bienvenus, si tant est qu'ils soient bien intégrés, sans placage. Par exemple, certains candidats se sont appuyés sur des connaissances appropriées concernant d'autres textes écrits de Chimamanda Ngozi Adichie (son essai *We Should All Be Feminists*, publié en 2014, ou son roman *Americanah*, publié en 2013 par exemple), qui ont permis une analyse fine de la position de la femme dans le document B, aspect lié à la notion de mariage comme transaction. Lorsque la date (même approximative) du mariage de Pocahontas était mentionnée, il était nécessaire d'en tirer des conclusions concernant l'analyse du document C, par exemple le fait que cela montre l'élaboration d'une mythologie nationale états-unienne au XIXe siècle, ainsi que la dimension reconstruite et partiellement fictive du document.

Il faut aussi éviter les développements psychologisants, particulièrement sur les deux textes littéraires : il importe peu de savoir si les mariages représentés dans les documents ont une chance d'être heureux. Inutile également de se lancer dans des considérations sur l'aptitude des personnages au mariage. Ce qu'il faut analyser, en revanche, c'est la façon dont les relations entre les mariés sont mises en texte, ou en image, en les comparant ou en les contrastant, comme le précise la consigne de l'épreuve : trop de copies cherchent à détecter des parallèles ou des similitudes entre les documents, alors que ce qui les oppose ou les sépare peut permettre une analyse plus approfondie ou plus nuancée.

La conclusion

Il n'est pas utile de résumer le propos trop longuement en reprenant exactement les mêmes formulations. Le rôle de la conclusion est de répondre à la problématique, à laquelle il est donc souhaitable de se référer pour conclure efficacement. Les ouvertures sont les bienvenues si elles sont pertinentes mais ne sont pas indispensables à une conclusion réussie.

Proposition de corrigé

Le dossier pouvait être lu de multiples manières, à travers des problématiques et des plans variés mais tout aussi acceptables les uns que les autres. Cette proposition de corrigé, qui s'inspire en partie de copies particulièrement réussies, propose un exemple de la façon dont le sujet pouvait être traité : il ne se veut ni exhaustif, ni limitatif. Il tient également compte des conditions dans lesquelles composent les candidats, en particulier la durée de l'épreuve.

In *Imperial Eyes* (2007), Mary Louise Pratt shows “how travel books written by Europeans about non-European parts of the world created the imperial order for Europeans ‘at home’ and gave them their place in it.” She insists on the way in which textual representations of places represented as “wild” and inhabited by “uncivilized” people helped justify colonial endeavors. Even if the documents under study are not exactly travel narratives, they are based on similar tensions between supposedly “civilized” and “uncivilized” cultures, and on the discovery of a new environment. Indeed, while the theme of arranged or negotiated unions seems to be the common factor between them, these unions all involve characters from different backgrounds and different cultures. In document A, a passage from Jean Rhys's *Wide Sargasso Sea* (1966), an Englishman travels to the Caribbean to meet the wife his father has chosen for him, which leads him to feel displaced, and even estranged. In document B, an excerpt from Nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie's short story “The Arrangers of Marriage”, taken from the collection *The Thing Around Your Neck* (2009), a young Nigerian woman discovers the United States under the guidance of her new husband, a fellow compatriot, after an arranged marriage. Finally, George Spohni's lithograph *The Wedding of Pocahontas with John Rolfe* (1867) depicts the union of the well-known Native American figure with an American settler. Clearly, all three documents revolve around connections, similarities, links and differences between cultures. They depict encounters between radically different – and sometimes potentially enemy or subordinate – cultures united by the crystallizing union that marriage is. Furthermore, for different reasons, these unions involve various forms of subordination, hierarchies or power relations between characters belonging to different cultures. This leads us to explore the way in which the individual unions depicted in this diachronic corpus testify to the omnipresence and ambiguity of power relations in (post-)colonial contexts. To explore this issue, I will first examine how these unions are both individual and collective encounters. This will lead me to focus on the different forms of power play staged in the documents. Finally, the way in which identities are shaped or displaced by the encounter between cultures will enable me to reflect on representation and its influence on identities.

In the three documents, the notion of “encounter between cultures” is staged through individual unions which become synecdoches for the encounter between cultures in unfamiliar environments.

Each of these documents depicts the union between a man and a woman and its consequences: the male narrator and the unnamed woman, probably his new wife, in document A; the female narrator and her “new husband”, as she repeatedly calls him, in document B; Pocahontas and John Rolfe in document C. These unions enable writers and artists to represent the encounter between cultures since they all involve people who come from different cultures or find themselves in unfamiliar places. The woman in document A does not come from the same background as the narrator. When he asserts that “the woman is a stranger” (l. 9-10), he clearly defines her identity as other, and different from his. This is confirmed when he states that “she might have been any pretty English girl” (l. 29): the modal shows that she is not any pretty English girl, but also that England is his frame of reference. A similar sense of distance is expressed by the narrator in document B when she repeatedly refers to her new spouse as “my new husband” instead of using his name. This shows that in the two documents, being married does

not imply any form of intimacy. The lithograph (document C) does not involve intimacy either since it depicts an official gathering, the ceremony uniting Pocahontas with John Rolfe. Unlike the pairs in documents A and B, who are almost always alone together, they are surrounded by a crowd of people who attend the wedding. These people belong to both cultures, as suggested by visual clues. Their clothes and headdresses make it easy to identify which of the two cultures they belong to: the Native Americans all wear feathers on their heads and traditional clothes while the settlers wear European clothes and weapons. Although a priest is celebrating the wedding, the ceremony is not held in a church or religious building, but in a natural environment.

The presence of the environment participates in suggesting that the unions are encounters between cultures in the three documents. In document C, the background shows trees and a hazy horizon, which can be interpreted as an idealized representation of the American wilderness at the beginning of the seventeenth century, a supposedly untamed land to be conquered. The narrator's description of his new environment in document A also insists on the "wild" (l. 3-4) and exotic features of the landscape. The use of geographical or topographic terms contributes to creating a fairly precise picture of the place he gradually discovers. Both this text and document B follow the characters as they go from one place to another, even if the environment is urban in "The Arrangers of Marriage": this is shown by the references to "the road" (A l. 1) or "a noisy street" (B l. 2), for instance. In document A, the text teems with terms referring to visual elements: the landscape (hills, sea, trees...), the colors (purple, green, red), the accumulation of which creates a sense of lushness and exoticism. Other senses are referred to as well: touch (the "soft warm wind", l. 2-3; the "cooler" atmosphere, l. 17) and taste, when they drink from the river, which leads to a sensual description of the landscape. In Adichie's text, the description is mostly visual, maybe because the narrator is explicitly told to "look around" (l. 4). In both cases, the emphasis is on the unfamiliar features of the narrator's surroundings and on their effects on the protagonists.

In document B, the narrator is from Nigeria and seems to have recently arrived in the United States: "This is not like Nigeria..." (l. 12), her husband tells her, which shows that the frame of reference is Nigeria for both of them, as shown at the end by the italics in the sentence "there were carts" (l. 42), which creates an implicit comparison with Nigeria. Similarly, in *Wide Sargasso Sea*, the frame of reference is explicitly England: "It's red in parts of England too" (l. 33). Both narrators perceive and describe their new environment through the prism of their place, and culture, of origin. In document B, the "new husband" explains what they see: places, people or food. This environment and culture have become familiar to him, while his wife looks for familiar landmarks, like the "biscuits", but is disappointed and expresses it (l. 23-24). In the lithograph, no feeling can be expressed through language, but the viewer can read and interpret the faces of the protagonists. Most of them have serious or even stern faces: it reflects the official dimension of the ceremony. Pocahontas's face is at the center of the lithograph, a centrality reinforced by the symmetry between the two men standing on each side of her, and by the contrast between her white dress and their dark clothes. She stands out but does not look particularly happy, especially for a newly married woman: she does not even look John Rolfe in the eye, which might suggest a sense of estrangement and unhappiness (or shyness?). In documents A and B, the sense of estrangement seems stronger, and leads to displacement and disorientation. This creates a sense of inequality between husband and wife since both narrators need to be guided through unfamiliar landscapes, which reflects the fact that all three documents stage and explore power relationships between the pairs and between their cultures.

In the three documents, the pairs do not marry because they love each other but for many other reasons, which reflects and causes various forms of power play.

Being guided through a new environment involves being subjected to the authority of the guide. Strikingly, in both documents A and B, the person who already knows the place gives orders to their

partner: in document B, the husband tells his wife to “look around” (l. 4) or to “get the store brand” (l. 21), and in document A the wife tells her husband to take off his coat (l. 20) or to taste the water (l. 28). In both cases, the imperative forms show that knowledge of the environment is equated with a form of power. In document C, the characters are static but a similar sense of power relations emerges from the lithograph, especially because of the many weapons held by the soldiers and by some of the Native American men. Their presence contradicts the supposed harmony implied by marriage and suggests underlying conflicts between the two cultures to which the newly married pair belongs. What seems to be suggested is that all these unions are the result of financial or diplomatic transactions rather than love marriages.

The wife in document A and the husband in document B are the ones with financial power. In document A, the narrator thinks “I have sold my soul or you have sold it” (l. 15) in an imaginary letter written to his father and incorporated to the narrative. In the previous lines, he thinks, “I have not bought her, she has bought me, or so she thinks” (l. 10-11). The two examples rely on similar textual strategies, based on reversals and substitutions in the sentences (I/you; active/passive) and they point to the power relations as perceived by the narrator. What is highlighted here is the fact that he was not given a choice: the union has been imposed by the family’s financial situation. The title of the short story from which document B is taken refers to “arrangers of marriage” who are also mentioned in the passage (l. 29); it explains why the two characters do not know each other. This means that in both documents A and B, money is explicitly presented as one of the main reasons for the marriage which becomes a transaction (in A: verbs “buy” and “sell” to refer to the marriage; in B: “The arrangers of marriage told you that doctors made a lot of money in America”, l. 29). In both cases, the marriages are certainly not love matches. This economic dimension, as well as the notion of exploitation, is not as explicitly present in document C but is nevertheless part of the “alliance” between settlers and Native Americans. Indeed, document C expands the union to a more collective level as the bride and groom are surrounded by many protagonists (settlers and Native Americans); getting married is not about individual feelings, or about financial transactions, but rather about concluding an alliance (whose potentially hostile nature is represented by weapons). This can be read as a metaphor for the relations between states, and it explains some of the motivations behind the “encounter” (colonization in document A, where an English character marries a wealthy woman from the West Indies; migration in document B, where money is at the core of the characters’ preoccupations).

But power relationships are complexified by the narrative technique, particularly concerning gender: in document B it is the man who is the figure of authority but the woman controls the narrative whereas in document A it is the opposite – which is complexified by the fact that the writer is a woman. Conversely, document C creates an (illusory) impression of symmetry between the bride and the groom but this impression is contradicted by the fact that the figures of authority are men (the priest, the soldiers) and by the fact that Pocahontas lowers her eyes, a modest, submissive posture pointing to stereotypical femininity, whereas John Rolfe looks the priest in the eye. Visually, the real symmetry is between the two men rather than between Pocahontas and John Rolfe. This seems to suggest that power is held by the two figures representing Christianity and Europe. In all three cases, then, the unions represented involve power relationships not only between the two spouses but also between groups or communities whose identity is (re-)defined.

The three documents revisit artistic and cultural stereotypes, themes and genres used to represent various types of encounters between cultures and they show the complexity of the notion of “encounter” in colonial, postcolonial and multicultural contexts.

In document A, the internal focalization shows the ambiguity of the narrator’s feelings about the place he discovers and the woman associated with it. The landscape is characterized by its threatening and

excessive nature (repetition of “too much” and “too” l. 8-9, reinforced by the ternary structures and by the word “everything” at the beginning of the paragraph; “extreme green” l. 5), but also by its beauty, as shown by the moment of harmony between the two characters when they stop by the river. The ambiguity of the narrator’s perception of the landscape reflects the ambiguity of his feelings towards his new wife: she may be the one who is “wild” and “menacing”. The narrator of document B also feels displaced and looks for familiar elements. As in document A, the fact that she does not really know her husband adds to the sense of displacement. The husband is also Nigerian but he has learned to familiarize himself with the United States: he makes a point of showing that he knows the place and its norms (he corrects her twice: “cookies”; “Attending”) and that he belongs. Document B reverses the colonial perspective since what is perceived as “other” or “exotic” by the Nigerian narrator is everything that belongs to the dominant American culture. Rather than a “colonial” encounter, what is depicted is the experience of migration in diasporic contexts: the character is not settling in the former metropole but in the USA, which may point to a new form of imperialism – hence perhaps the reference to the Coke cans, an emblem of American culture and identity. The tensions between the husbands and wives thus reflect tensions between cultures. The lithograph does not rely on defamiliarization but, instead, revisits a familiar, historical event which took place in 1614, about 250 years earlier. It is therefore an imaginary reconstruction of what happened, and certainly not a realistic rendering of the event. Marriage becomes a metaphor for the “encounter” between cultures, reconstructed from a 19th-century perspective. Pocahontas becomes a synecdoche for all Native Americans and John Rolfe for all European settlers (English, in particular): the apparent harmony of the scene is therefore meant to justify colonization and give the illusion that the metaphorical “marriage” between the two cultures was accepted by both sides equally.

The three documents use and transform some artistic and cultural stereotypes and commonplaces: they revisit or modify representations of “exotic” places in travel narratives, the discovery of new places through the eyes of a character who does not know them (documents A and B), and visual representations of the colonial encounter. In document A, the English narrator insists on the exoticism and otherness of the West Indies, and on the hierarchy between cultures (as when he says that the house “looked like an imitation of an English summer house” l. 37). Both documents A and C rely on a colonial/imperial perspective, but this is challenged by Jean Rhys, whose text offers a reflection on the stereotypical representation of exotic places in colonial narratives. The lithograph, on the other hand, refers to a founding myth of the American nation. It depicts an idealized version of the colonial encounter seen through Western, or American, eyes which must be understood in relation to the date when the lithograph was made (around 1867): after the Civil War, the identity of the (reunified) nation probably needed to be reaffirmed through a reference to common myths and founding figures. The seemingly harmonious scene artificially constructs a harmonious American “imagined community”¹ – artificially, since it does not reflect the place of Native Americans in the USA at the time (as seen with the “Trail of Tears” in the 1830s to 1850s). The spatial composition plays a part in this construct: untamed nature is represented as a place to be conquered, a supposedly virgin and empty land, which justifies colonization. It partly relies on a strategy which exoticizes the Native American figures – but on the other hand, they are completely familiar to the viewer, their features are Europeanized, and this contributes to reimagining the origins of the (colonial) nation and culture. The fact that it is a lithograph also implies that was meant to be reproduced, so as to spread and transmit this national mythology. While the Native Americans are represented as the original, and legitimate, occupants of the land, the newcomers (the Europeans) are placed, visually and symbolically, on the same level as them thanks to systematic symmetry. The Native American and European characters in the crowd are gathered, but not really

¹ Based on Benedict Anderson’s definition of the nation as an “imagined community” (*Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, 1991).

mixed, with sub-groups rather than a uniform or unified crowd, so that the two cultures are juxtaposed rather than really together. Hence an impression of harmony, contradicted by the halberds that frame the scene.

The corpus includes a visual document from the 19th century and two texts published respectively in 1966 and 2009 and their juxtaposition offers a diachronic view of “encounters with other cultures”, involving a tension between idealization and reality. Comparing and contrasting them offers a critical reading of the consequences of colonization, from the colonial era itself to the contemporary diasporas that have resulted from it. The documents call attention to the diverse shapes of “colonization”, from the European colonization of Northern America and the Caribbean (documents A and C) to other forms of cultural and economic imperialism (document B). In all three cases, domination is based on economic, political, and cultural domination, as suggested by the emphasis on power relations at individual and collective levels. In spite of formal and contextual differences, the documents show the omnipresence of hierarchies, but also ambiguities, in the representation of encounters between cultures. Individual unions become a tool to explore collective identities and their ambiguities and emphasize the role of artistic representation in their elaboration. What emerges from these documents is the interdependence of identities, the self being constantly (re-)defined through comparison, or confrontation, with the Other.

Rapport établi par Mélanie JOSEPH-VILAIN et Ernest TOFFA

1.2. Traduction

Thème

Propos liminaire

Eldorado, quatrième roman de Laurent Gaudé, écrivain et dramaturge français, paru après *La Mort du Roi Tsongor* en 2002, prix Goncourt des lycéens, puis *Le soleil des Scorta*, prix Goncourt 2004, aborde le sujet de l’immigration clandestine en mettant en scène une nouvelle fois le sud de l’Italie.

Cet extrait se situe au tout début du roman dont un des deux personnages centraux est le commandant Salvatore Piracci, garde-côte italien, seul et solitaire, qui vit à Catane et navigue au large des côtes siciliennes et de l’île de Lampedusa. Le sujet est celui de l’exil, de l’espoir – cette quête de l’*Eldorado* – à travers les récits entremêlés de plusieurs destinées : celle du commandant Piracci notamment dont le métier consiste à sauver des migrants et à les renvoyer dans leur pays, ce qu’il ne supporte plus. Parmi les différentes rencontres que Piracci va faire, celle d’une femme qu’il avait sauvée quelques années auparavant sur le *Vittoria* alors que son bébé, mort de soif lors de la traversée, avait dû être jeté par-dessus bord. Cette femme est celle du passage à traduire.

Ce texte fluide ne présente pas une charge lexicale lourde. La difficulté réside davantage dans les choix temporels et aspectuels et la capacité à rendre le rythme de l’écriture – phrases courtes qui s’enchaînent, répétitions – qui traduit aussi, au-delà des mots, l’urgence et l’attente de ces existences tragiques. L’écriture de Laurent Gaudé présente, en effet, une musicalité sur laquelle il convient de s’attarder, une économie de mots qui raconte en sous-texte. D’un abord apparemment facile, ne présentant pas de réelles difficultés sémantiques, l’approche devait tenir compte de ces éléments pour permettre une traduction pertinente et fidèle.

Le jury tient à rappeler la rigueur de l'exercice. La maîtrise des verbes irréguliers, de l'orthographe, du vocabulaire de la vie courante, des conjugaisons, temps et aspects est un prérequis pour envisager la préparation de ce concours. Enfin, nous conseillons aux futurs candidats de ne pas sous-estimer l'importance de la relecture pour des raisons évidentes de corrections ou d'ajustements et de cohérence globale.

Présentation détaillée

Dans un souci d'aider au mieux les candidats dans leur préparation au concours, la présentation qui suit proposera plusieurs solutions de traductions recevables pour chaque segment et identifiera les erreurs les plus fréquentes relevées dans les copies qui feront l'objet d'un commentaire.

Pour les besoins de la correction, nous avons découpé le texte en 19 segments, plus ou moins longs et plus ou moins difficiles. Naturellement, les correcteurs sont particulièrement attentifs à la cohérence de la traduction du texte entier.

Segment 1	Ils levèrent l'ancre au milieu de la nuit.
Solutions recevables	They weighed anchor / raised anchor / set sail in the middle of the night.

Lexique : le vocabulaire nautique a posé problème, donnant lieu à des sous-traductions révélatrices d'un évitement telles que **They left*, **They departed* ou des maladresses comme **They lifted (up)*, **they pulled up the anchor* ou bien encore, dans un certain nombre de copies, à un faux sens comme **They took off*. Le mot *anchor* a été assez souvent mal orthographié (**ankor*, **anker*) et il y a eu également quelques cas de confusion entre « ancre » et « encre » en français qui a conduit les candidats à proposer **ink* démontrant à la fois une méconnaissance de l'orthographe et une mauvaise appréhension du segment.

Grammaire : l'utilisation du présent est impossible ici, le prétérit comme temps de la narration s'impose.

Segment 2	La mer était calme.
Solutions recevables	The sea was calm / still.

Lexique : bien que ce segment ne comporte aucune difficulté, le jury a constaté une tendance assez marquée au recours à la modulation par le contraire (**there was no storm*, **the sea wasn't rough*), ce qui a été pénalisé : traduire n'est pas réécrire.

Grammaire : l'article Ø au lieu de l'article défini (**sea was calm*) est impossible, le mot *sea* étant déterminé par son sens et renvoyant à un élément unique.

Segment 3	Les hommes, en sentant la carcasse du navire s'ébranler, reprirent courage.
Solutions recevables	The men, feeling the hull of the ship / the ship's hull shake, took heart again. // The men, feeling the ship's frame move, had a surge of courage.

Lexique : le choix de *seamen* a été pénalisé car il s'agit d'une sur-traduction ; rien n'indique dans le texte que « les hommes » évoqués sont les marins.

La traduction de « carcasse » a posé problème à de nombreux candidats qui ont cherché à contourner cette difficulté en proposant des contresens comme **carcass*, **skeleton*, **body / bones / corpse of the ship* ou, de manière plus efficace, une sous-traduction telle **the structure of the ship*.

Beaucoup d'approximations également pour rendre le sens du verbe « s'ébranler » tels les faux-sens voire contresens **swing*, **get into motion*, **become wild*, **break down*, **fall into pieces*. De même, « reprisent courage » a été traduit dans certaines copies par **refind courage* qui est un barbarisme et a donc été fortement pénalisé.

Enfin, *courage* et *hope* ne sont pas interchangeables du point de vue du sens, on ne peut qu'encourager les futurs candidates et candidats à travailler le lexique avec précision et rigueur.

Grammaire/syntaxe : là encore, le choix de l'article Ø au lieu de l'article défini devant *men* (**Men, feeling...*) a été fortement pénalisé. En effet, le déterminant *the*, marqueur d'une opération de fléchage, renvoie au « déjà connu », c'est-à-dire ici à des hommes qui sont identifiés.

Dans beaucoup de copies, la subordonnée non-finie a été transformée en subordonnée finie en *when*, *as*, *while* au prétérit, ce qui change la perception du moment : on passe alors de la simultanéité des situations à la succession de ces situations.

Segment 4	Ils partaient enfin. Le compte à rebours était enclenché.
Solutions recevables	They were finally leaving. / They were on the move / on the go at last. The countdown had started / begun.

Lexique : la traduction de « compte à rebours » a donné lieu à des propositions approximatives plus ou moins fantaisistes comme **the ticking clock* qui renvoie au son de l'horloge, **the time rebound* qui évoque le moment d'un rebond ou encore **the time clock* qui signifie « pointeuse / badgeuse ». De telles lacunes lexicales s'agissant de vocabulaire somme toute assez courant ne sont pas acceptables pour des futurs professeurs. Cependant, si certains candidats ont peiné à trouver une expression idiomatique pour traduire cette deuxième phrase du segment en proposant, par exemple, un néologisme tel **the timecount had begun*, d'autres ont proposé une traduction appropriée comme *The clock was ticking*.

Le jury a relevé que le mot *finally* a été souvent mal orthographié (**finaly*) ; en matière d'orthographe également la rigueur et la précision sont de mise, nous ne pouvons qu'encourager les candidats à se relire.

Grammaire : si la majorité des candidats a opté à juste titre pour le prétérit *be + V-ing*, beaucoup ont fait le choix de **They left* qui n'était pas recevable ici dans la mesure où ce qui était contenu dans l'imparfait utilisé dans le texte original n'était pas l'information pure et simple du départ du bateau mais bel et bien la contextualisation de ce départ attendu et espéré après une attente interminable pour ces migrants.

Le choix du *past perfect* était conditionné par la collocation *countdown - start* : le compte à rebours avait commencé puisqu'ils partaient.

Segment 5	Dans quelques heures, vingt-quatre ou quarante-huit au pire, ils fouleraient le sol d'Europe.
Solutions recevables	In a few hours, twenty-four or forty-eight at worst / at most, they would be treading the soil of Europe / be setting foot on European soil.

Lexique : il y avait deux difficultés lexicales dans ce segment : « au pire » a donné lieu à de nombreuses traductions maladroites et/ou erronées comme **maximum* – erreur de registre et erreur d'éclairage : on perd l'idée de « pire » (attente interminable) pour n'avoir qu'une limite temporelle – **in a worst-case scenario* (faux-sens et sur-traduction), **at worse* (agrammaticalité), **at worth* (barbarisme). Le verbe « fouler » a posé encore plus de problèmes car certains candidats ont fait le contresens de penser que le bateau quittait l'Europe plutôt que d'y aller **they would quit the soil of Europe*. Le jury ne peut qu'inciter les candidats à une lecture rigoureuse du texte source et rappeler la nécessité de comprendre la logique du récit. Le choix de traduction par *tread* a été valorisé si toutefois la transitivité directe de ce verbe était respectée.

D'autres se sont contentés de **arrive* ou **reach*, voire sont sortis du champ lexical en transformant le texte avec **they would strive Europe soil* et ont donc été pénalisés.

Grammaire : le recours au génitif saxon a été relevé dans de nombreuses copies pour traduire le sol de l'Europe (**Europe's soil*), ce qui n'est grammaticalement pas recevable. Le jury a constaté aussi que certains ne maîtrisaient pas la différence entre les quantifieurs exprimant « quelque » et « peu » (*a few hours* / **few hours*).

Les confusions entre *will* et *would* ont été assez fréquentes alors qu'il s'agissait de s'en tenir au conditionnel comme dans le texte en français pour la concordance des temps (récit au passé, cf. segment 1). L'aspect *be + V-ing* était à privilégier car c'est la description de la situation qui prime ici.

Segment 6	La vie allait enfin commencer.
Solutions recevables	Life would finally begin. / Life would start at last.

Lexique/Grammaire : ce segment a été bien réussi même si, comme dans le précédent, certains candidats ont opté pour l'expression du futur par *will*, à mauvais escient. Seul l'emploi de *would* était recevable car il ne modifiait pas le sens de la phrase originale. Les propositions avec **could*, **was about to start*, **was going to start* ont été pénalisées comme des sur-traductions.

Il convenait de veiller à la cohérence de la traduction de « enfin » avec celle du segment 4.

Segment 7	On rigolait à bord.
Solutions recevables	There was laughter on board. / They were laughing on board ship. / Laughter could be heard on board.

Lexique/Grammaire/Syntaxe : d'un point de vue lexical, le segment ne présentait aucune difficulté même si le jury a parfois trouvé **they were telling jokes* ce qui a résulté en une sur-traduction.

Les erreurs sont principalement venues du choix fréquent de traduction de « on » par *we* ce qui a constitué une erreur de repérage (narrateur externe) ou encore de confusion entre noms indénombrables et dénombrables : **laughters*, **laughings*.

Enfin, *on board* en tête de phrase a été considérée comme une maladresse dans la mesure où cela induisait une mise en relief du complément circonstanciel de temps qui n'est pas présente dans le texte source.

Segment 8	Certains chantèrent les chants de leur pays.
Solutions recevables	Some sang the songs of their countries / some sang songs from their countries / homelands. // Some sang their countries' songs.

Lexique/Grammaire : nombreux ont été les candidats à remplacer le terme générique *chants* par un terme spécifique modifiant *de facto* le sens du segment d'origine : **carols*, **tunes*, **hymns*, **shanties* ou encore **national anthems* et ont été pénalisés.

Le jury a accepté l'une et l'autre des prépositions *of* et *from* selon que l'on considérait ces chants comme une caractéristique du pays ou que l'on faisait le lien avec leur provenance. Néanmoins, le choix de la préposition est conditionné par le choix de l'article qui précède *songs* : *the songs of their countries* / *songs from their countries*.

Le jury déplore les erreurs récurrentes sur le verbe irrégulier *sing* : la forme participe passée (*sung*) a trop souvent été utilisée à la place du prétérit (*sang*), par exemple.

Il n'était pas pertinent d'utiliser l'aspect *be + V-ing* dans ce segment (**were singing*) dans la mesure où il ne s'agissait ni d'une description ni d'un commentaire mais d'un fait brut du récit. Quant à la traduction **Some would sing the songs...*, elle n'était pas recevable, le passé simple en français excluant l'indication d'itération dans le révolu.

Segment 9	Elle ne se souvenait plus avec précision de cette première nuit sur le navire
Solutions recevables	She felt she could no longer remember that first night on the ship in detail // She could not accurately / precisely remember / recall that first night on the ship any longer // She no longer remembered that first night on the ship very clearly

Lexique : ce segment a été souvent peu réussi. Très peu de candidats ont repéré la négation avec « plus » (**she could not remember*) et cette omission / non-traduction a été fortement pénalisée. Par ailleurs, la confusion entre *remember* Ø et **remind (of)* a été récurrente et dénote une maîtrise imparfaite de la langue cible pour du vocabulaire somme toute très courant. On rappellera donc que *remember* signifie « se souvenir, se rappeler » et que *remind (s.o. of sth)* veut dire « rappeler (quelque chose à quelqu'un) ». Enfin, il convenait de conserver la traduction choisie pour « navire » au segment 3 par souci de cohérence.

Grammaire/Syntaxe : le manque de maîtrise en matière de conjugaison a également été constaté assez régulièrement (**she did not remembered*) ce qui constitue une lacune rédhibitoire pour des candidats à un concours de recrutement de professeurs. L'emploi de **would* au lieu de *could* n'était pas recevable pour traduire l'imparfait en français (et non un conditionnel).

Beaucoup de candidats utilisent encore *this* et *that* indifféremment. Le narrateur évoque ici une nuit précise dans la vie passée du personnage féminin, la première sur ce bateau : seul *that first night* permettait cette distanciation avec le présent.

Enfin, le calque de l'ordre syntaxique français qui permet, à la différence de l'anglais, l'intercalation d'un complément circonstanciel (*precisely, in detail, very clearly*) entre le verbe et le complément d'objet direct constitue une rupture syntaxique grave en anglais et a été, à ce titre, fortement pénalisée.

Segment 10	– ni de la journée qui suivit.
Solutions recevables	– nor the day that followed. / – nor the following day.

Lexique/Ponctuation/Syntaxe : si la traduction de ce segment a été assez bien réussie dans l'ensemble, elle a parfois donné lieu à une modification de ponctuation (point-virgule) qui ne se justifiait pas et qui a donc été légèrement pénalisée. Par ailleurs, les confusions entre *neither* et *nor* ont été assez fréquentes. Or, « ni... » étant le dernier élément de la phrase, seul *nor* était recevable.

Enfin, les formulations plus lourdes comme **nor did she remember the day that followed*, sont revenues régulièrement dans les copies. Bien que correctes grammaticalement, ce choix de traduction n'en était pas moins maladroit car finalement peu fidèle à la lettre du texte, à cette économie de mots qui caractérise l'écriture de l'auteur et dont ce passage est une illustration (voir les remarques préliminaires). Il en allait de même pour les candidats qui avaient choisi d'ajouter **neither* dans le segment 9. Le jury attend des candidats qu'ils appréhendent et prennent en compte ces éléments importants dans leur proposition de traduction.

Segment 11	Il faisait chaud. Ils étaient trop serrés. Elle avait faim. Son bébé pleurait.
Solutions recevables	It was hot. They were too tightly packed. She was hungry. Her baby was crying.

Lexique/Ponctuation/Grammaire : bien que ce segment ait été généralement correctement transposé, le jury a recensé des difficultés pour traduire « trop serrés » (**packed, *close, *tight, *tighed...*). Il a pu également révéler une erreur de préposition récurrente : *close *from one another* (au lieu de *to*). Le jury conseille de travailler l'appropriation du lexique courant pour ne pas buter sur du vocabulaire de base.

Il convenait de ne pas recourir au regroupement de deux ou trois phrases, pour des raisons de rythme notamment (voir les remarques préliminaires).

L'aspect *be + V-ING* dans la quatrième phrase était nécessaire dans la mesure où ces quatre phrases opèrent de la description, comme une photographie instantanée à ce moment précis de la traversée.

Segment 12	Mais ce n'était pas ce qui comptait.
Solutions recevables	But none of that mattered. / But that was not what mattered.

Grammaire : ce court segment ne présentait pas de difficultés particulières. Cependant, comme précédemment, il y a eu confusion entre *this* et *that* dans certaines copies.

Segment 13	Elle se serait sentie capable de tenir des jours entiers ainsi.
Solutions recevables	She felt she could have held on for days on end like that. // She felt she could keep going / hold on / out / endure / resist for days like that. // She would have felt able to hold on for days like that.

Lexique/Grammaire/Syntaxe : la traduction de « tenir » a posé problème et a donné lieu à des propositions irrecevables telles **stand*, **strain*, **handle* ou plus ou moins efficaces comme **put up with*, **go on*, **cope with*, **last*. « tenir » a ici le sens d'« endurer », de « tenir bon », de « résister ». Le recours au verbe *hold* a été fréquent mais il y a eu des erreurs sur les postpositions associées. Si *hold on* et *hold out* étaient tout à fait recevables, **hold off*, par exemple, a été pénalisé comme un faux-sens. Par ailleurs, l'omission soit de la signification modale (« se serait ») soit de « se sentir » a été pénalisée. Il est à noter que le jury a estimé que **capable* n'était pas recevable car il ne traduit pas la notion de possibilité présente dans le contexte. De surcroît, on rappellera les constructions après *able* → *able to* + base verbale et après *capable* → *capable of* + *V-ING*, souvent malmenées dans les copies.

Segment 14	Le nouveau continent était au bout.
Solutions recevables	The new continent was on the other side / at the end.

Lexique : en dépit de l'apparente simplicité du segment, les approximations lexicales ont été fréquentes : le nouveau continent a été parfois traduit par *the Promised Land*, ce qui induisait une connotation religieuse non contenue dans le texte ou, dans d'autres copies, par *the New World* qui désigne le continent américain par opposition à *the Old World*, également relevé à quelques reprises, qui renvoie aux trois continents que sont l'Asie, l'Afrique et l'Europe. Ces variantes n'étaient donc pas interchangeables.

Segment 15	Et la promesse qu'elle avait faite à son enfant de l'élever là-bas
Solutions recevables	And the promise / pledge / vow she had made to her child to bring him / her up / raise him (over) there

Lexique/Grammaire : de façon inattendue, la traduction de « la promesse qu'elle avait faite » a posé problème d'un point de vue orthographique (**the promesse*, **the promess*, **the promisse*) mais c'est surtout la collocation *make - a promise* qui a gêné les candidats. Il s'agit pourtant de vocabulaire très courant et les traductions erronées comme **the promise she had done* ont été considérées comme des erreurs graves. Par ailleurs, le plus-que-parfait n'a, trop souvent, pas été reconnu mais l'utilisation du prétérit n'était pas recevable ici et seul le *past perfect* rendait de façon fidèle la notion d'antériorité exprimée par le plus-que-parfait en français.

À noter enfin que le jury a estimé que le choix d'un pronom non binaire *them* ou *it* pour traduire le complément d'objet direct « l' » ne se justifiait pas, l'identité de genre n'étant pas pertinente dans ce contexte (c'est la perspective de la mère et elle connaît le sexe de son enfant !). *Him* et *her* ont été acceptés indifféremment.

Certains candidats ont adopté une stratégie d'évitement en utilisant la forme passive *to be raised* qui change le sens et devient irrecevable.

Segment 16	était à portée de main.
Solutions recevables	was close at hand / was within reach.

Lexique : de nombreuses variantes utilisant le vocabulaire de la main, du bras ou des doigts assez peu convaincantes voire erronées ont été proposées pour traduire à portée de main telles **at a fingertip*, **at the end of her palm* et d'autres sur *reach* comme **was almost reach*, **was reachable*, cette dernière ayant été cependant moins pénalisée que les précédentes. Se contenter de retranscrire le sens littéral n'était pas satisfaisant ici, c'est bien sûr le sens figuré de l'expression qu'il fallait exprimer : « qui est proche d'être obtenu, réussi, réalisé ».

Segment 17	Elle aurait tenu, vaille que vaille
Solutions recevables	She would have held on / out / endured / kept going / resisted, no matter what (happened) / come what may / at all costs / at any cost,

Lexique/ Grammaire : dans l'ensemble les candidats ont tenté, à raison, de répéter le verbe « tenir » (segment 13), avec plus ou moins de réussite. L'expression « vaille que vaille » a donné du fil à retordre aux candidats qui ont, pour certains, fait des propositions intéressantes telle *come hell or high water* même s'il s'agit d'une légère sur-translation.

Le jury a noté de nombreuses difficultés en matière de concordance des temps et de participes passés – **she would have last*, **she would have succeed*, **she would maintained*, **she would hold on tight*, etc. – qui dénotent un manque de maîtrise des conjugaisons très préjudiciable.

Segment 18	pourvu qu'elle ait pu se raccrocher à l'idée qu'ils se rapprochaient
Solutions recevables	as long as / provided (that) she could cling (on) / hold on to the idea that they were getting closer (and closer) / were coming nearer (and closer).

Lexique/Grammaire : la traduction de « pourvu que » a été source d'approximations et de simplifications comme *if*, *because*, *so*, *given that* qui ont résulté en des faux-sens voire des non-sens. Les candidats qui ont proposé la même traduction pour « se raccrocher à » que celle pour « tenir » dans le segment 17 ont été pénalisés puisque l'auteur n'a pas gardé la répétition.

Le temps verbal a semblé compliqué à reproduire pour bon nombre de candidats et, comme au segment précédent, il y a eu beaucoup d'erreurs de concordance des temps et de participes passés.

Segment 19	qu'ils ne cessaient, minute après minute, de se rapprocher.
Solutions recevables	that minute by minute, they were getting closer and closer. / that they were constantly getting closer, minute by minute. / that they kept coming nearer, minute by minute.

Lexique/Syntaxe : ce segment n'a pas posé de difficultés majeures ; à noter que le mot « minute » a été trop souvent mal orthographié (**minite*, **minitt*, **minut*) ou encore que l'expression *minute by minute* s'est parfois retrouvée placée entre *keep* et *V-ING* (**they kept minute by minute coming nearer*), ce qui constitue une erreur syntaxique lourde. Enfin, l'évitement de la répétition de « se rapprocher » entre les segments 18 et 19 ne respectant pas le texte source a été pénalisé.

Conclusion

Nous espérons que ce rapport constituera un outil utile et accessible pour les candidats de la session 2023 et des sessions à venir. Il s'agit avant tout d'aider à comprendre les attentes du jury et de revenir sur les difficultés rencontrées afin de leur permettre de s'entraîner efficacement et de progresser dans leurs compétences de traduction.

Nous encourageons les futurs candidats qui se projettent en tant qu'enseignants à se préparer de façon rigoureuse et exigeante à l'exercice de traduction et ainsi, à saisir toutes les opportunités de se confronter aux deux langues soit par le biais de la lecture soit par le biais de l'interaction orale régulière. La traduction convoque plusieurs compétences parmi lesquelles la compréhension du texte source, la capacité d'analyse de ce texte et la capacité à retranscrire la lettre et l'esprit de celui-ci. Traduire n'est pas réécrire. C'est un véritable défi qui nécessite une parfaite maîtrise des deux langues. Les futurs professeurs d'anglais se doivent de viser l'excellence en matière de modèle de langue et de se questionner sur son fonctionnement.

Nous incitons donc les futurs candidats à développer leurs compétences de compréhension et d'analyse et à aborder l'exercice de traduction avec humilité et volonté de servir le texte.

Proposition de corrigé

They weighed anchor in the middle of the night. The sea was calm. The men, feeling the hull of the ship shake, took heart again. They were finally leaving. The countdown had started. In a few hours, twenty-four or forty-eight at worst, they would be treading the soil of Europe. Life would start at last. There was laughter on board. Some sang the songs of their countries. She felt she could no longer remember that first night on the ship in detail - nor the day that followed. It was hot. They were too tightly packed. She was hungry. Her baby was crying. But none of that mattered. She felt she could have held on for days on end like that. The new continent was on the other side. And the promise she had made to her child to bring him up there was within reach. She would have held on, come what may, as long as she could cling on to the idea that they were getting closer, that minute by minute, they were getting closer and closer.

Rapport établi par Laurence DUMONT et Gerald PEARCE

Version

Remarques préliminaires

Le premier roman de Lisa Halliday, *Asymmetry* (2018), est divisé en trois chapitres qui retracent la vie de trois personnages qui, à première lecture, semblent avoir peu de choses en commun : Alice, une jeune éditrice américaine qui entretient une liaison amoureuse avec un écrivain dont elle publie les œuvres ; Amar, un jeune thésard d'origine iraquienne qui vit et travaille aux États-Unis et se retrouve retenu à l'aéroport de Heathrow lorsqu'il se rend en Irak pour chercher son frère disparu ; Ezra Blazer, un écrivain âgé qui a une liaison avec Alice et remporte le prix Nobel de littérature pour son œuvre. Comme le suggère le titre du roman, les portraits asymétriques des personnages invitent constamment à rechercher les similitudes dans la différence.

Dans cet extrait du premier chapitre intitulé « Folly », Alice rentre chez elle après une journée de travail, s'endort et se réveille en pleine nuit pour prendre un bol d'air frais sur le toit de son immeuble. Le prénom du personnage rappelle celui de la célèbre héroïne de Lewis Carroll qui, dans *Through the Looking-Glass*, entre dans le monde qui se trouve de l'autre côté du miroir, un monde à la fois identique et

différent. Cet effet miroir est repris dans ce passage du roman : l'encadrement de la porte qui donne accès au toit de son immeuble rappelle le miroir que traverse Alice dans *Through the Looking-Glass*, et le caractère inversé du reflet dans un miroir se traduit par un personnage qui semble marcher sur le plafond de son appartement. Avec beaucoup d'humour, Lisa Halliday fait bouger les lignes entre les genres, les groupes ethniques et les âges de la vie pour se concentrer sur ce qui rassemble ses personnages.

Analyse des stratégies littéraires et repérages

Il n'était bien sûr pas nécessaire de connaître le roman pour traduire cet extrait, mais ceci n'empêchait pas de procéder, après plusieurs lectures attentives, à une analyse préliminaire qui permettait d'identifier les éléments spatio-temporels du passage. Au segment 19, Alice voit au loin la côte du New Jersey qui indique bien que le récit se déroule aux États-Unis, et plus particulièrement à New York. Le jury insiste sur le fait que revoir la géographie des principaux pays anglophones pendant la préparation est essentiel afin d'éviter des contresens majeurs. Certains candidats et candidates ne semblaient pas savoir que le New Jersey est un état américain qui, de surcroît, n'est pas à traduire, à l'instar des noms de villes et de rues. Par ailleurs, savoir qu'« Amsterdam » est le nom d'une avenue de Manhattan n'était pas forcément nécessaire, et des traductions comme « Amsterdam Street » ou « Amsterdam Boulevard » ont été acceptées. L'important était de ne pas traduire simplement par « Amsterdam », ce qui, en français, laisserait entendre que le récit se déroule dans la capitale des Pays-Bas.

Après cette analyse préliminaire situant la géographie et la temporalité du passage, les candidats sont invités à faire une brève analyse narratologique dont les outils, essentiels pour enseigner dans le secondaire, permettent de faire accéder les élèves au sens des extraits étudiés en classe de langue. Il s'agit dans ce cas d'un narrateur hétérodiégétique dont la fonction consiste ici à retracer le déplacement du personnage depuis son appartement jusqu'au toit de son immeuble. Arrivée sur le toit, Alice contemple la ville, et le verbe prépositionnel *look down into* permet de repérer un changement de perspective et un passage à la focalisation interne censé aider à choisir le temps verbal approprié pour la traduction des verbes *accelerated* et *flickered* dans les segments 15 et 17. Le narrateur hétérodiégétique s'efface derrière la perception de son personnage, et le temps semble se figer dans une description visuelle. Par conséquent, il convenait de marquer ce changement de focalisation en favorisant le passé simple dans les 14 premiers segments et l'imparfait à partir du segment 15.

Orthographe

Une épreuve de version exige également une bonne connaissance de la langue française, et le jury a relevé des erreurs d'orthographe qui pouvaient nuire à l'intelligibilité de la traduction. Les erreurs pouvaient aller de l'oubli d'une consonne dans un mot (*se débarassa → se débarrassa ; *apartement → appartement ; *dolar → dollar) aux ajouts de lettres comme le « s » dans le verbe « vaciller » (*vasciller). Il est rappelé qu'enseigner dans le secondaire exige d'avoir un niveau satisfaisant dans les deux langues, et que la lecture d'œuvres en anglais doit être accompagnée de romans et de textes en français. Par ailleurs, il est utile de rappeler aux candidats anglophones que la maîtrise du français est primordiale pour communiquer avec les parents des élèves et les autres membres de l'établissement scolaire.

Lexique

Comme chaque année, le texte de version comprenait des difficultés lexicales. Le jury invite à ne pas rester bloqué sur les mots dont le sens échappe à première lecture. Le segment 11, qui évoque la forme

géométrique du rhomboïde ou du parallélogramme., a posé beaucoup de problèmes. Cependant, une telle difficulté n'a pas empêché certains candidats de proposer des traductions satisfaisantes telles que « rectangle », « carré » ou « encadrement ». Afin de préparer cette épreuve dans les meilleures conditions, le jury les invite à faire un travail en amont sur le lexique, à commencer par les champs lexicaux les plus courants. Cet extrait mobilisait tout particulièrement le lexique de la perception (*flicker*), du vêtement (*blouse, skirt*), du lieu de vie (*flight of stairs, fire escape*) et de la nature (*river, shore, wild*).

Une lecture attentive du texte aide à inférer le sens d'un mot et à proposer une traduction, même imparfaite, qui ne dénature pas le sens de l'ensemble. Le jury rappelle qu'un texte n'est pas à lire comme un simple enchaînement de termes lexicaux sans liens entre eux, mais comme un ensemble qui fait sens et qu'il convient de se représenter mentalement avant de passer à la traduction du passage.

Conjugaison et syntaxe

Dans la première partie du texte, le prétérit nécessitait une traduction par le passé simple dont la maîtrise reste insuffisante chez de nombreux candidats. Les verbes « débarrasser », « servir » et « dormir » ont trop souvent fait l'objet de confusions entre les verbes du premier groupe qui se terminent en -er (elle se débarrassa) et les verbes du deuxième groupe qui se terminent en -ir (elle se servit un verre, elle dort). Le jury rappelle qu'outre les multiples ouvrages disponibles pour les élèves de tous niveaux, il existe de nombreux dictionnaires gratuits en ligne (*Larousse, Le Robert, etc.*) qui proposent une rubrique conjugaison.

Le texte posait également quelques difficultés syntaxiques, à commencer par la ponctuation. Alors que l'anglais permet de faire l'économie de virgules, surtout dans les textes littéraires, entre les compléments circonstanciels et les propositions principales, la ponctuation française se révèle beaucoup plus stricte dans ce domaine. Dès la première phrase, l'absence de virgule entre le complément circonstanciel de lieu (*Inside her own apartment*) et la proposition principale (*Alice shed her shoes...*) nécessitait l'ajout d'une virgule en français. Ce cas se répétait dans d'autres segments.

Il est important de se relire afin de veiller à la cohérence syntaxique de chaque phrase pour éviter toute rupture de construction. Aux segments 4 et 5, par exemple, de nombreuses copies ont fait suivre la préposition *to* dans *When she awoke it was to* par des déterminants inadéquats qui ont été à l'origine de ruptures syntaxiques qui nuisaient à l'intelligibilité de la traduction (*« lorsqu'elle se réveilla, ce fut dans une nuit insondable et le bip plaintif de son téléphone »). Il en va de même pour les segments 10 à 14 dont la complexité a mis un grand nombre de candidats en difficulté.

Méthodologie de la traduction et stylistique

La traduction de ce texte a donné lieu à de nombreux calques lexicaux et syntaxiques, à de multiples sous- et sur-traductions et à des réécritures. Lorsqu'une difficulté se présente, il est important de garder les procédés de traduction en tête (transposition, modulation, équivalence, pour n'en citer que quelques-uns), même si ces procédés ne sont pas toujours efficaces en raison des particularités de chaque langue et qu'ils existent surtout pour aider les candidats à envisager d'autres solutions. Dans cet extrait, le recours au chassé-croisé ne fonctionnait pour aucune occurrence de verbe de mouvement suivi d'une préposition. Ainsi, *walked across the ceiling* au segment 13 ne pouvait être traduit par « marcha à travers le plafond » (calque), ni par « traversa le plafond en marchant » (chassé-croisé inopérant). Malgré les erreurs de compréhension et les maladroites syntaxiques, le jury note que de nombreux candidats et candidates se sont bien préparés à l'épreuve et ont fait des propositions pertinentes.

Relecture

Pour conclure, le jury ne rappellera jamais assez le besoin de lire le texte plusieurs fois avant de commencer à traduire. Plusieurs lectures permettent un examen minutieux du texte source, et une étude narratologique de l'extrait, même rapide, permet de porter un éclairage sur sa complexité narrative et d'éviter les erreurs de point de vue et de registre de langue. Il convient aussi de relire sa propre traduction plusieurs fois lorsqu'elle est terminée, de manière à corriger les quelques coquilles restantes (parce qu'il y en a toujours), à vérifier les accords entre sujet et verbe (erreurs sérieuses lourdement pénalisées), à éviter les omissions et à rendre une traduction qui soit la plus idiomatique possible.

Analyse par segment

1. *Inside her own apartment*

La première difficulté de ce segment concernait la traduction de la préposition *inside* qui a très souvent été calquée (« dans », « à l'intérieur de »), alors qu'elle sert à marquer le moment où Alice rentre chez elle.

Une autre difficulté lexicale de ce segment concernait la traduction de l'adjectif *own* qui a très souvent été traduit par « à elle » ou « personnel », alors que l'adjectif sert surtout à souligner l'idée selon laquelle le personnage se trouvait peut-être dans un autre appartement avant de rentrer chez elle. C'est pourquoi il était possible de traduire par « arrivée dans » ou « une fois dans » et d'élider *own*, bien que le terme « propre », présent dans la plupart des copies, ait été accepté.

Comme rappelé plus haut, il était important d'adapter la ponctuation et d'ajouter la virgule manquante entre le complément circonstanciel et la proposition principale.

[Arrivée dans son (propre) appartement,]

2. *Alice shed her shoes, her blouse, her three-hundred-dollar skirt,*

De nombreux textes littéraires présentent le personnage principal par le biais de la description, d'où l'importance de maîtriser le vocabulaire relatif à l'apparence et aux vêtements. Certains candidats et candidates ont proposé des traductions approximatives de *blouse* (chemise, blouse) et de *skirt* (robe). Le terme *shed* a également posé des problèmes, mais une lecture attentive du texte permettait d'en inférer le sens, puisqu'Alice rentre chez elle et s'endort. Il est important de veiller à conserver le registre de langue adopté par le narrateur, car certaines copies contenaient un registre familier (*shed* traduit par « balancer »).

Enfin, le jury invite à revoir les points grammaticaux les plus courants en français, dont le pluriel des nombres. Dans de nombreuses copies, les correcteurs et correctrices ont trouvé des erreurs qui auraient pu être évitées telles que « *trois cent » ou bien « *trois-cent » dollars.

[Alice enleva ses chaussures, son chemisier, sa jupe à trois cents dollars,]

3. *poured herself a glass of Luxardo, and slept.*

Ce segment n'a pas posé de problèmes majeurs, puisque le terme *Luxardo* a correctement été identifié comme une marque et a été repris tel quel. En revanche, la traduction de *slept* par « s'endormit » reste une sur-traduction qui ajoute l'étape de l'endormissement à l'action de dormir.

Par ailleurs, ajouter une dernière virgule en fin d'énumération n'est pas conseillé en français, d'où la suppression de la virgule avant la conjonction « et » en fin de phrase. Le jury conseille aux candidats et candidates de revoir les conjugaisons verbales en français, car des erreurs de ce type ont été constatées de nombreuses fois (elle se *serva → elle se sert ; elle *dorma → elle dort).

[se servit un verre de Luxardo et dormit.]

4. *When she awoke it was to a fathomless blackness*

Encore une fois, l'absence de virgule entre *awoke* et *it* a induit un certain nombre de candidats en erreur. Outre cette difficulté syntaxique, ce segment a donné lieu à des évitements de l'adjectif *fathomless* qui a été sous-traduit, voire omis. Des traductions telles que « il faisait très sombre » ou « dans le noir » sont insuffisantes au regard de l'original. Plus grave, *fathomless* a parfois été traduit par « sans fantôme » ou « sans père », erreurs évitables après une lecture rigoureuse du texte.

[Lorsqu'elle se réveilla, elle se retrouva dans une obscurité profonde]

5. *and the plaintive beeping of her phone.*

Il est toujours conseillé, pendant la phase de relecture, de veiller à la cohérence syntaxique de la phrase, car dans de nombreuses copies, la conjonction *and* a été traduite littéralement, sans tenir compte du début de la phrase qui a peut-être été réagencé. Cette cohérence peut être maintenue à l'aide d'une préposition comme « au » que permet un choix lexical comme « se retrouver ».

Une sonnerie « agaçante », « désagréable » ou « dérangement » reste un faux-sens, car l'adjectif « plaintive » ne porte pas sur le personnage d'Alice, mais bien sur la nature de la sonnerie elle-même.

[au son plaintif du bip de son téléphone.]

6. *Immediately outside her front door*

Comme rappelé plus haut, une attention toute particulière doit être accordée à la focalisation dans le texte, lorsqu'il s'agit de traduire les prépositions en français. Ce travail préliminaire sur la focalisation permet de localiser le narrateur aux côtés du personnage, c'est-à-dire dans l'appartement, si bien que l'escalier ne se trouve pas « devant » la porte d'entrée, mais bien « derrière ». Comme il s'agit de se repérer dans l'espace et non dans le temps, la traduction de *immediately* par « immédiatement » était un calque maladroit. Dans de nombreux cas, il convient d'adapter et de traduire à l'aide d'un adverbe de lieu tel que « juste ».

Comme indiqué précédemment, l'ajout d'une virgule était nécessaire en français pour séparer le complément circonstanciel de lieu et la proposition qui suit.

[Juste derrière sa porte d'entrée,]

7. *a fifth flight of stairs led up to the roof,*

Le jury invite à revoir la liste des ordinaux, car beaucoup de contresens ont été observés (« les cinq marches »). De nombreux contresens, voire non-sens, ont été faits sur le terme *flight* qui ne désigne pas des marches prises individuellement, mais bien une autre « volée » de marches se trouvant généralement entre les différents étages d'un immeuble. Par ailleurs, le verbe « mener » devait être suivi de la préposition « vers » pour traduire correctement la préposition *up* qui ajoute une précision supplémentaire, à savoir la direction.

[une cinquième volée de marches donnait accès au toit]

8. *or rather to a door bearing warning of an alarm*

Certains candidats n'ont pas clairement identifié la nature de l'avertissement et ont pensé que la porte était directement reliée à une alarme, traduisant le segment par « une porte sous alarme ». Une analyse ne serait-ce que brève de la syntaxe montre que *of an alarm* est le complément du nom *warning* qu'il convient de traduire en premier. Il n'y a donc pas d'alarme sur la porte, mais un message qui informe le personnage qu'il en existe une.

[ou plutôt vers une porte sur laquelle était signalée la présence d'une alarme]

9. *that in two years she'd never heard go off;*

Beaucoup de contresens ont été faits en raison d'une part, d'une confusion entre le *past perfect* et le *past perfect* continu ou progressif et, d'autre part, d'une connaissance insuffisante des verbes prépositionnels tels que *go off*. Dans ce segment, certains candidats ont en effet donné un sens proche de *it had never stopped ringing*. Il est utile de rappeler ici qu'il faut se concentrer d'abord sur le sens de la préposition qui détermine ou modifie le sens du verbe qui précède. Le verbe prépositionnel *go off* renvoie donc au déclenchement ou au retentissement de l'alarme, et non à une sonnerie en continu, comme suggérée par des traductions telles que « n'arrêtait jamais de sonner ».

[qu'en deux ans elle n'avait jamais entendue retentir.]

10. *ignoring it now*

Comme le texte est au passé, il est difficile de garder l'adverbe « maintenant » pour traduire *now*, dans la mesure où il est principalement associé au présent en français. Lorsqu'une difficulté comme celle-ci se présente, il est préférable de proposer une solution plutôt que d'omettre l'adverbe, comme cela a pu être constaté dans certaines copies.

Bien que le verbe « ignorer » ait été accepté, il faut comme toujours veiller aux faux-amis qui peuvent induire en erreur, car le même verbe peut avoir des nuances qui sont propres à chaque emploi. Bien que la traduction de *ignore* par « ignorer » ait été acceptée par le jury, le sens de ce verbe en anglais désigne habituellement un refus intentionnel de reconnaître l'existence de quelque chose, plutôt que le fait de ne pas savoir.

[N'y prêtant pas attention,]

11. *she ascended through the purple rhomboid of sky*

Ce segment est sans conteste celui qui a posé le plus de difficultés. Cependant, le jury a noté de très bonnes traductions qui ont montré que des candidats ont su chercher et trouver des solutions. Comme rappelé plus haut, la traduction de la préposition *through* permet de repérer le déplacement du personnage dans les escaliers, car certaines traductions laissaient penser qu'Alice montait dans le ciel violet, alors qu'elle monte les marches et traverse cet espace liminal qui est en réalité l'encadrement de la porte. Ceci montre bien les limites de certains procédés de traduction comme le chassé-croisé qui aurait abouti à une traduction du type « traversa en montant ». Des traductions telles que « elle montait à travers le ciel violet » ont constitué des non-sens sur le segment, car il s'agissait d'un calque syntaxique.

Les candidats qui ont compris que *rhomboid* renvoyait à une forme géométrique (le parallélogramme) et traduit par « rectangle » ou « carré » ont fait cet effort supplémentaire d'adaptation qui a été apprécié du jury. En revanche, conserver le terme « rhomboïde » en français était considéré comme une stratégie d'évitement de la difficulté, en particulier quand le « e » final n'était pas ajouté. Même si le terme « rhomboïde » existe dans certains dictionnaires, il est très peu utilisé dans le langage courant en français.

[elle gravit les marches et franchit l'espace de ciel violet en forme de rectangle]

12. *and in the relief of a feeble breeze*

Ce segment a également été difficile, bien que les termes *feeble* et *breeze* aient été correctement traduits dans l'ensemble. Un travail de révision du lexique en amont du concours est nécessaire afin d'éviter de tomber dans les pièges des faux-amis. Par exemple, le terme *relief* a souvent été repris tel quel et a donné lieu à des non-sens. La reprise de « soulagement » s'avère également problématique,

dans la mesure où elle pouvait laisser entendre que c'était la brise légère qui était soulagée, et non le personnage. Lorsqu'une difficulté comme celle-ci se présente, il peut parfois être utile d'avoir certains procédés de traduction en tête, tels que la modulation qui permet de traduire un terme par sa cause ou son effet.

Enfin, comme indiqué précédemment, il convenait de veiller à l'emploi des virgules dans ce segment.

[et, apaisée par le souffle d'une brise légère,]

13. *walked across the ceiling of her own apartment*

Comme pour le vocabulaire de la description physique et morale, il est impératif de maîtriser le lexique qui se rapporte à la vie quotidienne (le corps humain, les sentiments, les cinq sens, le temps et les saisons, la ville, la maison, etc.). Alors que le terme *ceiling* semblait ne présenter aucune difficulté majeure, des erreurs ont tout de même été constatées dans sa traduction (*cellier ou *grenier).

Le verbe prépositionnel *walk across* a également posé des problèmes, car certaines traductions, même en recourant à un chassé-croisé, pouvaient prêter à confusion, surtout lorsqu'elles étaient suivies directement par le complément d'objet direct *ceiling*. Par conséquent, une traduction trop proche du texte et sans étoffement a donné lieu à des contresens, dont le plus courant consistait à lui faire traverser le plafond de son appartement.

[elle parcourut ce qui était le plafond de son appartement]

14. *to stand at the building's prow and look down into the street.*

Comme le français, l'anglais regorge de verbes de perception qu'il faut connaître pour réussir un exercice de version. La traduction de *look down into* a trop souvent été littérale et maladroite (*regarder en bas → en contrebas). L'identification de la métaphore maritime a été un atout dans certaines copies, même si de nombreux candidats ont réussi à trouver des termes appropriés pour *prow* qui désigne la proue d'un navire. Dans la traduction proposée, la métaphore nautique a été conservée et traduite par « proue ».

Le jury a bonifié des expressions pertinentes telles que « se poster à la proue » qui permet de conserver cette métaphore. En revanche, *to stand* ne doit pas être systématiquement traduit par « se tenir debout », expression lourde et superflue, car l'adverbe « debout » est sous-entendu en français.

[jusqu'à se trouver à la proue du bâtiment et à observer la rue en contrebas.]

15. *A car turning off Amsterdam accelerated west,*

Comme l'histoire d'Alice se passe à New York, aux États-Unis, « Amsterdam » ne pouvait pas désigner la ville européenne. Ce type d'ellipse est très courant en anglais, si bien qu'un étoffement était nécessaire afin de lever toute ambiguïté. Cependant, des candidats ont compris qu'il s'agissait d'une rue, d'une avenue ou d'un boulevard, et les traductions qui ont tenté d'étoffer ont été acceptées par le jury (Amsterdam Street, Amsterdam Avenue). Les conventions imposent de garder certaines expressions faisant référence à la réalité anglophone comme les noms de rue et les titres (Mr., Mrs., Lord, Lady), ce qui excluait « l'avenue d'Amsterdam ».

Le repérage du changement de perspective ou de focalisation permettait de faire le choix de l'imparfait qui traduit souvent la subjectivité de la perception, explicitée par le verbe prépositionnel à la fin de la phrase précédente (*look down into*). Il est utile ici de rappeler l'importance de connaître le sens et les différences qui existent entre les principaux verbes prépositionnels et *phrasal verbs* de l'anglais, car le sens de *off* dans *turning off* a trop été compris comme le *phrasal verb to turn something off* qui signifie « éteindre », alors que la voiture dont il est question s'engage dans une autre rue.

[Une voiture qui quittait Amsterdam Avenue accélérât vers l'ouest.]

16. *its headlights pushing through the dark with a new and precious intensity.*

Le déplacement est un champ lexical tout aussi important que ceux qui ont été cités plus haut au segment 13. Le terme *headlight* a souvent été traduit par « feux », alors qu'ils peuvent désigner les feux de circulation, et non les « phares » des voitures, un terme qui, lorsqu'il a été employé, a souvent donné lieu à des erreurs d'orthographe telles que « fares ». Bien que *push through* ait présenté quelques difficultés, le jury a relevé de très bonnes propositions telles que « transperçant », « fendant », etc. Un travail sur le lexique ne doit pas dispenser les candidats de se refamiliariser avec les expressions et collocations les plus courantes du français.

[ses phares s'enfonçant dans l'obscurité avec une intensité (à la fois) nouvelle et précieuse.]

17. *Candlelight flickered on a fire escape two facades away.*

Certains candidats et candidates ne connaissaient pas le terme *fire escape* qui désigne une réalité bien connue aux États-Unis, à savoir un escalier qui se trouve à l'extérieur de l'immeuble et permet de le quitter en cas d'incendie. Avoir fait référence à un incendie dans l'immeuble, erreur probablement induite par la présence de la bougie dans le segment suivant, est un contresens, voire un non-sens, si le terme était traduit littéralement par « échappée de feux ». Le terme *flicker* pouvait également prêter à confusion, mais le jury rappelle qu'un travail sur le lexique de la perception (lumière, couleurs, etc.) est nécessaire dans la traduction de textes littéraires.

[La flamme d'une bougie vacillait sur un escalier de secours, deux immeubles plus loin.]

18. *To the right, beyond the ribbon of river black as ink,*

Dans ce segment, le point de vue était central encore une fois, car c'est Alice qui regarde en contrebas, et la description qui suit est déterminée par sa position sur le toit de l'immeuble. La traduction de l'article défini *the*, suffisamment déterminé par le contexte en anglais, nécessitait l'emploi du possessif « sa » en français afin d'associer la description de la ville au personnage qui la perçoit.

Sur le plan lexical, le terme *ribbon* a posé des problèmes, même si de très bonnes traductions comme « bande » ou « sillon » du fleuve ont été proposées. Le jury a constaté de nouvelles erreurs orthographiques dans ce segment, et ces erreurs peuvent s'avérer encore plus problématiques lorsque l'orthographe change le sens du mot lui-même. L'orthographe du mot « encre » a souvent été confondue avec « ancre », terme d'ailleurs présent dans le texte de thème.

[À sa droite, par-delà la bande de fleuve d'un noir d'encre,]

19. *the shore of New Jersey was illuminated*

Ce segment, correctement traduit en général, a tout de même révélé une maîtrise insuffisante du lexique de la nature. *the shore* a parfois été traduit par « le bord », voire « les quais » ou « la plage », faux-sens qui ont abouti à des traductions bien trop approximatives. Il en va de même pour le verbe *illuminated* qui a donné lieu à des calques comme « illuminée » qui présuppose davantage un éclairage lumineux artificiel qu'un groupement de feux de camps au loin.

[la côte du New Jersey était éclairée]

20. *as sparsely as if by campfires in the wild.*

Le sens de *sparsely* n'a pas toujours été compris, malgré de très bonnes propositions qui renvoyaient à des lumières « clairsemées » ou « disséminées ».

Par ailleurs, la traduction de *as if* a parfois été oubliée (« la côte était éclairée par des feux de camp »), alors que cette locution permettait d'établir un rapport d'analogie ou de comparaison entre l'éclairage de la côte et les feux de camp. Il faut aussi veiller à la polysémie et aux différents registres de certains termes comme *wild* qui, dans ce cas, ne renvoie pas à la sauvagerie ou à un éventuel caractère aventureux, mais à la nature.

[çà et là, comme par des feux de camp dans la nature.]

Proposition de traduction

Arrivée dans son appartement, Alice enleva ses chaussures, son chemisier, sa jupe à trois cents dollars, se servit un verre de Luxardo et dormit. Lorsqu'elle se réveilla, elle se retrouva dans une obscurité profonde au son plaintif du bip de son téléphone. Juste derrière sa porte d'entrée, une cinquième volée de marches donnait accès au toit ou plutôt vers une porte sur laquelle était signalée la présence d'une alarme qu'en deux ans elle n'avait jamais entendue retentir. N'y prêtant pas attention, elle gravit les marches et franchit l'espace de ciel violet en forme de rectangle et, apaisée par le souffle d'une brise légère, elle parcourut ce qui était le plafond de son appartement jusqu'à se trouver à la proue du bâtiment et à observer la rue en contrebas. Une voiture qui quittait Amsterdam Avenue accélérât vers l'ouest, ses phares s'enfonçant dans l'obscurité avec une intensité à la fois nouvelle et précieuse. La flamme d'une bougie vacillait sur un escalier de secours, deux immeubles plus loin. À sa droite, par-delà la bande de fleuve d'un noir d'encre, la côte du New Jersey était éclairée çà et là, comme par des feux de camp dans la nature.

Rapport établi par André DODEMAN et Pauline TERRAS

2. Épreuve écrite disciplinaire appliquée

Le sujet de l'épreuve écrite disciplinaire appliquée est consultable à l'adresse suivante : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/5240/download>

2.1. Propos liminaire

C'est la deuxième année que cette épreuve est proposée aux candidats. Ce recul d'une année a certainement été bénéfique tant aux candidats qu'aux préparateurs pour aborder au mieux les enjeux de cette épreuve qui s'inscrit dans la démarche que tout enseignant est amené à opérer : le choix de ses supports. Dès lors, une analyse précise des documents du corpus est primordiale afin de sélectionner, articuler et mettre en cohérence les diverses composantes d'un dossier solide au service d'un projet pédagogique. C'est pourquoi il est attendu des candidats qu'ils effectuent un choix entre deux documents pour chacun des trois types de supports destinés à accompagner le support principal (Document A) constituant le pivot du dossier. Un raisonnement préalable doit permettre au candidat de justifier et argumenter ses choix, de déterminer les différents objectifs poursuivis et de proposer une mise en œuvre du projet pédagogique.

Cette épreuve de préprofessionnalisation, exigeante, met en exergue la nécessaire articulation que les futurs enseignants doivent créer entre l'analyse universitaire et l'analyse didactique et pédagogique des documents sélectionnés.

L'annexe I de [l'arrêté du 25 janvier 2021](#) définit l'Épreuve Écrite Disciplinaire Appliquée (EEDA) pour le CAPES externe et le CAFEP-CAPES de la section langues vivantes étrangères comme suit :

L'épreuve place le candidat en situation de choisir des documents, d'en produire une analyse critique, puis de construire une séquence d'enseignement à partir du sujet remis par le jury. Elle permet d'évaluer la capacité du candidat à concevoir et mettre en œuvre une séquence d'enseignement permettant la structuration des apprentissages à un niveau visé et au regard des instructions officielles.

L'épreuve, rédigée en langue française, prend appui sur des supports de natures différentes (texte, document audio présenté sous forme de script², iconographie, extrait de manuel, etc.) en lien avec le thème ou l'axe proposé au candidat et susceptibles d'être utilisés dans la cadre d'une séquence pédagogique au niveau ou dans les conditions d'enseignement indiqués par le sujet. Ils peuvent être accompagnés de documents annexes destinés à en faciliter la mise en perspective.

Parmi ces supports, le candidat opère des choix. Sur la base de l'étude et de la mise en relation des documents qu'il sélectionne, il conçoit et présente la séquence pédagogique qu'il envisage. Il mentionne ses objectifs (linguistiques, communicationnels, culturels, éducatifs, etc.) et les moyens et stratégies qu'il compte mettre en œuvre pour les atteindre en fonction de la classe. Les textes en langue étrangère qui figurent parmi les supports proposés à la réflexion du candidat comportent une sélection de faits de langue, signalés par un soulignement. Le candidat décrit, analyse et explicite en français, selon les indications mentionnées par le sujet, un ou des faits de langue dans la perspective du travail en classe lors de cette séquence pédagogique.

Durée : six heures.

Coefficient 2.

L'épreuve est notée sur 20.

Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

² Jusqu'à présent, le jury du CAPES/CAFEP-CAPES externe d'anglais n'a pas retenu la possibilité d'intégrer des scripts de supports audio dans les sujets proposés aux candidats.

Rappelons ci-après les informations présentées dans la « Fiche de présentation et de conseils » qui avait été incluse dans les annexes du [rapport du jury de la session 2021](#) ainsi que dans le [rapport du jury de la session 2022](#).

Les documents du dossier

Le document A, qui doit obligatoirement faire partie du dossier constitué par le candidat, est littéraire (prose) ou civilisationnel.

Les documents B sont de nature iconographique. Pour des raisons matérielles, ils sont reproduits en noir et blanc, quelle que soit leur couleur initiale.

Les documents C sont de nature diverse (dont tweet, poème, etc.) et non iconographiques.

Les documents D, enfin, sont des extraits de manuels ou de documents comparables pouvant être utilisés en classe avec des élèves. Il ne peut s'agir de préparations d'enseignants.

Il peut y avoir un document annexe (ressources officielles : instructions officielles, extraits de programmes ou préambules de programmes, etc.), mais comme l'ont montré les sujets zéro ainsi que les sujets des sessions 2022 et 2023, ce n'est qu'une possibilité.

Les sujets ne contiennent pas de documents audio présentés sous forme de script, ni de documents vidéo en raison des contraintes évidentes inhérentes à l'organisation des épreuves écrites.

Constitution du dossier personnel du candidat

Parmi l'ensemble des documents proposés dans le corpus, le candidat doit constituer un dossier de quatre documents à partir desquels il élaborera une réflexion universitaire qui lui permettra de déterminer une problématique qui servira de fil conducteur à la séquence pédagogique qu'il doit élaborer en dernier lieu. La consigne qui figure sur le sujet de l'épreuve indique clairement la démarche à suivre :

« À partir du corpus proposé, vous constituerez votre dossier, composé **obligatoirement** du document A, d'**un** document B, d'**un** document C et d'**un** document D. »

En début de copie, le candidat donne simplement la liste des documents qu'il retient ; par exemple, « Documents retenus : A, B1, C2, D2 », ou, s'il y a un document annexe, « Documents retenus : A, B1, C2, D2, document annexe ».

Gestion du temps conseillée durant l'épreuve

L'épreuve dure six heures. Le temps approximatif recommandé pour chaque partie est le suivant :

- prise de connaissance de tous les documents et choix : environ 30 minutes ;
- question 1 : environ 1h15 ;
- question 2 : environ 1h30-1h45 ;
- question 3 : environ 2h30-2h45.

La pondération des questions retenue par le jury est la suivante :

- question 1, notée sur 5 ;
- question 2, notée sur 8 ;
- question 3, notée sur 7.

Pour rappel, une note globale inférieure ou égale à 5/20 est éliminatoire ; il est donc fortement recommandé de ne pas faire d'impasse.

Logique de la question 1 de la consigne

La première étape est une présentation et analyse critique de chacun des documents choisis par le candidat. La présentation permet d'évoquer le type de support, sa spécificité, les intentions de communication. L'analyse critique présente les éléments saillants qui émergent du document. Il convient de proposer une analyse approfondie formulée de manière synthétique. Une simple paraphrase ou description des documents ne suffit pas à démontrer la compréhension fine que le candidat doit en avoir.

La seconde étape est la mise en relation des documents par rapport au thème (collège) ou à l'axe (lycée) indiqué. Il s'agit de construire la problématisation par rapport au thème ou à l'axe, en d'autres termes, d'explicitier en quoi cet ensemble de documents fait sens pour le thème ou l'axe. Une fois indiqué ce fil conducteur, le candidat doit indiquer comment les documents s'articulent en un réseau d'échos, de différences et de nuances.

Logique de la question 2 de la consigne

Cette question comporte un point de **phonologie** et deux points d'**analyse linguistique**. Deux de ces trois points sont à traiter sans lien avec le dossier didactique ; il s'agit de vérifier des connaissances. Le troisième, qui, dans les sujets zéro et aux sessions 2022 et 2023, est un point d'analyse linguistique (mais qui pourra à terme être aussi le point de phonologie), est adossé à la question 2-c et sert également pour la question 3. Pour la phonologie comme pour l'analyse linguistique, il n'y a pas de programme. Ce qui prévaut est ce qui est utile pour un futur enseignant d'anglais.

L'**objectif langagier** de la question 2-c attend une réponse brève. Il est rappelé qu'il ne s'agit pas encore de mise en œuvre mais de mettre en lien le point de langue indiqué dans l'énoncé avec le niveau d'enseignement, en adéquation avec le CECRL et un objectif langagier. Pour le sujet de la session 2023, l'objectif langagier portait sur la construction *THE* + Adjectif substantivé. Les candidats pouvaient alors proposer :

« Dans la perspective d'acquisition du niveau B2 consolidé attendu en fin de classe de 1^{re} du cycle terminal en LLCER—Anglais, l'élève sera amené à utiliser la construction *THE* + Adjectif substantivé, qui constitue une forme grammaticale complexe (absence de marque du pluriel mais accord du verbe suivant au pluriel), pour effacer des particularités individuelles au profit d'une seule propriété commune (par exemple, pour évoquer le caractère inhumain d'un massacre). »

Logique de la question 3 de la consigne

Les questions 1 et 2 de la consigne ont pour but de préparer le terrain afin de mieux percevoir et conceptualiser les enjeux de la mise en œuvre pédagogique.

L'épreuve s'inscrit dans un concours externe, pré-professionnalisant, dont le but est de permettre au candidat de se projeter dans une mise en œuvre cohérente à partir d'un dossier équilibré. Les candidats ayant acquis une expérience de l'enseignement même partielle, notamment ceux ayant suivi le master MEEF, sont donc amenés à aborder l'épreuve de manière plus concrète. Il est rappelé qu'il ne s'agit pas d'une fiction de cours mais de la présentation argumentée de la façon dont le candidat conçoit l'accès au sens des documents par les élèves ainsi que l'articulation entre activités de réception et tâches de production. Il doit organiser un parcours cohérent, progressif, avec des étapes identifiées menant à la réalisation d'une tâche finale adaptée.

Le candidat doit pouvoir mobiliser à bon escient ses connaissances didactiques, les éléments pertinents des programmes et du CECRL et ce, afin de prévoir chaque étape. Il précisera pour cela le nombre

approximatif de séances ; celui-ci s'ajuste bien sûr en fonction de la réalité du terrain, mais dans le cadre de cette épreuve, il s'agit de faire preuve de bon sens.

La présentation de la séquence pédagogique doit être synthétique et justifiée. L'utilisation de tirets est possible pour des questions évidentes de gain de temps et de clarté ; le jury attend toutefois que le candidat justifie ses choix pour faire la démonstration de sa capacité à concevoir une séquence d'enseignement, compétence qu'il sera amené à mobiliser et à affiner tout au long de sa carrière. Dans le cadre de l'EEDA, les longs développements théoriques généraux, non appliqués, sont à proscrire.

2.2. Question 1 : Analyse critique (dite « universitaire »)

Les attentes

Cette première étape de l'analyse critique est fondamentale en ceci qu'elle permet d'identifier les enjeux qui seront développés dans la présentation didactique. Cette analyse doit être rigoureuse et ne doit pas négliger tel ou tel document. Les meilleurs candidats ont été généralement ceux qui ont fourni une analyse détaillée de chacun des documents qui a permis d'aboutir à une problématisation de qualité qui a nourri l'analyse didactique.

Cette première partie donne aux candidats l'occasion de révéler leurs qualités d'analyse universitaire et d'expression, en mettant à profit leurs connaissances culturelles, civilisationnelles ou littéraires. Une perception fine, même si elle est synthétique, des divers supports proposés (extrait de site internet, poème, document iconographique, etc.), de leur style et de leur spécificité est une compétence attendue de futurs enseignants.

Le jury doit ainsi pouvoir apprécier la palette d'éléments méthodologiques mise en œuvre par les candidats au service de l'analyse éclairée des documents. Posons ici qu'il n'est nul besoin d'avoir une connaissance préalable des documents (en particulier, d'avoir lu l'ouvrage dont est extrait le document A ou bien d'avoir vu le film *Dances With Wolves* dont le document B-1 propose la jaquette de l'édition Blu-Ray) pour pouvoir en dégager le sens, les enjeux et les intentions. Une analyse attentive des paratextes, une attention portée aux champs lexicaux et figures de style (documents A et C-2) et une mobilisation des outils de décodage des documents iconographiques (documents B-1 et B-2) sont autant de réflexes que les candidats ont affûtés tout au long de leur parcours antérieur ; cette première question de l'épreuve leur donne l'occasion d'en démontrer la maîtrise.

Le jury insiste sur la nécessaire mise à distance de l'affect des candidats par rapport aux situations mises en scène dans les documents : il est attendu de leur part qu'il fasse preuve de recul critique dans l'analyse et qu'ils se refrenent de tout jugement personnel ou moral porté sur les documents, les actions, les personnes et les personnages ainsi que de toute expression d'empathie personnelle.

Enfin, à propos des documents D (extraits de manuel), le jury attire la vigilance des candidats sur la nécessité d'en proposer une analyse : d'une part, les objectifs généraux, les types d'activités proposées, la progressivité et l'articulation de ces activités, etc., d'autre part, le lien thématique avec l'axe et les éventuels liens avec les autres documents. À ce stade de l'analyse, il n'est pas pertinent d'évoquer la mise en œuvre en classe avec les élèves (cela relève de la question 3) ; les candidats peuvent néanmoins, s'ils le souhaitent, signaler que telle ou telle activité ne sera pas retenue dans leur proposition de séquence d'enseignement (ex : activité construite autour de la compréhension de l'oral à partir d'une vidéo, qu'il n'est pas possible de consulter pendant l'épreuve).

Les documents

Le contenu des documents proposés dans le corpus, leurs points de vue, leurs enjeux, leur diachronie devaient amener les candidats à bien identifier l'axe « Rencontre entre l'individu et le groupe », qui devait leur servir de fil conducteur dans l'élaboration de leur problématique. Le corpus était construit sur l'histoire et la place des Amérindiens dans la culture et la civilisation américaine, histoire marquée par des groupes qui s'opposent, qui se rassemblent à l'initiative d'individus emblématiques incarnant la nécessité de reconnaissance au sein de la nation américaine.

Nota bene : pour le corrigé (cf. 2.6), nous avons adopté la perspective des candidats. Ainsi avons-nous sélectionné des documents du corpus pour constituer un dossier comme l'exige la question 1. Afin de rendre compte de la richesse du corpus, les documents qui n'apparaissent pas dans notre dossier bénéficient ci-après d'une présentation et d'une analyse plus étoffées.

Le document A

Document pivot, incontournable, le document A requiert une attention toute particulière. Beaucoup de candidats ont traité le document A comme un extrait de roman. Il s'agit là d'une absence de prise de hauteur vis-à-vis du style de l'extrait, ce qui démontre que l'analyse du paratexte, loin d'être superflue, permet d'identifier généralement la nature des documents. Le titre (*Bury My Heart at Wounded Knee: An Indian History of the American West*) comportait au moins deux indices permettant de conclure qu'il ne s'agissait pas de fiction : la césure en deux parties grâce à l'emploi du deux-points (les titres d'œuvres de fiction étant généralement plus courts) ; l'emploi du terme *History* (et non *Story*).

Son auteur Dee Brown donne la parole à des noms célèbres tels que Crazy Horse, Geronimo, Cochise ou Sitting Bull (doc B-2), représentants des tribus amérindiennes autochtones, les *First Nations*. Prenant appui sur des sources primaires inédites (récits de première main, archives militaires et gouvernementales, procès-verbaux de traités), l'extrait retrace le massacre perpétré par le septième régiment de cavalerie à Wounded Knee, dans le Dakota du Sud. L'auteur adopte le point de vue des différentes nations amérindiennes victimes et met en lumière leur lent déclin vers une possible disparition.

L'anticipation à partir du paratexte devait aider les candidats à identifier le texte comme non fictionnel, un témoignage du massacre aveugle perpétré par les soldats américains, un anéantissement des individus et du groupe : femmes, enfants et vieillards sans distinction (*indiscriminate killing followed*, l. 5 ; *killing men, women, and children*, l. 11).

Le repérage de divers champs lexicaux comme la folie, la guerre ou la violence pouvait conduire les candidats à percevoir le renversement des codes et des valeurs avec notamment le manque de respect dû à la figure du Chef, dont le cadavre est laissé sans sépulture. Il est à noter que, dans certaines copies, des candidats ont commis un contre-sens en évoquant des « soldats/colons britanniques ».

Le rôle de la religion dans le processus d'assimilation des Amérindiens et de leurs cultures était également un point essentiel qui a nourri l'analyse. Bon nombre de candidats ont perçu l'ironie situationnelle de la fin du texte, où les corps blessés et meurtris sont amenés dans une église où l'on prône la paix (*PEACE ON EARTH, GOOD WILL TO MEN*, l. 37 ; traduction anglaise actuelle : [*Glory to God in the highest heaven, and] on earth peace to those on whom his favor rests*, Luke 2:14).

Le document B-1

Le western, souvent cantonné à un genre caricatural où les Amérindiens sont des sauvages qu'il faut exterminer, a connu un regain d'intérêt en 1990 grâce au film *Danse avec les loups* (*Dances with*

Wolves) réalisé et interprété par Kevin Costner. Le personnage principal, John J. Dunbar, est un officier nordiste qui est envoyé dans un poste avancé dans l'Ouest sauvage. Isolé dans un fort, il va peu à peu se lier d'amitié avec un loup puis avec des Sioux qui l'accepteront parmi eux. Pris entre deux mondes, il apprend leur culture et réalise que la notion d'« homme civilisé » n'est pas la plus apte à qualifier les colons européens. Fiction américaine sur son histoire, ce film primé (sept Oscars) a reçu un accueil positif pour sa volonté de réhabilitation des peuples amérindiens.

La jaquette met en scène deux individus dos à dos au format portrait, symbole d'une confrontation et, finalement, d'un face à face entre deux cultures, deux groupes différents : le soldat en uniforme (doc C-1) et le Chef en tenue traditionnelle. Si elle semble inévitable, cette confrontation promet d'être plus complexe. La présence du drapeau américain en arrière-plan laisse une interprétation de nation unique résultant d'une assimilation forcée (doc C-2), voire d'un anéantissement (doc A). La partie inférieure de la jaquette présente de vastes étendues, territoire à défendre et potentiellement à perdre (doc D-2). La présence du guerrier amérindien prêt à décocher une flèche vers ceux qui viennent de la droite (colons arrivés par l'Est) annonce ou rappelle le danger et la violence des combats. Inversement, la position statique du soldat ne tenant pas d'armes présage une paix possible, une conciliation qui tranche avec la position dynamique de la cavalcade de guerriers amérindiens.

L'orientation des deux personnages principaux donne lieu à deux interprétations selon que les codes de l'art pictural utilisés sont européens ou américains :

- Pour un spectateur européen, le soldat regarde vers la gauche (l'Ouest ou le passé) et vers le bas, marquant un possible sentiment de honte ou de contrition. Le Chef, quant à lui, est orienté vers la droite, vers un avenir qui semble incertain (doc D-2), et se retourne sur son passé. Il se retrouve face au spectateur mais ne le regarde pas. Pensif, il lève fièrement (doc C-2) les yeux au ciel et appelle à une réflexion. Peu de candidats ont relevé ce jeu de regards des personnages.
- Pour un spectateur américain, les codes sont inversés. Comme dans *American Progress*, peinture de John Gast (1872) constituant une allégorie du *Manifest Destiny*, l'avenir est à gauche (vers l'Ouest) et le passé, à droite. Cette référence a d'ailleurs été assez souvent citée par les candidats. La figure du guerrier amérindien violent appartient dès lors au passé et annonce des perspectives de paix. Alors que le Chef s'interroge sur son avenir, le soldat américain semble en proie au doute, regardant dans les deux directions en pleine réflexion sur sa nouvelle vie parmi les Amérindiens.

Le contenu de cette jaquette traduit l'évolution et le changement des codes manichéens du western. Le cinéma permet ici une réécriture du récit national et une réhabilitation (doc D-1) du Chef via Hollywood, qui maintient paradoxalement certains ingrédients du genre (l'Amérindien menaçant, arc à la main) pour satisfaire les attentes du public. On retrouve ici une intention liée à la nature du document, à savoir une jaquette de DVD Blu-Ray : la jaquette revêt une dimension commerciale.

Cette jaquette comportait des détails qui ont été repérés par certains candidats et qui ont donné lieu à des analyses très pertinentes. C'est le cas du cheval marqué au fer par les deux lettres « US ». La polysémie de <US> permettait des interprétations fructueuses. Acronyme de *United States*, il véhicule l'idée que la nature est progressivement domptée par les Américains, comme le montre l'opposition entre le cheval statique et les chevaux libres de la cavalcade. Des commentaires pouvaient également être faits sur l'absence du <A> de USA, révélant la tension entre une conquête en cours et une identité déjà construite et qui n'est plus à expliciter. Une autre interprétation, celle du pronom personnel objet *us*, pouvait au contraire montrer une communion avec la nature, le cheval et l'homme ne faisant qu'un. Quel que soit le sens donné, c'est bien l'idée d'une quête identitaire qui est mise en scène dans ce document iconographique.

Enfin, il était possible de commenter l'année de sortie du film : 1990, autrement dit, cent ans après Wounded Knee, ce qui pouvait suggérer un possible pardon cinématographique.

Le document B-2

Souvent choisi par les candidats, le second document iconographique était un portrait du Chef sioux Sitting Bull réalisé par des photographes professionnels comme le suggèrent la lumière et le fond. Cette photographie recèle une part d'implicite importante, ne serait-ce que par le contexte historique et la date de la photographie, antérieure au massacre de Wounded Knee.

La traduction du terme *peace pipe*, symbole pourtant connu de la culture amérindienne, a posé problème à de nombreux candidats. Au-delà de l'aspect purement lexical, le terme « calumet » (tout comme la « hache de guerre ») est empreint d'une charge culturelle significative dont on peut attendre la maîtrise de la part d'un angliciste. Par ailleurs, une fois la notion de paix liée à l'objet identifiée, il reste à l'exploiter au service de l'analyse.

Influencés par le document A, certains candidats ont perçu Sitting Bull comme un homme seul et dépossédé, victime contrôlée par le regard américain. L'argument selon lequel la photographie avait été prise délibérément en noir et blanc pour montrer sa tristesse ne semblait pas pertinente, la couleur n'existant pas encore à cette époque.

Il semblait assez évident que la signature (nom manuscrit) était authentique.

Le document C-1

Il s'agit d'un extrait d'une page web émanant du ministère de la Marine américaine, qui rend officiellement hommage aux Indiens Navajos, qui ont utilisé leur langue pour coder des informations décisives lors de la Seconde Guerre mondiale. Indéchiffrable par les Japonais, ce code a permis de faire entrer dans l'histoire ces vétérans, notamment quatre survivants qui sont interviewés dans cet article.

Certains candidats n'ont pas perçu que c'est la langue navajo utilisée par les *code talkers* qui a permis le succès militaires des États-Unis. Ainsi, dans certaines copies, la notion de cryptage était-elle floue et les mérites des Navajos dérivait de causes plus ou moins cohérentes.

Aussi surprenant que cela puisse être, les Amérindiens étaient non seulement incorporés de leur plein gré dans l'armée américaine, chose impensable quelques décennies auparavant, mais honorés pour la contribution capitale de leur culture (*skills*, l. 8). Une des langues amérindiennes devint une arme, non technologique, que les Japonais ne déchiffreraient jamais (*never able to break it*, l. 9) et qui s'avérerait déterminante (*speed and accuracy*, l. 8) pour l'issue du conflit dans le Pacifique. Au travers de l'hommage, le texte appelle à la préservation de la richesse culturelle d'une langue amérindienne (parmi d'autres) qui a eu une valeur stratégique dans la guerre.

Contrairement au document A, les Amérindiens tombés pendant la Seconde Guerre mondiale ne sont pas tués par les Américains blancs. Ici, l'axe « Relation entre l'individu et le groupe » trouve une nouvelle dynamique : les Amérindiens ne constituent plus le groupe antagoniste mais se fondent dans l'entité nationale américaine dont ils deviennent un moteur. Appuyé par la contextualisation et la statistique historique (nombre de blessés / morts / survivants et âge), ce texte met à l'honneur la nation navajo tout entière, montrant qu'un petit groupe d'individus a permis la victoire de millions d'autres.

Peter MacDonald Sr. devient un personnage-clé de l'histoire mais il n'est pas le seul (*He was not alone*, l. 4). D'autres Amérindiens s'engagent et deviennent des soldats américains à part entière. Le choix

d'endosser l'uniforme ne semble pas poser de problèmes aux Amérindiens qui trouvent leur place au sein d'une nation américaine unie, plurielle, qui gagne (*E pluribus unum, Out of many, one*).

On constate une évolution de la stratégie de communication de la Navy qui reconnaît le mérite et les services rendus par les Navajos. Cette ouverture marque un changement de mentalité dans les rangs des armées et répond également aux besoins de recrutement. L'armée, au sens large assume une volonté de changer son image et peut-être de se racheter des horreurs du passé.

Le document C-2

Le poème « An American Sunrise » a été publié en 2019. Joy Harjo, poétesse lauréate des États-Unis, d'ascendance amérindienne et de culture creek, y revendique son appartenance à un peuple dont la culture est menacée.

Le poème en prose révèle une crise identitaire, une incapacité à faire entendre sa voix au sein d'une culture américaine qui assimile et anéantit la singularité des cultures amérindiennes. Victimes de l'histoire et des mensonges, rejetés, Joy Harjo et les siens n'ont qu'une seule issue pour ne pas tomber dans l'oubli : rester unis.

Souvent choisi, ce poème n'a pas été suffisamment analysé en tant que tel. Les candidats ont eu tendance à concentrer leurs commentaires soit sur le fond, soit sur la forme. Les bonnes analyses ont réussi à mêler les deux. La maîtrise de l'analyse poétique et des figures et procédés stylistiques est attendue des candidats présentant le CAPES externe d'anglais. Les candidats ont souvent limité leur propos à une paraphrase fondée sur l'empathie, comme pour le doc A. Cela a fait naître des rapprochements parfois artificiels : Joy Harjo a parfois été décrite comme dénonçant le massacre de Wounded Knee dans son poème.

Le document D-1

Cette page de manuel spécifique au programme de 1^{re} de la spécialité LLCER-Anglais propose deux tâches finales sur la thématique de la réhabilitation des Amérindiens dans la culture et l'histoire américaine (doc A, doc C-1 et doc C-2). Un historien ou un commissaire d'exposition aura pour but d'organiser une rencontre, une découverte entre les visiteurs/lecteurs/auditeurs et le sujet d'étude (ici, la culture amérindienne, « *path to recognition* ») qui mettra en lumière les tranches de vie d'individus. Un guidage est donné aux élèves concernant les différentes étapes qu'ils doivent réaliser pour accomplir les tâches. Compte tenu du format de l'épreuve, les candidats n'ont pas accès au contenu des « Fiches métier » mentionnées. Nous attirons l'attention des candidats sur la nécessité d'analyser les pictogrammes choisis par les éditeurs pour signaler tel ou tel type d'activité (un stylo à plume pour la production écrite, une bulle pour la production orale en continu, etc.).

La Tâche 1 relève de la production écrite et propose d'organiser une exposition dont le but est de mettre en valeur une communauté d'individus appartenant à un même groupe : la nation américaine. Le nom du musée (*Smithsonian National Museum of the American Indians*) est explicite (tout comme l'article défini *THE* devant *American Indians*, groupe pré-identifié mais dont la définition n'est pas assez connue/reconnue). L'existence même du musée est le marqueur d'une volonté de meilleure reconnaissance des Amérindiens (individus/groupes) dans la société américaine (groupe).

La Tâche 2 relève de la production orale en continu et propose la réalisation d'un podcast autour du *Native American Heritage Month* ; il n'y a pas de précisions sur le choix de l'époque ou la géographie. Il serait judicieux de prendre en compte la pluralité des Nations indiennes et d'en mettre une en lumière à travers un nom de tribu / de Chef célèbre, possiblement ayant été porté à l'écran.

Dans les Tâches 1 et 2, en qualité de commissaire d'exposition ou d'historien, l'élève produira une tâche qui aura vocation à mettre en lumière des tribus/nations/peuples (groupes) et individus amérindiens dans une exposition/un podcast s'adressant au plus grand nombre (au premier chef, des membres de la société américaine). Le terme *recognition* implique un déséquilibre entre deux groupes (l'un reconnu ; l'autre non ou insuffisamment).

Les concepteurs du manuel proposent un choix : l'élève choisit une des deux tâches, (ce qui ouvre une perspective de différenciation) mais le contenu culturel visé est identique (*path to recognition*) dans les 2 tâches. Si ce n'est pas la même activité langagière qui est travaillée, le contenu culturel reste bien le même. Les professeurs peuvent choisir de ne proposer qu'une des tâches aux élèves, notamment, en fonction du parcours d'apprentissage proposé dans la séquence. Cela relève de leurs choix didactiques et de leur liberté pédagogique. Si le professeur choisit la Tâche 1 de production écrite, cela appelle un entraînement à la production écrite tout au long de la séquence. Si le professeur choisit la Tâche 2 de production orale en continu, il y aura la nécessité d'un entraînement à la production orale en continu en amont. Si le professeur choisit les deux tâches (dans une approche différenciée), cela entraînera nécessairement un entraînement à la fois à la production écrite et à la production orale en continu.

Le document D-2

Le document D-2 a plus souvent été choisi le document D-1. Il est à noter que tout en sélectionnant le document D-2, certains candidats ont utilisé une des deux tâches de D-1 : s'il n'est pas inenvisageable de recourir à un élément d'un document écarté lors de la constitution du dossier, les candidats veilleront à ce qu'il ne s'agisse pas d'un choix de facilité mais bien d'une stratégie pédagogique et didactique en parfaite cohérence avec le projet de séquence d'enseignement. Étonnamment, le terme *reservation* a posé des problèmes de traduction pour certains candidats. On note également un manque de connaissance sur l'histoire des Amérindiens, notamment à propos de l'épisode du *Trail of Tears* lié à l'*Indian Removal Act* de 1830 et à la politique territoriale d'Andrew Jackson.

Le document D-2 propose deux tableaux (le Tableau 1 *The Trail of Tears* et le Tableau 2 *Indian War [19th century]: Attack at Dawn*) et, donc, une exploitation de supports iconographiques qui pouvaient être mis en regard l'un de l'autre pour témoigner de la violence dont les Amérindiens ont été victimes. Quant aux captures d'écran des deux vidéos, même si leur contenu ne pouvait pas être mis en avant, elles invitaient, tout comme la consigne numéro 4, à comparer le passé des Amérindiens et leur situation présente.

Mise en relation des documents

L'étape de mise en relation doit rappeler au candidat de construire son analyse en lien avec l'axe. Même si elle est globalement mieux réussie cette année par rapport à la session précédente, cette attente de la consigne 1 reste souvent partielle et un grand nombre de candidats n'a proposé aucune mise en relation.

La consigne de cette sous-partie peut interroger les candidats quant au format qui doit être adopté : soit les remarques de mise en relation des documents sont directement intégrées à l'analyse du document ; soit elles figurent dans un paragraphe distinct à la suite de l'analyse de chaque document sélectionné ou à la fin de l'analyse de l'ensemble des documents. Le candidat choisit le format qui lui semble le plus pertinent. Au regard du temps imparti, relativement court pour cette partie de l'épreuve, nombre de candidats préfèrent concentrer les remarques de mise en lien dans un paragraphe dédié, ce qui s'explique par la nécessité de « maturation » des idées et du regard porté sur le dossier. D'autres candidats parviennent à tisser analyse et mise en lien des documents et ce, de manière dynamique. À

nouveau, les deux approches sont recevables pour peu qu'elles participent d'une mise en lien cohérente et pertinente des documents.

Bien situer dans l'espace et le temps, situer le Midwest et les Grandes Plaines, identifier le mouvement de rejet progressif vers l'Ouest des peuples autochtones et le lier à leur perte de repères, noter que la tension entre Américains d'origines et d'identités différentes sous-tend l'ensemble du dossier, parler des questions d'assimilation et d'intégration, parfois *a posteriori*, des figures amérindiennes dans la culture américaine, sont les marqueurs d'une compréhension fine du dossier.

L'étape de mise en relation est essentielle, en ceci qu'elle permet de dégager les similitudes mais également les ruptures entre chacun des documents. C'est précisément cette mise en relation qui permet de dégager une problématique grâce au « prisme » que propose l'axe (ici « Relation entre l'individu et le groupe »), problématique qui doit servir de fil conducteur à condition d'être suffisamment riche. Il convient de ne pas s'y référer sans l'illustrer dans le contexte du dossier, sans en montrer le caractère dynamique. Cette analyse universitaire va faciliter ensuite le projet pédagogique, lequel vise à transformer en objectifs concrets, inscrits dans une progression, cet accès à l'implicite.

Conseils méthodologiques

Les correcteurs ont été confrontés à quelques copies presque illisibles ou comportant des ratures. Il est rappelé de faire un effort de présentation et d'aérer sa copie afin d'éviter l'effet de « blocs rédactionnels » denses et indigestes. Le saut de lignes et le recours à des paragraphes distincts marqués par un retour à la ligne ont permis à de nombreux candidats de développer de façon claire leurs arguments. Rappelons que les titres d'œuvres / de publications / de recueils sont à souligner (ex : *Bury My Heart at Wounded Knee: An Indian History of the American West*), de préférence à la règle, et non pas à mettre entre guillemets, qui sont réservés aux titres de chapitres / articles / poèmes (ex : « An American Sunrise »). Outre ces rappels sur la forme, les candidats trouveront ci-après quelques conseils pour les aider dans leur préparation.

Consolider et étoffer le bagage culturel et disciplinaire

Un autre aspect de l'épreuve qui reste à améliorer dans les copies concerne la mobilisation des connaissances. Beaucoup de stéréotypes ont été véhiculés concernant les Amérindiens : les cheveux longs de Sitting Bull ont été vus comme une marque de force et de virilité dans la culture amérindienne. Trop peu de repères culturels ou historiques ont été relevés, à l'exception de quelques candidats qui ont fait référence à différents éléments civilisationnels tels que l'*Indian Removal Act* de 1830, le *Dawes Act* ou *General Allotment Act* de 1887 ou l'*Indian Citizenship Act* de 1924. La désignation des personnes réelles ou fictives nécessite une certaine précision, gage de rigueur mais aussi preuve d'une culture générale indispensable à tout angliciste.

Ainsi, le choix du bon équivalent français de l'expression *Native American* a posé certains problèmes. Le terme « Indien » est généralement accepté pour décrire la figure stéréotypée que l'on retrouve dans la fiction, notamment dans les westerns — en plaçant le terme entre guillemets, on montre que l'on en fait un usage prudent. Il est difficilement acceptable d'utiliser « Indien » dans d'autres contextes. En évitant de recourir à « Indo-Américain » (littéralement, « personne ayant la double nationalité américaine et indienne »), « Américano-Indien » (idem), « *Natifs Américains » (anglicisme), il convient de connaître le terme « Amérindien », qui sera repris dans la suite de ce rapport.

Gérer son temps et être efficace

Le temps étant compté, il est recommandé aux candidats d'être concis dans leur rédaction. Certains candidats ont énoncé des jugements, parfois péremptaires (ex : « C'est par expérience et avec une grande conviction que je choisis le document D-2 »), ou qui ne reposent sur aucune analyse (ex : « Cette couverture est intéressante du fait de sa composition. » / « Le document est intéressant parce que... »), ou encore qui recourent à des remarques laudatives (ex : « Chaque document a bien sa place dans le dossier. ») ou critiques (ex : « Ce document est assez pauvre lexicalement comme grammaticalement. »). Toujours dans un souci d'efficacité, les candidats doivent se méfier des digressions ou des remarques convenues qui n'aident pas l'analyse.

Quelques candidats ne semblent pas avoir compris la consigne du choix des documents pour constituer un dossier. Celui-ci n'intervient pas dans la question 3 mais dès la question 1. Certains candidats ont ainsi analysé l'intégralité des sept documents et dévoilé leur sélection seulement dans la question 3. Cela constitue une perte de temps et, surtout, un non-respect de la consigne, qui est pénalisé systématiquement. Dans l'ensemble, le jury a pu apprécier des choix de composition de dossiers plutôt équilibrés, gage que le travail d'analyse des supports est essentiel dans l'élaboration d'un projet pédagogique.

Être rigoureux et faire preuve de « bon sens »

Une fois encore, il est rappelé de lire soigneusement les consignes, les paratextes et de prendre en compte la ponctuation pour ne pas commettre d'impair dans l'exploitation d'un document. Il convient de bien connaître les programmes d'enseignement et, spécifiquement, les thèmes (collège) et axes (lycée) culturels : s'agissant des axes, il convient de comprendre la manière dont ils s'inscrivent dans les thématiques culturelles, plus générales et, donc, plus fédératrices. Cela doit aider les candidats au moment du choix des documents du dossier et également dans la rédaction de la problématique. En effet, l'axe « Relation entre l'individu et le groupe » découle de la thématique « Rencontres » du programme de première de l'enseignement de spécialité LLCER-Anglais. Relever que l'axe donné découle de cette thématique offrait aux candidats une perspective d'analyse précise et précieuse.

Approfondir l'analyse et la mise en relation

Si, de manière générale, une bonne partie des copies étaient satisfaisantes au niveau de la forme, le principal point à améliorer est celui du fond. Les correcteurs ont été très nombreux à évoquer le manque de recul et de véritable analyse des documents au profit d'une paraphrase plus ou moins stérile. Certains candidats s'attachent à présenter les documents comme s'ils s'adressaient à un interlocuteur qui ne les aurait pas lus et, ce faisant, ne cherchent pas à mettre les lignes de force. La description est souvent très « scolaire » et limitée à la reformulation. Souvent, lorsqu'une analyse est proposée, elle est souvent linéaire. Rappelons qu'il est essentiel d'organiser les remarques et de ne pas perdre de vue la spécificité de chaque document. La nature du document doit interroger le candidat et le mener à faire un lien entre le support en question et l'axe. Ce dernier doit servir de levier et aider les candidats à ne pas tomber dans la paraphrase.

Il est donc recommandé de ne pas perdre de temps avec une phase statique de présentation des documents dans laquelle les paratextes sont parfois intégralement recopiés, sans être analysés, mais plutôt d'entrer dès le début, au vu de la contrainte de temps pour l'épreuve, dans le détail de l'analyse.

Réserver les remarques d'ordre didactique pour la question 3

À défaut de mener une analyse de type universitaire, certains candidats ont apprécié l'ensemble des documents de leur dossier d'un point de vue strictement didactique dans l'intérêt qu'ils présentent pour l'économie de la séquence pédagogique qu'ils envisagent dans la question 3. S'agissant des documents D-1 et D-2, les remarques didactiques doivent se limiter à l'analyse des objectifs choisis par les auteurs du manuel mais ne doivent pas anticiper la mise en œuvre envisagée par les candidats. Une confusion a parfois été constatée dans l'analyse des documents D-1 et D-2 et l'axe : certains candidats ont cherché à rapprocher les modalités de travail en classe (ex : « travail individuel » / « travail en groupe ») de l'axe du sujet, qui était « Relation entre l'individu et le groupe ». Cette confusion démontre que les candidats doivent percevoir le statut particulier des documents D-1 et D-2 proposés dans le corpus.

2.3. Question 2 : linguistique et perspective pédagogique – attendus et conseils méthodologiques

La question 2-a. : phonologie

Depuis la réforme du concours en 2022, la seconde épreuve d'admissibilité comporte une question de phonologie. Cette année à nouveau, le jury a eu le plaisir de lire d'excellentes copies, montrant une réelle maîtrise de la question posée. Néanmoins, de nombreux candidats ont inventé des règles pour expliquer la valeur des voyelles et certains même n'ont pas traité cette question. Tout comme l'analyse linguistique, la phonologie est une discipline qui demande un travail rigoureux mais tout à fait réalisable dans le cadre de la préparation au concours. Le jury encourage donc les futurs candidats à fournir un travail régulier, ce qui peut leur permettre d'obtenir de très bons résultats à cette question. Au-delà du concours, il s'agit d'acquérir les connaissances nécessaires pour aider ses élèves à mieux acquérir des compétences en langue orale, dimension essentielle d'une langue vivante.

Dans ce but, la question 2-a ne comporte pas de programme : elle peut avoir pour objet tout phénomène phonologique ou phonétique utile pour l'enseignement. Il peut s'agir par exemple d'identifier des correspondances entre graphie et phonie, d'expliquer le placement de l'accent au sein d'un mot, d'identifier les unités intonatives ainsi que leur noyau et le ton employé, ou de connaître les grandes différences entre deux variétés d'anglais de référence : le *Southern British English (SBE)* et le *General American (GA)*. Les candidats peuvent être amenés à devoir utiliser les symboles de l'alphabet phonétique international pour répondre à ces questions ; c'était le cas cette année.

La question de phonologie portait en effet sur les réalisations phonémiques de la voyelle <i>. Il s'agissait de transcrire la voyelle à l'aide des symboles de l'alphabet phonétique international (API), de donner sa valeur, et de donner le contexte expliquant cette valeur. Il est rappelé aux futurs candidats que les symboles phonétiques doivent être correctement transcrits. Pour rappel, la diphtongue de *final* se transcrit /aɪ/ et non */ɑɪ/, la syllabe accentuée de *filling* se transcrit /ɪ/ et non */i/, celle de *girl* /ɜ:/ et non */ɛ:/.

Les symboles acceptés sont les mêmes qu'à l'agrégation externe, afin d'harmoniser les attendus entre concours. Il s'agit des symboles des deux dictionnaires de prononciation de référence, ainsi que d'un petit nombre d'autres variantes (par exemple /ɑɪ/ pour la diphtongue de *final*). Les deux dictionnaires de référence sont les suivants :

- J. C. Wells, *Longman Pronunciation Dictionary* (3rd edition), Harlow: Pearson Education Limited, 2008 ;

- D. Jones (eds. P. Roach, J. Setter & J. Esling), *Cambridge English Pronouncing Dictionary* (18th edition), Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

Pour une liste exhaustive des quelques autres variantes, les candidats pourront se référer utilement à la page 44 du [rapport de l'agrégation externe d'anglais session 2022](#).

Seuls les symboles phonétiques de l'API sont acceptés ; il est impossible de dire que la voyelle « se prononce comme le mot 'aille' », comme indiqué dans une copie. Les transcriptions phonémiques de la voyelle peuvent apparaître entre barres obliques / /, éventuellement entre crochets [], ou nues. Les chevrons simples < > ne conviennent pas car ils sont réservés à la transcription orthographique. Dans la mesure où il n'était pas demandé de transcrire la totalité du mot mais seulement la voyelle, le jury conseille de s'en tenir uniquement à la voyelle pour éviter toute perte de temps ou erreur inutile. Enfin, la question portant sur la valeur des voyelles, il n'était pas nécessaire de justifier la place de l'accent de mot dans *filling* et *final*, même s'il était nécessaire de dire que les voyelles à l'étude étaient accentuées.

La question 2-b : analyse linguistique

L'analyse linguistique a pour but d'évaluer la maîtrise du fonctionnement de la langue anglaise. Il s'agit d'étudier deux segments soulignés selon la méthodologie suivante, dont une grande partie est identique à celle donnée dans le rapport de la session 2022 :

1) Description du segment

Cette étape nécessite une connaissance fine des natures et des fonctions, qui sont utilisées dans toute grammaire de l'anglais et doivent donc être connues d'un futur enseignant de langue. Lorsque le segment souligné est court, chaque mot ou marqueur doit être étiqueté. Une description efficace doit également mettre en lumière la hiérarchie des composants, plutôt que de se résumer à une énumération linéaire. Le jury rappelle par ailleurs que certains éléments de contexte immédiat hors soulignage doivent également être brièvement décrits : il s'agira, par exemple, des arguments principaux (c'est-à-dire le sujet et les éventuels compléments) si l'élément souligné est un verbe. En revanche, afin d'éviter toute perte de temps, il faut trouver un juste milieu entre l'environnement syntaxique proche d'une forme et des éléments qui lui sont plus périphériques. L'identification préliminaire des enjeux linguistiques du segment apporte pour cela une aide cruciale.

2) Enjeux linguistiques

Cette étape permet d'identifier les questions linguistiques que pose le segment. L'objectif de l'analyse linguistique est de comprendre ce que veut dire le segment souligné, comment les éléments qui le composent construisent ce sens ; d'identifier une formulation alternative qui aurait pu être choisie (ou s'avère au contraire non acceptable), et de comprendre pourquoi c'est celle qui est soulignée qui a été privilégiée dans le contexte. Les enjeux linguistiques identifiés pour tel segment reflètent donc cette démarche sous-jacente – voir les exemples du corrigé ci-dessous.

3) Analyse

Cette étape, la plus longue et la plus importante de la démonstration, comporte, lorsque le segment y invite, un bref rappel de la **valeur fondamentale** du marqueur à l'étude, ou un bref point de fonctionnement théorique (pour de la syntaxe par exemple). Il s'agit d'un court point théorique où le candidat mentionne le fonctionnement général du marqueur ou de la structure. L'**analyse en contexte** permet ensuite d'apporter des éléments susceptibles d'étayer la démonstration (indices co-textuels, gloses, manipulations commentées). Par exemple pour le point 1, il était utile de modifier le segment pour retrouver l'ordre canonique (*That a blizzard was approaching was apparent*) et de commenter le recours au réagencement. C'est finalement le

cœur explicatif, la réponse ultime à la question « Pourquoi avoir employé cette formulation ici ? ».

Le corrigé proposé plus loin dans ce rapport montre qu'une démonstration précise et juste peut être concise. Certains candidats ont du reste su proposer des développements bien structurés. Le jury encourage les futurs candidats à organiser leur propos afin de mettre en exergue les éléments saillants de l'analyse. Si une argumentation étoffée a fait l'objet de valorisations, l'exhaustivité n'était généralement pas nécessaire à l'obtention de la note maximale, au vu du temps limité de l'épreuve. Enfin, le jury rappelle qu'une analyse linguistique doit se concentrer sur le fonctionnement de la langue et du discours, et se dispenser de considérations psychologisantes. La clarté et la pédagogie du propos ont été valorisées, au détriment d'une profusion d'éléments terminologiques qui, lorsqu'ils ne sont pas maîtrisés, peuvent créer une confusion qui nuit à la compréhension des idées.

Concernant la forme, les remarques formulées dans le rapport de la session 2022, rapportées ci-après, restent valables.

Pour une bonne gestion du temps de l'épreuve, le jury rappelle qu'il n'est pas judicieux de recopier la consigne ou les segments, ni de formuler des remarques inutiles telles que « l'étude de ces segments est très intéressante ».

L'exercice de réflexion linguistique est rédigé en français. La qualité de la langue et de l'expression est un paramètre auquel le jury est particulièrement attentif. Les candidats sont autorisés à employer des abréviations usuelles, par exemple GP (groupe prépositionnel), GN (groupe nominal) ou SN (syntagme nominal), -ED (marqueur du prétérit), -EN (marqueur du participe passé). Ces abréviations doivent être explicitées lors de la première utilisation, par exemple : « *wounded* est composé de la base WOUND et du participe passé (-EN) ».

Pour servir leur démonstration, les candidats peuvent tout à fait proposer une manipulation agrammaticale ou qui n'aurait pas de sens en contexte, mais ils doivent clairement préciser que cette manipulation est incorrecte, en faisant par exemple apparaître un astérisque avant la manipulation. Par exemple, pour le point 2 : « *wounded* n'est pas un nom à part entière car il ne peut pas prendre la marque du pluriel : **the woundeds* ».

Il est également important d'utiliser tout au long de la copie un registre relativement soutenu, et de proscrire les tournures relâchées. De même, si le jury a bien conscience que les candidats disposent d'un temps très limité pour traiter des différentes parties de l'épreuve, il n'est pas acceptable de présenter l'intégralité d'une copie de concours sous forme de notes, schémas ou puces. Les copies pour lesquelles un effort de rédaction n'a pas été fait ont été pénalisées. Enfin, une attention particulière doit être portée à la correction orthographique et grammaticale. De très nombreux candidats commettent des erreurs sur des mots lexicaux, des terminaisons de verbes, la ponctuation ou les accents. On a par exemple pu lire : « *groupe verbale », « *il et suivi de... », « *une occurrence », « *le preterit ». Si la présence d'une occasionnelle coquille peut se comprendre, cette année le jury a particulièrement déploré la quasi-absence de copie sans erreurs d'orthographe ou de grammaire de base, et rappelle copies qui présentent tellement d'erreurs qu'elles rendent le propos particulièrement difficile à suivre sont systématiquement lourdement sanctionnées. Il faut donc absolument prendre le temps de se relire avant de rendre sa copie.

La question 2-c : perspective pédagogique

Remarques générales : les conseils et exemples donnés dans le rapport du jury de la session 2022 ont été suivis par les candidats les mieux préparés. On constate toutefois qu'un trop grand nombre de candidats ne traitent pas cette question, alors même qu'elle leur permet de mobiliser des compétences

qui leur seront nécessaires tout au long de leur carrière. Reprenons la formule utilisée l'année dernière : la question 2-c sert de « tremplin » vers la séquence pédagogique. En effet, elle exige d'articuler des connaissances linguistiques à une situation de communication (dans laquelle on peut mobiliser ces connaissances linguistiques).

Chez la plupart des candidats, l'expression « objectif langagier » n'a pas fait l'objet d'une réflexion particulière, pourtant nécessaire pour ne pas tomber dans certains écueils. Certains candidats justifient le choix de cet objectif par le seul niveau d'un élève de cycle terminal sans qu'il soit fait référence à une quelconque situation de communication (ex : « Un élève de 1^{re} doit être capable d'utiliser les adjectifs substantivés pour complexifier sa production. »). Les réponses ont été souvent trop descriptives, sans réel but de communication précis évoqué. Là réside la différence entre un objectif *linguistique* (= identification d'un point de langue à étudier au cours de la séquence) et un objectif *langagier* (= identification d'un point de langue et de l'objectif de communication auquel il répond).

La consigne indiquait que la question 2-c devait être adossée au Point 2 de la question 2-b (construction THE + Adjectifs substantivés), et non celui présenté dans le Point 1. Le candidat devait donc se positionner sur le niveau d'enseignement et sur un objectif langagier en lien avec ce fait de langue, sans oublier de justifier son choix.

Il est attendu de suivre les étapes suivantes :

- 1) Rappeler le niveau d'enseignement et le niveau du CECRL visé (A1, A2, B1, B2, C1) ;
- 2) Définir le point de langue, ce qui implique d'avoir bien identifié et compris le Point 2 de la question 2-b : en l'occurrence, l'adjectif substantivé précédé de l'article défini THE ;
- 3) Justifier la raison du choix de cet objectif langagier au vu du niveau d'enseignement ;
- 4) En s'appuyant sur l'analyse du point de langue, identifier très clairement la dimension pragmatique (ou « fonctionnelle ») du point de langue : autrement dit, l'objectif langagier que l'on peut atteindre en mobilisant ce point de langue dans une situation de communication.

Conseils méthodologiques

Il est recommandé aux candidats de consolider leurs connaissances linguistiques et de veiller à garder un esprit de synthèse dans la question 2-c sans répéter l'ensemble des remarques formulées précédemment. Il n'est pas non plus souhaitable de faire un relevé exhaustif de toutes les occurrences dans les documents ou de choisir des exemples déconnectés du dossier.

Les candidats devraient profiter de leur préparation au traitement des points de langue de la question 2-b pour y articuler un entraînement systématique à la question 2-c. Voici quelques questions pouvant guider cet entraînement : En quoi ce fait de langue peut-il être pertinent pour des élèves d'un niveau donné ? Quels sont les usages, les fonctions de ce fait de langue ? Dans quelle(s) situation(s) de communication le faire mobiliser par les élèves de ce niveau ?

2.4. Question 3 : la séquence (ou présentation didactique)

Les attendus

Dans cette dernière partie de l'épreuve, le candidat doit faire la démonstration de sa capacité à partager sa réflexion conceptuelle avec des élèves dans le cadre d'une séquence pédagogique, en leur donnant les moyens linguistiques, culturels, communicationnels et éducatifs de s'approprier la problématique — ou « fil conducteur » — qu'il a déterminée, en lien avec un thème (collège) ou un axe (lycée) des

programmes d'enseignement pour un niveau donné. La structure de l'épreuve vise donc à apprécier la capacité d'un futur professeur d'anglais à savoir mener l'analyse dynamique d'un dossier de documents, qu'il a constitué avant d'en concevoir la mise en œuvre auprès d'élèves.

Il est attendu des candidats qu'ils démontrent ici leur conscience du statut central de la tâche finale actionnelle (ou « tâche de fin de projet »). C'est en effet à partir de l'énoncé de cette tâche que sont définis les objectifs didactiques de la séquence et qu'est déterminé l'ordre de traitement des documents. De plus, c'est parce que cette tâche est le point de mire de la séquence qu'elle détermine la sélection à opérer dans le contenu des documents pour organiser le parcours d'accès au sens proposé aux élèves. Le jury rappelle que l'ensemble des documents ne saurait faire l'objet d'une analyse exhaustive et fastidieuse avec les élèves : il convient donc de savoir sélectionner et hiérarchiser les aspects des documents que les élèves pourront mettre au service de leur réflexion sur la problématique et de la réalisation de la tâche finale.

La mise en œuvre doit expliciter les grandes étapes de l'accès au sens, l'articulation entre activités de réception et tâches de production, les modalités de travail envisagées et quelques pistes pour l'évaluation.

Il n'existe pas de démarche type applicable à toute séquence, sans discernement. Chaque document a ses spécificités propres, que l'on sélectionnera et exploitera différemment selon le faisceau d'échos et de tensions qu'il établit avec les autres supports qui lui sont associés. La question 3 permet ainsi de valoriser les candidats capables de proposer des séquences qui peuvent être inabouties mais qui procèdent d'une réflexion authentique s'appuyant sur les spécificités des documents assemblés dans le cadre de cette épreuve et à partir desquels on fera travailler les élèves avec bon sens et sans artifice inutile.

Remarques concernant la problématique, la tâche finale, le projet

Tâche finale : De nombreux candidats ont utilisé les scénarios proposés dans le document D-1 avec ou sans aménagement. Tout aménagement pertinent est bienvenu (ex : faire participer Joy Harjo à l'exposition). Si le candidat retient une tâche finale proposée par un document D, le jury attire son attention sur la nécessité que le parcours proposé dans la séquence aboutisse logiquement à cette tâche-là.

Certaines tâches finales sont inadaptées (ex : produire une affiche sans texte). D'autres sont trop confuses, parfois trop longues avec des rôles trop complexes donnés aux élèves. De très bons candidats ont su proposer des tâches finales qui prenaient en compte l'approche artistique préconisée par l'enseignement de spécialité LLCER-Anglais, rappelant ainsi la différence avec LLCER-Anglais, Monde contemporain. Il convient donc de garder à l'esprit que les tâches proposées doivent être ambitieuses tout en demeurant réalistes et réalisables.

Pour s'assurer de la cohérence de la tâche finale sélectionnée, le candidat aura pris soin de vérifier :

- l'adéquation entre tâche finale et problématique ;
- la progressivité entre la ou les tâche(s) intermédiaire(s) et la tâche finale ;
- l'entraînement aux compétences propres à l'activité langagière ciblée par les tâches finales.

Il est vivement conseillé d'éviter les tâches finales qui invitent les élèves à incarner des rôles hostiles (ex : « À l'occasion de Thanksgiving, à la fin du mois de novembre, les représentants des groupes débattront du sort réservé aux nouveaux arrivants européens. Doivent-ils les capturer, les battre, les intégrer ? »). Demander à un élève de se mettre à la place d'une personne ayant à statuer sur le « sort » à « réserver » à d'autres personnes pose d'évidents problèmes éthiques. De même, organiser un débat entre descendants amérindiens et Blancs américains pour déterminer si les *First Nations* ont leur place

au sein de la société américaine contrevient aux valeurs de la République, que l'on cherche à faire partager aux élèves et dont le professeur est le garant. De manière générale, dans le cours de langues vivantes, on ne conduit pas les élèves à adopter une conduite ou tenir des propos considérés comme répréhensibles dans le Droit français, y compris lorsque les tâches attribuent à l'élève le rôle d'une personne issue de la sphère anglophone.

Tâche intermédiaire : La ou les tâches intermédiaires ont souvent été délaissées ou élaborées de façon hâtive sans véritablement s'articuler avec la tâche finale ou y entraîner les élèves. Les tâches intermédiaires peuvent être ambitieuses, mais elles doivent être moins complexes que la tâche finale. Par exemple, il est difficile de justifier le choix d'attribuer le statut de tâche intermédiaire à l'une des deux tâches finales proposées dans le document D-1.

On gardera à l'esprit qu'une tâche intermédiaire outille l'élève pour réaliser la tâche finale et qu'à cet égard, la première entraîne et prépare l'élève à la seconde — mais première et seconde ne sont pas interchangeables. La tâche intermédiaire est un maillon de la chaîne. Les candidats sont invités à expliquer dans leurs copies la cohérence entre, d'une part, problématique et tâche finale, et, d'autre part, entre tâche finale et tâche(s) intermédiaire(s). Très souvent, les propositions de tâche finale et tâches sont pertinentes lorsqu'on les prend de manière isolée mais deviennent (partiellement) incohérentes lorsqu'on les considère en réseau dans le cadre de la séquence proposée.

Les objectifs et la hiérarchisation des documents

Une séquence d'enseignement s'appuie sur une problématique claire qui en devient le fil conducteur réflexif et organise les apprentissages et les acquisitions de façon à conduire les élèves à la réalisation d'une tâche finale qui permet de mesurer leur degré d'appropriation. Ce sont donc les deux premiers éléments de cadrage de la séquence qu'il faut déterminer et indiquer sur la copie.

Si les objectifs n'apparaissent qu'en troisième position c'est bien parce qu'ils doivent émaner directement de la tâche finale envisagée. Chaque document, pris individuellement, présente des intérêts multiples et recèle des potentialités d'objectifs qui lui sont propres. Toutefois, les objectifs de séquence ne peuvent se résumer à une longue juxtaposition des objectifs individuels décelables dans les quatre documents du dossier composé par le candidat. Les documents ne sont traités que pour ce qu'ils apportent aux élèves en termes de connaissances, de méthode et de réflexion en lien avec la tâche finale, qui est l'élément central autour duquel s'articulent toutes les activités et tâches intermédiaires. L'attention des futurs candidats au concours est donc attirée avec force sur ce point.

Chaque objectif — et en particulier les objectifs linguistiques — doit être justifié : le candidat doit se montrer en mesure d'explicitier le lien entre les éléments de lexique, de grammaire et de phonologie et la tâche finale à réaliser. Afin de se conformer aux Instructions officielles pour les langues vivantes, les faits de langue sont étudiés en contexte et, donc, ils doivent être présents dans les documents choisis par le candidat.

Une fois la tâche finale clairement formulée (situation de communication / destinataire / but à atteindre) et déclinée en objectifs linguistiques, communicationnels, culturels et éducatifs, il convient de s'interroger sur l'ordre de traitement (ou « hiérarchisation ») des documents le plus propice à construire chez les élèves une réflexion progressive autour de la problématique, des connaissances culturelles adaptées et des outils linguistiques afin de réaliser la tâche finale. L'ordre des documents proposé par le candidat doit impérativement être justifié et cette justification doit expliciter la logique de la construction du sens de la séquence et des compétences langagières des élèves. Les candidats doivent éviter les écueils courants. Certains supports iconographiques sont d'une composition si complexe qu'ils ne sont pas nécessairement « déclencheurs de parole » et, donc, il n'est pas judicieux de les placer

systématiquement en début de séquence. De la même manière, un texte long peut être très accessible, alors qu'un poème court peut présenter de nombreux obstacles d'accès au sens. Comme précisé plus haut, c'est bien la spécificité de chaque document qui détermine l'exploitation qui peut en être faite en classe et, donc, qui justifie son rang dans la hiérarchisation des supports.

Rappel terminologique : Le jury a constaté une confusion dans les objectifs communicationnels : notamment entre les objectifs *pragmatique* et *sociolinguistique*. Les objectifs communicationnels se composent de deux sous-objectifs :

- D'une part, les objectifs sociolinguistiques visent à développer « la connaissance et les capacités requises pour traiter la dimension sociale de l'utilisation des langues » (Volume complémentaire du CECRL). Relèvent de la dimension sociolinguistique : les marqueurs linguistiques des relations sociales, des règles de politesse, des différences de registres, des dialectes et des accents.
- D'autre part, les objectifs pragmatiques visent à développer « la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes de l'utilisation de la langue selon lesquels les messages sont : organisés, structurés et adaptés ; utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives ; organisés selon des schémas interactionnels et transactionnels » (Volume complémentaire du CECRL). Ressortissent à la dimension pragmatique : l'adaptation de son discours, la maîtrise des prises de parole, la capacité à retenir l'attention de l'interlocuteur, s'exprimer avec cohérence et cohésion, s'exprimer avec précision et nuance.

Le jury valorise les candidats capables d'appliquer ces définitions aux spécificités de leurs propositions pédagogiques. Voici deux exemples : plutôt que de mentionner uniquement « les différences de registres » parmi les objectifs sociolinguistiques, on pourra proposer « l'usage des termes *Indians, American Indians, Native Americans, First Peoples, etc.* » ; pour les objectifs pragmatiques, plutôt que « s'exprimer avec cohérence et cohésion », on proposera « l'organisation et la hiérarchisation des informations sur une brochure facilitant la visite d'une exposition intitulée "*On the Path to Recognition*" ».

La séquence à proprement parler

On constate une amélioration des compétences sur la méthode de présentation de la séquence dans les copies de la session 2023. Une majorité de candidats a fait preuve d'une bonne connaissance des notions didactiques et s'est visiblement formée à la construction de séquences d'enseignement. Un véritable potentiel et de bons réflexes (sans doute consolidés par l'influence des stages de terrain) ont été perçus. De ce fait, ont été valorisés les candidats qui ont rédigé, dans des copies claires et aérées, des séquences qui reflétaient un réel effort pour travailler à partir des documents en suivant une démarche pertinente et progressive. La consigne concernant les choix des documents a été beaucoup mieux comprise cette année avec des combinaisons variées.

La proposition de corrigé du rapport du jury de la session 2022, très complète, a offert aux candidats une aide précieuse pour aborder cette épreuve toute récente. Il y était proposé la *possibilité* d'une identification des éléments facilitateurs et des obstacles que présentait chacun des documents. Rappelons que ce n'est pas un attendu incontournable indiqué dans la consigne de l'épreuve. Très souvent, les candidats ont listé de manière exhaustive, non justifiée et non opérationnelle des séries d'éléments facilitateurs et d'obstacles sans retrouver dans la proposition de séquence la manière dont on peut s'appuyer sur les éléments facilitateurs ou comment surmonter les obstacles. C'est pourquoi le jury engage ici les candidats, *qui le souhaitent*, à réfléchir à ces éléments dans le cadre de leur analyse du potentiel didactique des documents au brouillon et de ne les reporter sur leur copie que s'ils sont capables d'en identifier distinctement la plus-value dans la proposition de parcours d'accès au sens.

Le détail de la mise en œuvre doit ensuite expliquer comment chaque activité de la séquence contribue à la réflexion posée par la problématique et aux apprentissages nécessaires pour préparer les élèves à la réalisation de la tâche finale. Rappelons ici que l'approche en 3 questions proposée dans la « Fiche de présentation et de conseils » insérée dans les annexes du [rapport du jury de la session 2021](#) demeure une méthode fiable de s'assurer que l'on construit les activités/étapes/tâches de manière cohérente : Que font les élèves ? Comment le font-ils (modalités d'organisation de l'activité) ? Pourquoi le font-ils (finalités) ?

Le candidat prendra soin d'explicitier ce qu'il souhaite que les élèves comprennent de chaque document et surtout comment ils vont y parvenir : le jury attend des propositions précises et concrètes de consignes et de mobilisation de stratégies. Rien ne doit être gratuit ou simplement plaqué au motif que telle ou telle activité ou démarche a été évoquée à propos d'un autre dossier ou document au cours de la préparation du candidat au concours : toute activité (relevés, émissions d'hypothèses, recours au paratexte, découpage d'un document, etc.) doit être mise au service du sens. Nous attirons également l'attention des candidats sur la nécessité d'une phase permettant aux élèves de créer ou recréer du sens à partir des repérages effectués ; en d'autres termes, les repérages ne sont pas une fin en soi mais bien les étapes qui conduisent à la compréhension et la construisent.

2.5. Remarques sur les langues

En tant que futur représentant du service public de l'Éducation, le candidat à un concours de recrutement de l'enseignement des professeurs de langues vivantes se doit non seulement de proposer un modèle de très bonne facture dans la langue vivante étrangère qu'il sera amené à enseigner (en l'occurrence, l'anglais) mais également d'avoir une maîtrise irréprochable de la langue française. En effet, le « Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation » (Arrêté du 1^{er} juillet 2013 du Journal officiel du 18 juillet 2013) prévoit pour la Compétence 5 de savoir « maîtriser la langue française à des fins de communication ».

De nombreuses copies comportaient des erreurs d'accords (oubli des « s » du pluriel), d'orthographe (ex : « une *tribue ») et de conjugaison (ex : « *Ils ouvrèrent le feu ») ; des confusions entre les adjectifs (américain) et les noms de nationalité (Américain). Le jury a constaté un recours fréquent aux anglicismes ou aux calques. Certaines copies, rédigées selon toute vraisemblance par des non-francophones, ont été pénalisées lorsque les erreurs étaient trop fréquentes ou importantes (« *Beaucoup d'Indient sont été morts »). Le manque de temps et la précipitation peuvent entraîner un certain relâchement.

Si l'EEDA est réalisée entièrement en français, les candidats y sont amenés à produire des phrases en anglais, que ce soit pour la problématisation de leur séquence (s'ils décident de la présenter en anglais), pour l'énoncé de leurs tâches ou pour les consignes qu'ils envisagent de donner aux élèves. Il est regrettable de constater qu'à ce niveau de graves erreurs ont été trouvées dans certaines copies, notamment pour les structures interrogatives directes et indirectes, pour la concordance des temps ou pour le choix des prépositions. D'autres formes fautives concernaient la marque du pluriel sur les adjectifs. Les candidats, futurs professeurs de *langues vivantes*, se doivent de développer une appétence pour la conjugaison, la grammaire et la syntaxe de l'anglais, dont ils seront amenés à expliquer les règles en classe.

Une relecture attentive s'avère indispensable et permet aux candidats de corriger des erreurs qui leur sont préjudiciables. Rappelons également que la présentation d'un concours est l'occasion pour les candidats d'identifier leurs points forts et leurs points faibles et, ce faisant, d'adapter leur préparation en conséquence.

2.6. Proposition de corrigé

Le corrigé proposé ci-après ne se veut pas exhaustif, mais il souligne une majorité de points saillants. Dans le temps limité de l'épreuve, le jury ne peut s'attendre à une analyse aussi détaillée et foisonnante que celle ci-dessous ; néanmoins, les correcteurs ont été sensibles à toute analyse approfondie ou tout élément d'analyse sur le fond et la forme permettant d'éclairer les documents sélectionnés. Le corrigé adopte le point de vue du candidat en constituant un dossier grâce à la sélection de documents dans le corpus, puis en les analysant et en les mettant en relation avant de proposer une séquence pédagogique construite autour de ces supports et de leurs spécificités.

Question 1 : Analyse critique et mise en relation

En plus du document A, les documents choisis sont les suivants : B-2, C-1 et D-2.

Analyse critique

Document A : Publié aux États-Unis pour la première fois en 1970, *Bury My Heart at Wounded Knee: An Indian History of the American West* est un recueil de récits non fictionnels qui donne une autre version de l'histoire américaine et de la conquête de l'Ouest, non pas du point de vue des colons européens mais de celui des vaincus.

Le champ lexical de la guerre et de la violence (« *tearing* », « *crash* », l. 1 ; « *fired his gun* », l. 4 ; « *violence* », l. 6 ; « *using knives, clubs, and pistols* », l. 9 ; « *bullets or shrapnel* », l. 24 ; « *battlefield* », l. 26) et la notion de décompte (« *four men and forty-seven women and children* », l. 30, dans les « *wagons* ») donnent lieu à l'établissement du bilan des victimes (« *final total of dead at very nearly three hundred of the original 350* », l. 22, contre « *soldiers lost twenty-five dead and thirty-nine wounded* », l. 23). Le passage prend dès lors un statut de preuve statistique, résultat d'un véritable travail d'historien. La présence de guillemets et de discours direct avec des témoignages d'individus (qui se veulent proches de l'authentique) participe également d'une volonté de vérité et de réhabilitation de la part de l'auteur.

Le champ lexical de la folie (« *was a crazy man* », l. 3 ; « *When the madness ended* », l. 20) peut interroger sur la rationalité, la justification du massacre. À cela, s'ajoute le champ lexical de la mort : (« *killing* », l. 5 ; « *were killed* », l. 16 ; « *was shot* », l. 17 ; « *were dead or seriously wounded* », l. 20 ; « *many of the wounded* », l. 21). L'emploi des adjectifs substantivés et de la voix passive avec un complément d'agent non exprimé laissent entendre que certains individus méritent d'être mentionnés, tandis que d'autres sont oubliés.

La signification des noms amérindiens et leur proximité avec leur environnement (« *Rough Feather* », l. 1 ; « *Turning Hawk* » et « *Black Coyote* », l. 3 ; « *Louise Weasel Bear* », l. 12) apparaissent comme un élément révélateur des individualités au sein du groupe. Le nom *Hakiktawin*, non traduit, et sa prononciation authentique témoignent également d'un lien fort avec le territoire.

Lorsque deux camps s'affrontent dans un combat, on peut parler de « rencontre ». Pour l'auteur, cette bataille, ce conflit, est une « non-rencontre », qui n'a pas pour but de connaître l'autre mais de le vaincre, voire de l'anéantir. La non-entente/mésentente au sens propre et figuré (« *It sounded much like the sound of tearing canvas* », l. 1 ; « *the firing of carbines was deafening* », l. 6 ; « *rattle of arms* », l. 8) est amplifiée par le déséquilibre des forces et la supériorité technologique des soldats américains (« *few of*

the Indians had arms », l. 9 ; « *the big Hotchkiss guns [...] firing almost a shell a second, raking the Indian camp* », l. 10-11).

Cependant, ce déséquilibre traduit un renversement des codes et des valeurs : des soldats amérindiens ne tueraient pas femmes et enfants (« *Indian soldiers would not do that to white children* », l. 13-14). La déshumanisation, l'animalité des soldats (chasse à l'homme) qui tuent les Amérindiens comme des bêtes et les parquent dans des « *wagons* » [= chariots] comme du bétail (« *but they shot us like we were a buffalo* », l.12 ; « *The wagonloads of wounded Sioux* », l. 30) participent à ce renversement des rôles. La représentation d'un wagon dans la peinture *Trail of Tears* (doc D-2) et l'exode forcé (*Indian Removal Act*), évoquent la notion de fuite comme seule issue (« *running away from the place* », l. 15).

Le texte met également en lumière l'exceptionnalité de quelques individus dans le groupe (« *I know there are some good white people* », l. 12). L'homme blanc n'est plus un explorateur, à l'image de l'expédition de Lewis et Clark, qui tente d'établir un contact avec différentes tribus au cours de son périple mais un meurtrier impitoyable. L'importance du Chef amérindien (individu) au sein de son groupe (« *Big Foot and more than half of his people were dead or seriously wounded* », l. 20) est caractérisée par la mort de ce dernier. Affaibli, le peuple disparaît quand le leader est tué. Oubliées, effacées de l'histoire, les minorités sont vouées à décliner, à chuter comme le montre la position inférieure décrite dans le texte (« *the dying who lay sprawled on the frozen ground* », l. 7 ; « *many of the wounded crawled away to die afterward* », l. 21).

Le manque de respect pour le groupe se traduit également par l'absence de sépultures individuelles. Les Amérindiens ne méritent pas d'être enterrés. Le corps gelé de Big Foot est déformé, dans une position humiliante (« *the bodies, Big Foot's, frozen into grotesque shapes* », l. 29). Il est abandonné sans sépulture soulignant la notion de sacrilège et d'anéantissement des traditions et de rites funéraires.

La référence à la religion rappelle son rôle d'assimilation (« *Year of Our Lord 1890* », l. 34). L'usage du déterminant possessif caractérisant l'unité (groupe) autour de Noël (« *Christmas* », l. 34-36), fête religieuse familiale qui célèbre une naissance, entre en contradiction totale avec le massacre de femmes et d'enfants. L'assimilation est véhiculée par la religion, instrument de la colonisation, qui fait naître une tension entre la perte de son identité individuelle pour endosser une nouvelle identité collective, celle de l'Autre, dans le but d'être tous similaires.

L'auteur choisit sciemment de parler de détails (inscriptions sur la bannière incompréhensibles pour les Amérindiens) pour rappeler combien la situation est ironique. Il s'agit là d'une stratégie de communication permettant à l'auteur de dénoncer l'hypocrisie des chrétiens.

Document B-2 : Il s'agit d'un document authentique, historique qui sert pour la postérité. La pose assise a vraisemblablement été choisie en raison de son nom. Cette photographie résulte d'une visite de Sitting Bull dans un studio de professionnels (Palmquist & Jurgens). À noter que ce portrait n'est pas unique en son genre, Sitting Bull ayant posé à plusieurs reprises (pose assise, calumet de la paix dans les mains). La mention manuscrite « Sitting Bull » a vraisemblablement été ajoutée par Sitting Bull lui-même. Il s'agit donc d'un signifié individuel qui montre que Sitting Bull a appris à écrire et à utiliser les codes de la culture européenne.

Chef de guerre qui s'est illustré à la bataille de Little Big Horn en 1876 contre le général Custer, Sitting Bull tient le calumet de la paix. Ainsi, non-armé, Sitting Bull pose en qualité de représentant d'une nation amérindienne dans une volonté de négociation, de dialogue et de rencontre avec l'autre. Regard face à l'objectif, sérieux, il ne sourit pas et reste digne. Lucide et tranquille (position assise), il ne cède pas à la superstition et sait que la photographie ne va pas lui voler son âme. Au contraire, il comprend l'importance du moment : être connu et reconnu.

Que la position assise, les pieds bien au sol, ait été choisie par lui ou par les photographes, elle révèle, tout comme le sémantisme des noms amérindiens, son caractère (*down-to-earth*). La pose en costume traditionnel avec le calumet de la paix n'est pas anodine et permet de faire connaître sa culture aux autres. C'est une rencontre complexe, Sitting Bull est toujours en conflit avec le gouvernement qui veut pousser son peuple à vivre dans des réserves mais accepte d'être photographié.

Sitting Bull et le photographe ont un intérêt commun. S'il achète la photographie au photographe, il sait également la vendre en la signant, à la manière d'un autographe. Sitting Bull maîtrise son image et sa stratégie de communication. On peut d'ailleurs s'interroger sur la valeur culturelle, voire marchande de cette photographie aujourd'hui.

Document C-2 : Combat d'une femme amérindienne contre l'injustice, ce poème en prose est tiré du recueil éponyme, *An American Sunrise*, publié en 2019. Joy Harjo, poétesse d'ascendance amérindienne et de culture creek y évoque la préservation de la culture amérindienne et la résistance que son peuple doit mener pour ne pas sombrer dans l'oubli. C'est le cri d'une Amérindienne qui cherche comment parler à son peuple et le convaincre que sa culture ne disparaîtra jamais.

En critiquant la société occidentale et ses travers (alcool, hypocrisie de la religion), Joy Harjo révèle la complexité de la situation des communautés amérindiennes d'aujourd'hui, confrontées à une crise identitaire et à la revendication des injustices du passé. Elle déplore l'oubli et l'autodestruction qui menace son peuple. L'alcool fait oublier les problèmes (« *drank to remember to forget* », v. 5) et fait disparaître une partie du folklore (danse et musique). Il est difficile pour les individus de se parler au sein du groupe (« *to meet ourselves* », v.1) et de se relever (« *we knew we were all related in this story* », v. 11). Elle fait un lien explicite avec le rejet introduit par l'esclavage et la marginalisation (« *We had something to do with the origins of blues and jazz* », v. 13).

Cette notion de rejet se retrouve dans la structure même du poème et ses enjambements (« [...] *to meet ourselves. We / Were surfacing [...]* », v. 1-2) : le groupe est stigmatisé et rejeté, le dernier vers réaffirmant que son avenir se trouve dans la résistance (« *Forty years later and we still want justice. We are still America. We.* », v. 15).

On remarque l'absence de rimes fixes au profit de la répétition de « *We.* » Le poème se revendique d'autre chose, une poésie « cassée » dans sa forme qui parle à une communauté divisée. On pouvait noter la présence d'allitérations (fricatives et affriquées) sur deux groupes de mots : l'un sombre, avec des consonnes non voisées (*strike / straight / sing / sin / thin*) : l'autre plus léger, avec des voisées (*June / gin / jazz*).

L'utilisation du « nous » collectif relate l'expérience de plus d'une seule personne, un processus d'identification pour fédérer les Amérindiens (« *to meet ourselves* », v. 1). Tout comme Dee Brown dans le doc A, Joy Harjo dénonce le mensonge des Blancs, l'injustice et attaque le rôle fallacieux de la religion (« *We / Were the heathens but needed to be saved from them* », v. 9-10).

Le dernier mot du poème (« *We.* », v. 15) indique un retour aux sources, un retour au collectif, seule réponse à leur avenir. Resté en position de sujet, le pronom témoigne d'une quête ontologique : comment rester en phase avec le monde actuel tout en restant connecté à son patrimoine culturel ? Le poème nous donne à penser à une nouvelle perspective de l'axe autour duquel le dossier s'articule.

Document D-2 : Il s'agit d'une page d'activités issue d'un manuel menant à un travail en groupe : une moitié de classe travaille sur le passé, l'autre moitié sur le présent des Amérindiens qui vivent désormais dans des réserves. Le contenu culturel pour le passé est apporté par la description de captures d'écran et de peintures via un texte en légende. Le contenu culturel pour le présent est vraisemblablement contenu dans une vidéo à laquelle nous n'avons pas accès.

Cette page de manuel propose des activités diverses numérotées de 2 à 4. Chaque activité a un titre correspondant au contenu thématique (Activité 2, « *Who were the First Peoples?* » / Activité 3, « *How First Peoples lost their lands* » / Activité 4, « *Life on the Wind River Reservation* »). On a donc affaire à une présentation chronologique (du passé vers le présent).

Ces titres annoncent le contenu des supports. *A priori*, en classe de 1^{re}, dans le cadre de l'enseignement de spécialité LLCER-Anglais, ce guidage thématique est moins nécessaire, car les élèves sont davantage « indépendants » (niveau B2 du CECRL) et peuvent identifier et nommer ce contenu thématique. Les titres utilisent le terme de « *First Peoples* ». Le pluriel sur le nom « *people* » (plus couramment utilisé dans sa forme de pluriel intrinsèque) fait ici référence au nom discret pour évoquer la pluralité des nations amérindiennes.

Les Activités 2 et 4 sont des activités de réception orale caractérisées par le pictogramme « oreille ». Les vidéos ne peuvent pas être analysées ; il est donc cohérent de les écarter en vue du traitement de la question 3 (présentation de la séquence pédagogique). L'Activité 3, quant à elle, est une activité de production écrite représentée par le pictogramme « feuille de papier ».

Les images dans l'Activité 3 sont liées à la représentation de groupes ou communautés. Dans les tableaux *The Trail of Tears* et *Indian War (19th century): Attack at Dawn*, l'espace est saturé. Dans le premier, il y a un contraste entre la représentation de l'exil du groupe (*wagons*, animaux, peuple en mouvement, morts laissés sur le bas-côté des routes) et la présence au premier plan d'une femme en pleurs, évocation de l'histoire collective comme la somme d'histoires individuelles. Le second tableau est caractérisé par une profusion de détails qui se transforme en confusion (mouvement, fumée, etc.). La multitude de cavaliers et de chevaux témoignent de l'animalité du combat. Les deux tableaux présentent, représentent et communiquent des messages : la douleur caractérisée par un mouvement statique et la violence symbolisée par la dynamique de l'assaut. À elles deux, ces œuvres résument l'histoire des Amérindiens, une ou des histoires faites de violence et de douleur.

Mise en relation

Chacun des documents sélectionnés est un témoignage historique de la volonté d'anéantissement, d'asservissement et, finalement, d'assimilation des *First Nations* par les colons européens. S'étalant sur près de deux siècles, le dossier évoque la notion de combat entre le groupe colonisateur et les peuples autochtones. Que ce soit de façon visuelle dans le tableau *Indian War (19th century): Attack at Dawn* (doc D-2) ou par les mots choisis pour relater le massacre de Wounded Knee (doc A), les Amérindiens sont vaincus, humiliés, écrasés par la supériorité technologique des armes venues d'Europe.

Le combat a pour enjeu, pour les uns, la conquête de territoires et, pour les autres, la perte de leurs racines, comme le montre le tableau évoquant l'épisode du *Trail of Tears* (doc D-2), nom donné au déplacement forcé de plusieurs tribus amérindiennes entre 1830 et 1838. Cet exode contraint trouve sa finalité dans le document D-2 qui invite les élèves à découvrir le nouvel les réserves amérindiennes.

Victimes de l'expansion vers l'Ouest, les Amérindiens ont été, dès le départ, victimes du mensonge des Blancs et notamment de la religion. Instrument de la colonisation, elle ne fait pas que justifier la prise de possession des terres mais tente d'évangéliser et d'assimiler, en gommant les spécificités culturelles ancestrales. L'ironie de la scène finale dans le document A fait écho aux revendications de Joy Harjo dans son poème (doc C-2) qui, sur le même ton ironique, rappelle le rôle « salvateur » de l'Église.

Tout comme Big Foot (doc A), Sitting Bull (doc B-2), Joy Harjo s'érige en véritable Cheffe, menant son peuple et l'invitant métaphoriquement, à travers le titre du poème, à se lever, contrairement à Sitting Bull qui reste assis, prêt à négocier pacifiquement. Tous deux montrent que les Amérindiens ne sont pas des sauvages analphabètes (doc A) mais bien des êtres humains respectables, qui ont appris à

maîtriser l'écriture des Blancs, pour mieux réécrire leur propre histoire. Bien qu'apaisées, les relations demeurent toujours conflictuelles du point de vue de la reconnaissance culturelle et territoriale, loin d'être acquise, et qui reste au cœur du combat qu'il faut continuer à mener.

Problématisation

Voici la proposition de problématique qui découle de l'analyse des documents du dossier constitué. Cette problématique sera reprise et adaptée au niveau de classe dans la proposition de séquence pédagogique : *Lying, sitting, standing: the long rise of First Peoples to national awareness and recognition.*

Question 2 : Linguistique et perspective pédagogique

Question 2-a. : Phonologie

Les éléments de corrigé ci-dessous comprennent pour chaque mot les symboles phonétiques qui pouvaient être utilisés pour transcrire la voyelle (un seul était demandé), la valeur de la voyelle, le contexte expliquant cette valeur. Concernant les symboles phonétiques, ce rapport propose les symboles utilisés en **Southern British English (SBE)**, **General American (GA)** et dans les deux variétés (en noir). Un seul symbole était attendu. Il n'était pas demandé d'indiquer la variété retenue, mais une session ultérieure du CAPES pourrait inviter les candidats à le faire.

fi**r****e**

Symbole : /aɪə/

Valeur de la voyelle <i> : la voyelle est tendue/alphabétique/libre et modifiée par <r>.

Contexte expliquant cette valeur : il s'agit d'une voyelle accentuée, suivie d'un <r> et d'une autre voyelle (ici <e>) à la fin du mot. Il était également possible de noter : 'V<r>V# ou 'V<r><e>#.

Remarques

Si le symbole # (indiquant la fin d'un mot) est utilisé, celui-ci doit bien se trouver à la fin de la formule et non au début.

Même si le soulignement n'invitait pas explicitement à prendre en compte le <r> :

- les candidats utilisant la variété **General American**, qui est une variété rhotique, pouvaient faire apparaître la rhoticité dans les transcriptions : /aɪə/ ; /aɪər/ ; /aɪr/.

- les candidats utilisant la variété **Southern British English**, qui est une variété non rhotique, pouvaient ici faire apparaître un /r/ dans la transcription : /aɪər/. Ceci tient au fait que le mot qui suit fire dans le texte est and, qui commence par un son voyelle, et qu'un r de liaison est donc possible.

fi**l****l****i****n****g**

Symbole : /ɪ/.

Valeur de la voyelle <i> : la voyelle est lâche/relâchée/entravée/brève.

Contexte expliquant cette valeur : il s'agit d'une voyelle accentuée, suivie de deux consonnes dont la première est autre que <r>. Il était possible de noter : 'VCC.

Remarque : le jury n'a pas pénalisé les candidats qui ne faisaient pas remarquer que filling a pour base fill, mot dans lequel la voyelle accentuée est suivie de deux consonnes dont la première est autre que <r>.

girl

Symboles possibles (un seul demandé) : /ɜ:/ ; /ɜ: / ; /ɜ/ ; /ɜ:r/ ; /ɜr/.

Valeur de la voyelle <i> : la voyelle est tendue car/et modifiée par <r>.

Contexte expliquant cette valeur : il s'agit d'une voyelle accentuée, suivie d'un <r>, et d'une autre consonne autre que <r>. Il était possible de noter 'V<r>C(≠<r>).

Remarques

En raison de la présence d'un <r> post-vocalique, il était erroné de transcrire la voyelle par /ɜ/. Pour rappel la séquence /ɜ/ + /r/ n'est possible que dans la variété SBE (en GA on a systématiquement /ɜ:/ ; /ɜ:/), et uniquement lorsque ces deux phonèmes ne font pas partie de la même syllabe (par exemple hurry /'hʌ.ri/, mais girl /'gɜ:l/). Quant à la voyelle /ə/, elle se définit par son caractère inaccentué. Cette voyelle ne peut donc pas convenir ici car girl, un mot lexical, est accentué.

final

Symboles possibles (un seul demandé) : /aɪ/ ; /ʌɪ/.

Valeur de la voyelle <i> : la voyelle est tendue/alphabétique/libre.

Contexte expliquant cette valeur : il s'agit d'une voyelle accentuée, suivie d'une consonne et d'une autre voyelle. Il était possible de noter 'VCV.

Remarque : dans un contexte 'VCVC, la voyelle peut également être entravée, selon les mots. Toute remarque indiquant cette variabilité, de même que les explications faisant état de la terminaison en <-al>, ont été acceptées, tout comme celles considérant que la valeur était la même que celle de fine.

Question 2-b. : Analyse linguistique

La suppression des paires de segments a permis une légère amélioration générale des copies, probablement parce que les candidats disposaient d'un peu plus de temps de réflexion. L'analyse linguistique a cependant été cette année encore la partie de l'épreuve disciplinaire appliquée qui a le plus posé problème aux candidats. Même si le jury a eu le plaisir de quelques excellentes copies, beaucoup de candidats ne maîtrisent pas certains concepts de base nécessaires à un enseignant de langue vivante. D'autres choisissent manifestement de faire l'impasse sur la partie d'analyse linguistique et/ou de phonologie, ce qui s'avère généralement très préjudiciable. Rappelons qu'une note de 5/20 ou inférieure entraîne l'élimination du candidat au concours, quelle que soit la note obtenue dans l'autre épreuve. Il est aussi à noter que les candidats qui réussissent la partie linguistique et phonologie réussissent bien souvent les autres parties de l'épreuve et obtiennent alors une note globale qui leur permet de se détacher nettement des autres candidats.

Point 1 : As it was apparent by the end of the day that a blizzard was approaching...

Description du segment

Le segment souligné est composé du marqueur/du pronom/de la proforme/de la pro-proposition *it*. Sa fonction syntaxique est d'être sujet du verbe/de l'auxiliaire/de la copule/du verbe de liaison/d'état BE conjugué au prétérit/au passé : *was*. L'adjectif/le groupe/syntaxme adjectival *apparent* est attribut du sujet.

Remarques

Pour rappel, le verbe be n'admet jamais de complément d'objet direct (COD) ; l'adjectif apparent est attribut du sujet, car il attribue une propriété au référent du sujet.

by the end of the day est un groupe prépositionnel (GP) dont la fonction est d'être complément circonstanciel de temps. Il n'entretient pas de lien syntaxique direct avec it, c'est pourquoi il n'était pas obligatoire de le décrire.

that a blizzard was approaching entretient bien un lien avec it. Il était possible d'étiqueter cet élément dès la description ou de garder cette remarque pour l'analyse (nature : proposition subordonnée nominale/conjonctive ; fonction : sujet sémantique de BE).

Enjeux linguistiques

Il s'agit ici d'expliquer pourquoi IT a été utilisé.

Analyse

Le traitement de cette question implique quatre points principaux, explicités ici entre crochets pour permettre de mieux comprendre la logique sous-jacente au corrigé proprement dit.

[1] *it* est le sujet syntaxique, pas le sujet sémantique]

it n'est pas le sémantique/réel/sémique/logique. Ce qui est apparent (*apparent*), c'est le fait que la tempête approche. Le sujet sémantique du verbe est donc *that a blizzard was approaching*, proposition subordonnée nominale conjonctive.

it est seulement le sujet syntaxique/grammatical/apparent de BE. C'est lui qui déclenche l'accord du verbe, ici la troisième personne du singulier : *was*.

[2] La structure : extraposition du sujet]

Le sujet sémantique, cette proposition nominale, a été extraposé, c'est-à-dire déplacé de sa position initiale vers la fin de la proposition, au lieu d'apparaître à gauche du verbe [on parle alors d'ordre canonique : sujet + verbe + objet]. En d'autres termes, il y a extraposition du sujet. La place de sujet syntaxique ne pouvant être laissée vide avec un verbe conjugué en anglais, elle est instanciée (occupée) par *it*. Il est possible de schématiser ce réagencement ainsi :

That a blizzard was approaching was apparent. (ordre canonique)

* was apparent that a blizzard was approaching. (impossible)

It was apparent that a blizzard was approaching. (extraposition)

Remarques

Il pouvait être utile de noter que l'on peut retrouver deux relations prédicatives (RP)/relations sujet-prédicat (S-P), c'est-à-dire deux procès (deux « événements ») dans cette proposition : <something/be apparent> et <a blizzard/approach>. Le fait de pouvoir identifier deux relations prédicatives est typique de la structure extraposée, et permet de la différencier de la clivée.

Une clivée est une autre structure en IT mais qui se différencie d'une extraposition en trois points. Premièrement, elle a pour but d'isoler un élément pour établir un contraste ou une emphase (par exemple : It is this car that I bought, sous-entendu, cette voiture-là et pas une autre). Deuxièmement, la clivée ne contient qu'une seule relation prédicative (dans l'exemple : <I/buy this car>), alors que l'extraposée en contient deux. Troisièmement, la clivée se forme avec une subordonnée relative³ (ici that I bought, où that est un pronom relatif dont l'antécédent est this car), alors que l'extraposée se forme avec une subordonnée nominale conjonctive (ici that a blizzard was approaching, où that est une conjonction de subordination puisqu'il n'a pas de fonction syntaxique au sein de la subordonnée).

[3] Référence de IT dans les extraposées]

[Trois explications possibles existent. Le jury n'en attendait qu'une :]

- *it* n'a pas de référence et ne sert qu'à occuper la place syntaxique de sujet. On parle alors de « *dummy/empty it*, *it* impersonnel/explétif/postiche/vidé » ;
- *it* est endophorique (c'est-à-dire qu'il est compréhensible grâce au texte lui-même et non grâce à une connaissance culturelle partagée par exemple) et cataphorique, c'est-à-dire qu'il annonce un élément qui apparaît à sa droite : *that a blizzard was approaching* ;
- *it* est endophorique et anaphorique (en genèse, c'est-à-dire dans les étapes de pensée ; il s'agit d'anaphore au sens large du terme⁴) car il indique que le sujet sémantique a déjà été pensé par l'énonciateur.

[4] Pourquoi extraposer plutôt que de conserver l'ordre canonique ?]

- L'extraposition permet à l'énonciateur d'insister sur le commentaire/l'appréciation (*apparent*), qui apparaît tôt dans la phrase, avant le fait commenté ;
- Ce réagencement permet aussi de respecter le principe appelé *end-weight*, qui veut que les constituants les plus lourds syntaxiquement apparaissent en fin d'énoncé (*that a blizzard was approaching* est plus long et complexe syntaxiquement que *apparent*, et est donc rejeté en fin de phrase) ;
- L'extraposition participe enfin au principe appelé *end-focus*, qui veut que l'élément qui arrive en dernier dans un énoncé soit celui sur lequel l'attention portée soit la plus forte. On dit que la fin d'un énoncé est la zone d'information maximale ;
- Dans cette phrase, l'extraposition était obligatoire en raison de la présence de la conjonction *as* : **As that a blizzard was approaching was apparent*. En effet, deux conjonctions ne peuvent pas se suivre au sein d'un même énoncé. Un moyen de contourner ce problème aurait consisté à dire *As the fact that a blizzard was approaching was apparent*.

³ Plus précisément une « pseudo-relative » car elle ne caractérise pas le nom qui précède.

⁴ Au sens étroit du terme, « anaphorique » signifie que la référence d'un élément se comprend grâce à un autre élément textuel mentionné précédemment, son antécédent.

Remarque : pour le point 4), le jury n'a exigé qu'une idée sur les quatre. Il a valorisé cependant les copies où en figuraient plusieurs, et particulièrement la dernière remarque sur l'emploi en contexte. Il a eu le plaisir de voir un nombre non négligeable de copies dans lesquelles le contexte était pris en compte.

Point 2 : many of the wounded crawled away

Description du segment

Le segment souligné est un groupe nominal (GN) composé du déterminant/article défini *the* suivi de l'adjectif substantivé/nominalisé/employé comme nom/employé comme tête de GN *wounded*. Il apparaît dans un groupe prépositionnel (GP) introduit par la préposition *of* / Il est complément de la préposition *of*. (*of the wounded* est complément du GN pronom quantifieur *many*. Il apparaît dans une construction de la forme N of N/GN)

Remarques

Certains candidats ont considéré un peu hâtivement qu'il s'agissait du sujet de crawled away. Or, ce n'est qu'une partie du sujet : c'est l'ensemble du GN many of the wounded qui est sujet de crawled away.

Par ailleurs, certains candidats n'ont pas reconnu le marqueur -ed et l'ont interprété comme une forme de prétérit. Une telle erreur d'étiquetage, qui traduit une méconnaissance des marqueurs du groupe verbal de l'anglais, a été lourdement pénalisée. D'autres candidats ont évoqué une voix passive. S'il y a bien un sens passif (the wounded = those who had been wounded), dans ce segment, il n'y a pas de « voix » passive, qui se construit avec BE+-EN et concerne le verbe de la proposition.

Enjeux linguistiques

Il s'agira de comprendre pourquoi *wounded* est employé comme adjectif substantivé, c'est-à-dire de préciser sa nature (est-ce un « vrai » nom ou un adjectif ?), de s'interroger sur son fonctionnement (c'est-à-dire son utilisation comme tête de groupe nominal), et de rendre compte de l'utilisation de THE.

Remarque : beaucoup de candidats semblaient ne pas connaître l'existence des adjectifs substantivés, qui sont pourtant fréquents en anglais (the rich, the poor, the French, etc. ou, pour l'inanimé, the unknown par exemple). Le jury rappelle aux futurs candidats qu'il est indispensable d'avoir connaissance de ces phénomènes usuels, et recommande la lecture de manuels de grammaire et de linguistique de l'anglais.

Analyse

[Le traitement de cette question implique trois points principaux, explicités ici entre crochets pour permettre de mieux comprendre la logique sous-jacente au corrigé proprement dit.]

[1) Valeur fondamentale THE et raison de son utilisation ici]

THE marque le fléchage/anaphore/reprise/préconstruction/présupposition/phase 2, c'est-à-dire qu'il désigne un acquis, un déjà pensé/connu/mentionné (grâce à TH-).

[Remarque non exigée, mais valorisée : Le fléchage est une opération qualitative. Cela signifie qu'on s'intéresse aux propriétés d'un élément (et non à sa délimitation spatio-temporelle, situationnelle, à son passage à existence ou à sa quantité).]

Ici, *the* permet de désigner le sous-groupe/la classe des blessés parmi l'ensemble des victimes de la tuerie. On a affaire à un fléchage textuel, dont on peut rendre compte de deux manières [même si les deux explications ne sont pas mutuellement exclusives, le jury n'en attendait qu'une seule] :

- On a une reprise du mot *wounded*, déjà mentionné ligne 21 (même si ce phénomène correspond à une anaphore stricte/fidèle, notons néanmoins que *wounded*, ligne 21, est un véritable adjectif qualificatif.)
- La mention de la tuerie (par exemple *the madness ended*, ligne 21) implique de facto l'existence de morts et de blessés (il s'agit, dans ce cas, d'une anaphore associative/par association).

[2] Nature de *wounded*]

On remarque que *the wounded* ne peut pas prendre la marque du pluriel (**woundeds*) et qu'il porte la marque -EN du participe passé. Par ailleurs, sa détermination est contrainte : **a wounded* est impossible, par exemple, et il est le plus souvent employé avec THE, comme beaucoup d'adjectifs substantivés.

Par conséquent, *wounded* dans le segment à l'étude n'est pas un « vrai » nom. Il s'agit d'un adjectif substantivé, ou adjectif employé comme tête de GN. (En raison de cette fonction, il dénote une classe et non une simple propriété.)

[3] Pourquoi utiliser un adjectif substantivé ?]

Enfin, il faut se demander pourquoi un adjectif substantivé est employé ici. En effet, *the wounded* peut être comparé à *many of the Indians who were wounded* ou *many of the wounded Indians*. Une première différence est que *the wounded* désigne et met en relief la classe des blessés, la contrastant avec celle des morts (sens collectif), ce qui est très approprié ici puisqu'il s'agit de faire le bilan de la tuerie. A l'inverse, *many of the Indians who were wounded/many of the wounded Indians* désigne avant tout des Indiens, qui s'avèrent être blessés (sens plus individualisant). Une seconde différence relève de la cohésion discursive : *the wounded* considère le fait d'être blessé comme acquis dans le contexte (/information thématique), alors que *many of the Indians who were wounded* présenterait le fait d'être blessé comme une information potentiellement plus nouvelle.

Remarques

Il était possible et tout à fait bienvenu de remarquer que wounded est compatible non seulement avec THE, mais aussi avec un numéral ou un quantifieur (voir thirty-nine wounded, ligne 23 ; many wounded est attesté également). Le jury a valorisé cette remarque, sans l'exiger. Il pouvait être indiqué également que ce procédé de substantivation représente une « conversion (catégorielle) partielle » d'un adjectif/participe passé en nom. Dans la plupart des cas, ce procédé permet de faire référence à des animés humains, même s'il peut y avoir aussi référence à certaines notions inanimées (the unknown).

Le point 3) a été particulièrement valorisé : comme rappelé dans le rapport de jury 2022 notamment, l'explication en contexte est l'objectif ultime de l'analyse linguistique, ce qui serait le plus central si un élève demandait « pourquoi dit-on the wounded ici et pas the wounded Indians ? ».

Le jury espère que les remarques et conseils donnés ici seront utiles aux futurs candidats et aux préparateurs. Il renouvelle ses encouragements à étudier sérieusement l'analyse linguistique, centrale ensuite pour expliquer le fonctionnement de la langue anglaise aux élèves.

Question 2-c. : Perspective pédagogique

Dans la perspective d'acquisition d'un niveau B2 consolidé à la fin de la classe de 1^{re} en enseignement de spécialité LLCER, les élèves doivent avoir « un bon contrôle des structures utilisées dans un langage simple et de quelques formes grammaticales complexes » (*Volume complémentaire* du CECRL). La structure <THE + ADJ. substantivé> peut être considérée comme une forme grammaticale complexe, que les élèves évitent ou utilisent de manière erronée (**the dead is... / *the deads are...*). Les élèves seront amenés à utiliser cette structure pour identifier des sous-groupes dans un ensemble plus large : plus spécifiquement, pour rendre compte du bilan humain [*the wounded/the dead*] de batailles célèbres opposant les Amérindiens et les soldats américains.

Question 3 : Présentation de la séquence pédagogique

Présentation générale

La séquence que je propose s'articule autour du fil conducteur suivant : *Lying, sitting, standing: the long rise of First Peoples to national awareness and recognition.*

Ma séquence comportera huit séances réparties en trois étapes.

Voici l'énoncé de la tâche finale que j'ai retenue pour cette séquence et qui mobilise l'activité langagière de production orale en continu : *For Native American Heritage Month, write a poem about belonging to the American society from an American Indian perspective. Then, perform it for your classmates.*

Pour une classe de première en enseignement de spécialité LLCER-Anglais, le niveau attendu est « B2 consolidé » (ou C1 à la fin du cycle terminal).

Annonce des objectifs

Afin de permettre la réalisation de cette tâche, j'ai identifié les objectifs suivants :

Objectifs culturels :

- Découverte et partage de la pluralité de la culture américaine/amérindienne ;
- Comprendre l'évolution de l'identité amérindienne dans l'histoire américaine ;
- Comprendre le besoin de reconnaissance des Amérindiens au cœur du poème (doc C-2).

Objectifs communicationnels :

▪ Linguistiques

- Grammaire :
 - Structure <THE + Adj. substantivés> pour identifier des sous-groupes dans un ensemble plus large. Par exemple, pour rendre compte du bilan humain [*the wounded / the dead*] de la bataille de Wounded Knee. La structure servira également de modèle pour le titre du poème qui sera à créer en tâche finale (TF) : *We, the...* (ex : *We, the cursed / We, the forgotten*).

- Rebrassage des formes passives (avec ou sans agent exprimé) dans un récit pour identifier l'asservissement et la déshumanisation des Amérindiens : « *I was shot* » (doc A) ; « *they were hunted like animals* » (doc A), « *they were not buried* » (doc A) ; « *400 of them were trained as Code Talkers* » (doc C-1) ; « *they were forced off their ancestral lands* » (doc D-2, Trail of Tears) ; « *we needed to be saved from them* » (doc C-2). Ce rebrassage se fera au présent et au prétérit pour renforcer le sentiment de victimisation et de traumatismes subis par le passé et toujours aujourd'hui.
 - o Phonologie :
 - Prononciation des noms de tribus amérindiennes : *Sioux* /su:/, *Cheyenne* /ʃai'æn/, *Iroquois* /'ɪrəkwoɪ/ en *Southern British English* ou /'ɪrəkwa:/ en *General American*, etc.
 - Rebrassage de la réalisation de <ed> dans les participes passés (en lien avec <THE + Adj. substantivés> et avec la voix passive : *buried* [d], *forced* [t], *hunted* [ɪd]).
 - La réduction vocalique dans *was* et *were* en lien avec la voix passive : « *I was* [wəz] *shot* » (doc A) ; « *they were* [wə/wər/wə-] *forced* » (doc A).
 - Travail sur la prosodie en lien avec le sens du poème (doc C-2) en vue d'une mise en voix.
 - o Lexique :
 - Lexique du combat (doc A ; doc D-2).
 - Lexique propre à la culture amérindienne, notamment, description des tenues traditionnelles (doc B-2 ; doc D-2).
 - Réflexion sur l'évolution de la manière de nommer : *Indians* > *American Indians* > *Native Americans* > *First Peoples*.
 - Lexique de l'analyse de l'image (doc B-2 ; doc D-2).
 - Lexique de l'analyse d'un poème (doc C-2) : enjambements, allitérations, etc. / métrique, rimes, rythme, etc.
- **Sociolinguistiques :**

Registre de langue adapté (aux tâches et au niveau visé [B2 consolidé] par les élèves) à l'interlocuteur en fonction du contexte : le ton est solennel ; le message revendicatif doit être clair. → Éviter l'utilisation d'un lexique familier / d'expressions familières du type : *kinda*, *gonna*, *wanna*, *gotta*, 'cause, etc.
- **Pragmatiques :**
 - Décrire et s'exprimer avec précision pour informer (ex : doc A). Véracité des contenus, nuance entre les personnages étudiés (ou inventés dans une fiction), etc.
 - Organiser son propos et sélectionner les informations pour faire passer un message dans le poème (doc C-2) dans le but d'éviter le ton monocorde / récitation.
 - Activité sur le rebrassage des connecteurs logiques pour structurer le discours pour le rendre clair et accessible : par exemple, pour rendre compte de la chronologie de l'histoire des Amérindiens.

Objectifs éducatifs :

- **Parcours d'éducation artistique et culturelle :** Axe « pratiquer » dans le référentiel → Création par les élèves de poèmes sur le modèle du document C-2 (enjambements, allitérations, etc.).
- **Parcours citoyen de l'élève :** Regard sur l'évolution de la construction de la nation américaine (un groupe hétérogène) → Réflexion sur la place des minorités dans une société.

Annnonce et justification de l'ordre d'exploitation des documents :

En tenant compte de l'analyse du dossier, je propose l'ordre d'exploitation des documents suivant : doc A → doc D-2 (*Trail of Tears + Attack at Dawn*) → doc B-2 → doc C-2.

L'ordre des documents correspond à l'approche suivante : prendre en compte l'incompréhension et la folie meurtrière des colons européens pour s'approprier un territoire et marginaliser tout un peuple (doc A contextualisé ensuite par le doc D-2) de telle sorte à comprendre la revendication territoriale et identitaire (doc C-2) en passant par une tentative de conciliation (doc B-2).

Présentation des étapes d'exploitation :

ÉTAPE 1 : Document A (Wounded Knee) : deux séances.

▪ **Séance 1 (Anticipation et compréhension de l'écrit) :**

L'intérêt pour la tâche : L'activité de compréhension de l'écrit va permettre aux élèves de comprendre les causes profondes de la revendication et les aider à construire leur poème, notamment dans le choix du lexique, des procédés stylistiques qui aideront à transmettre la charge émotionnelle.

a) Remue-méninges (*brainstorming*) sous forme de carte heuristique (« mentale ») à deux entrées, concernant *Cowboys / Indiens* :

- déclencher la prise de parole et identifier les stéréotypes sur les deux groupes ;
 - évaluer la richesse du vocabulaire qu'ont les élèves ;
 - travailler sur les autres termes possibles pour évoquer les Amérindiens (*Native Americans, First Peoples, etc.*) ;
- Intérêt : L'objectif est d'anticiper le contexte et de préparer au renversement des rôles (point de vue du texte).

b) Lecture cursive du doc A : texte tronqué (partie entre guillemets → l. 19) :

- Lecture du texte (approche différenciée avec aide champ lexical identifié ou pas) ;
 - Repérage des noms et des types de discours (directs et indirects) ;
 - Identification des groupes de belligérants (+ relevé de champs lexicaux) et cibler les points de vue et lier les noms au contenu de leurs propos ;
- Intérêt : Il s'agit de stratégies transférables. Approche différenciée où les élèves les moins à l'aise ont déjà une aide où ils peuvent relier des noms à un contenu (paraphrasé).
- Repérage et réactivation de la forme passive *were killed / were shot* + rebrassage sur la réalisation de <ed> dans les verbes ;
 - Mise en commun : trace écrite ;
- Intérêt : Cette étape permet un repérage des faits par des témoignages personnels identifiables qui servira pour la création du poème.

Devoirs à la maison : Recherches sur Big Foot, préparer une courte présentation de ce Chef à l'oral.
→ Intérêt : familiarisation avec le contexte pour l'analyse de la deuxième partie du texte et apport de contenu culturel, notamment sur la figure du Chef.

▪ **Séance 2 (Compréhension de l'écrit sur l'implicite) :**

L'intérêt pour la TF : L'accès à l'implicite permet de comprendre les raisons de l'indignation et le fondement des revendications.

The aftermath of the battle → L'humiliation, l'ironie situationnelle dans l'église :

- Exploitation des devoirs à la maison → présentation du Chef Big foot (production orale en continu) ;
- Lecture cursive de la deuxième partie du texte (partie sans guillemets), toujours dans une approche différenciée ;

- Intégration du fait de langue (question 2-c) <THE + Adj substantivés> pour établir le bilan de la bataille ;
- Relever les éléments qui concernent les Amérindiens qui sont encore en vie (réactivation de la structure passive) ;
→ Intérêt : Prise de conscience du ton, moins personnel mais pas forcément plus neutre. Le fait de langue servira pour le titre du poème qui sera construit pour la TF (*We, the...* ; ex : *We, the cursed ; We, the forgotten*).

Devoirs à la maison : Faire des recherches sur les réserves amérindiennes pour faire une courte présentation orale.

→ Intérêt : Préparer les élèves à l'évolution de la situation des Amérindiens aujourd'hui et prise en compte de leur histoire.

ÉTAPE 2 : Documents D-2 et B-2 (Trail of Tears / Attack at Dawn + Sitting Bull) : deux séances.

▪ Séance 3 (Analyse des tableaux et mise en lien avec le texte) :

L'intérêt pour la TF : L'analyse permet de rebrasser les objectifs grammaticaux et de consolider les connaissances civilisationnelles et donc de répondre à l'objectif culturel.

- Exploitation des devoirs à la maison sur les réserves amérindiennes (production orale en continu) ;
- Vidéoprojection des deux tableaux (*The trail of Tears* et *Attack at Dawn*) côte à côte. Les élèves devront donner un titre à chaque image et fournir une analyse avec pour consigne de trouver le lien qui les unit ;
- Réactivation de la forme passive (*were parked in reservations / were led away from their land / were attacked*);
- Réactivation du lexique de l'analyse d'image et des structures de but (explicitation du message véhiculé par les deux tableaux) ;
- Comparaison des conclusions : mise en commun et trace écrite ;
→ Intérêt : Conduire les élèves à réfléchir à la raison pour laquelle les Blancs combattent les Amérindiens afin de conclure qu'il s'agit d'une lutte pour prendre possession des terres ; la vie dans les réserves étant la conséquence de la victoire des Blancs.

Devoirs à la maison : Recherches sur la bataille de Little Big Horn pour une courte présentation à l'oral.

→ Intérêt : Les devoirs permettent un apport culturel ponctuel qui donne lieu à une courte production orale en continu avec support écrit sous forme de notes (entraînement à la même compétence que la tâche finale).

▪ Séance 4 (Analyse de la photographie de Sitting Bull, doc B-2) :

L'intérêt pour la TF : L'analyse de la photographie permet de mettre en lumière le rôle de médiation du Chef, qui est favorable à la paix et qui utilise ce média pour être reconnu et faire passer un message. Ce document permettra ensuite aux élèves de percevoir Joy Harjo comme un avatar contemporain de Sitting Bull.

- Mise en commun des recherches données en devoir (production orale en continu) : *What happened at Little Big Horn?* ;
- Découverte de la photographie sans le nom manuscrit ni la légende ;
- Analyse succincte : pourquoi est-il pris en photo ?
- Le bas de la photographie est montré (nom manuscrit du Chef) : réévaluation du message (en lien avec les devoirs sur la bataille de Little Big Horn) ;
- Reconnaissance et paix : écriture de légendes (captions) selon la consigne suivante : *Imagine what Sitting Bull's message in this picture would be*. Travail individuel pour avoir une plus grande

pluralité des productions. Préparation du repérage de l'accent de mot + accent de phrase dans la mise en voix de la légende ;

- Mise en commun (production orale en continu) et réaction (production orale en interaction) + phonologie et objectif pragmatique (éviter le ton monocorde) ;
→ Intérêt : Prépare à la mise en voix du poème dans la tâche finale. Permet également d'explorer les questions : Pourquoi photographe Sitting Bull ? Quel message véhicule-t-il ?

ÉTAPE 3 : Document C-2 (« An American Sunrise ») : trois séances.

▪ **Séance 5 (Analyse du poème « An American Sunrise », doc C-2) :**

L'intérêt pour la TF : Il s'agit du document modélisant de la séquence. Son analyse (fond et forme) est indispensable à l'élaboration de la tâche finale. Le poème qui sera créé par les élèves doit faire sens et transmettre un message tout en créant une émotion.

- Anticipation sur le titre (lien avec le paysage / territoire ?) ;
- Repérage des procédés stylistiques : réactivation du vocabulaire utile à l'analyse (= champs lexicaux, rimes, assonances, allitérations, enjambements, etc.) ;
- Repérage du point de vue (stratégie transférable) : *I / We* / neutre ?
- Structure cassée (enjambements, absences de rimes) ;
- Possibilité de faire plusieurs groupes qui auront chacun un objectif de repérage/analyse (différenciation : un groupe sur le rythme, un groupe sur le contenu avec un guidage pour faire le lien avec les documents étudiés en amont dans la séquence (religion...)) ;
→ L'intérêt : Percevoir que les mots sont les seules armes qu'il reste aux Amérindiens pour faire entendre leur voix.

Devoirs à la maison : Mise à disposition d'une vidéo du poème lu par Joy Harjo. Quels sont les mots dans le poème qui vous semblent importants et qui sont accentués par Harjo. Pourquoi les accentue-t-elle ?

→ Intérêt : Proposer un modèle de mise en voix d'un poème, qui aidera les élèves à réaliser la TF.

▪ **Séance 6 (Tâche intermédiaire : mise en voix du poème « An American Sunrise », doc B-2) :**

L'intérêt pour la TF : Une tâche finale axée sur une production orale en continu ne peut être envisagée sans entraînement préalable. Il s'agit donc de travailler la même compétence et de permettre aux élèves de réaliser que la prosodie relève de choix conscients qui construisent le sens.

Énoncé de la tâche intermédiaire : *Participate in a poetry contest. Practice reading the poem « An American Sunrise » in front of your classmates.*

- Mise en commun du contenu des devoirs à la maison ;
- Composition de groupes (2 ou 3 max.) : entraînement à la mise en voix avec inter-correction de la phonologie (réalisation des phonèmes, accent de mot préparés à la maison) ;
- Chaque groupe sélectionne un vers, qui sera mis en voix de façon synchrone (préparant à la tâche finale où les élèves du groupe devront énoncer à l'unisson des éléments de leur poème qu'ils veulent mettre en valeur). Cet effet vise à mettre en valeur le sentiment d'appartenance et la relation entre l'individu et le groupe.

Dans cette proposition, nous pouvons observer la triple cohérence suivante :

→ **Adéquation** entre tâche finale et problématique : Cette tâche décline une réflexion autour de la notion d'appartenance et d'expression de soi (individu dans / face au groupe).

→ **Progressivité** entre la tâche intermédiaire et la tâche finale : On met d'abord en voix un poème existant, puis un poème créé par l'élève. Autre élément de progressivité, la mise en voix doit présupposer une analyse stylistique du poème de sorte que les choix d'intonation et de rythme viennent servir la communication du sens. Ainsi, à présent conscients, grâce à la tâche intermédiaire, de ce lien

organique entre prosodie et sens, les élèves pourront opérer des choix éclairés lors de l'écriture de leur poème en tâche finale.

→ **Entraînement** aux compétences propres à l'activité langagière ciblée : Il y a ici un double entraînement. D'une part, la production orale est présente dans les deux tâches. Par ailleurs, la réalisation de la tâche intermédiaire permet de développer la conscience du lien intime entre la prosodie et le sens dans l'écriture poétique.

Devoirs à la maison : Les élèves choisissent 3 à 5 thèmes de la séquence qu'ils souhaitent réutiliser dans le poème de la tâche finale et doivent justifier leur choix en phase de *warm-up* en début de séance suivante.

→ Intérêt : Travail thématique préparatoire à la rédaction du poème.

- **Séance 7 (rédaction d'un poème qui s'inspire du poème « *An American Sunrise* », doc B-2, de Joy Harjo) :**

Intérêt de cette étape de la tâche finale : C'est après avoir bénéficié de modèles structurants, à l'écrit et à l'oral, que les élèves vont pouvoir rédiger un support écrit porteur de sens et stylisé autour de procédés propres au poème dans l'optique de le mettre en voix.

Écriture du poème en groupe de trois :

- *Warm-up* : justification des thèmes choisis pour la construction du poème ;
- Structure : trois strophes (quatre vers) ;
- Rebrassage du lexique, des procédés stylistiques ; de la thématique des enjeux territoriaux ;
- Titre construit sur la structure : *We, the* (+ Adj. substantivé).

Devoirs à la maison : Vérification de l'accent de mot et de la prononciation des mots du poème créé (par exemple, avec des outils tels que les dictionnaires en ligne).

- **Séance 8 (Présentation des poèmes en classe).**

Présentation de l'évaluation et des critères retenus :

- Prise en compte du contenu culturel : croisement des objectifs culturels annoncés et de l'axe « Relation entre l'individu et le groupe » ;
- Prise en compte du contenu linguistique : lexique en lien avec les communautés amérindiennes / faits de langue rendant compte de l'histoire des Amérindiens (ex : la voix passive et <THE + Adj. substantivés>) ;
- Prise en compte de la dimension sociolinguistique : le registre et le ton sont adaptés à la mise en voix d'un poème ; la production respecte le format et la structure poétique ;
- Prise en compte de la dimension pragmatique : le texte est structuré de telle sorte à informer sur l'histoire des Amérindiens et à permettre à l'auditoire de comprendre / ressentir le message du poème.

Rapport établi

par Julien GRANGER, Michael SCHAFFAR et Cécile SEMPÉRÉ-BRUN,
pour l'analyse critique et la séquence

par Valérie BOURDIER et Pierre HABASQUE
pour la linguistique et la phonologie

3. Langue orale – anglais et français

Cette section aborde la maîtrise de la langue orale (anglais et français) lors des épreuves d'admission de la session 2023. Elle est divisée en parties thématiques pour aider les futurs candidats à s'orienter au mieux dans leur préparation. Dans les exemples donnés, les astérisques (*) signalent des emplois erronés.

À l'image des rapports précédents, le jury souhaite souligner à quel point la maîtrise de la langue orale est essentielle à une transmission efficace en situation d'enseignement. Il se doit de pénaliser en conséquence une langue orale qui serait inadaptée au contexte professionnel que représentent les épreuves d'admission et, plus largement, au contexte de la classe. La clarté du propos tient autant du fond que de la forme. Cette année encore, le jury a pu constater qu'un certain nombre de candidats ont su tirer profit de leur entraînement et adopter une langue orale pleinement adéquate. Toutefois, d'autres ont montré une maîtrise parfois approximative de la langue orale. Le jury recommande donc de ne pas attendre les mois précédant les épreuves d'admission pour parfaire sa maîtrise de la langue orale. Il s'agit d'un entraînement régulier à ne pas sous-estimer.

Maîtrise de l'anglais oral

Le jury a constaté cette année encore une maîtrise souvent satisfaisante de la prononciation de l'anglais, et souhaite féliciter ces candidats pour leur préparation. Il est attendu une prononciation cohérente et convaincante tant sur les réalisations vocaliques, consonantiques, accentuelles que prosodiques. Toutes les variantes de l'anglais sont acceptées. L'évaluation de l'expression orale en anglais mesure la capacité à proposer une production orale intelligible, fluide et riche. Les sous-sections suivantes reviennent en détail sur certains points d'attention.

Réalisation des consonnes

Les consonnes posent généralement peu de problèmes de réalisation. Le jury souhaite néanmoins attirer l'attention des futurs candidats sur la réalisation des phonèmes /θ/ et /ð/, qui ont parfois donné lieu aux prononciations [s] et [z]. La mauvaise maîtrise de ces réalisations nuit à la clarté du propos et a parfois conduit à de réelles incompréhensions de la part du jury :

- I sink that (I think that)
- I would like to sank (I would like to thank)
- whiz au lieu de with

D'autres réalisations telles que architecture */f/ (au lieu de /-k-/) ou viewer /-və(r)/ (au lieu de /-ə(r)/) ont pu elles aussi gêner la compréhension, de même que l'insertion abusive de /h/ au début de mots commençant par une voyelle (*irony* → *hirony) ou à l'inverse, l'omission d'un /h/ en début de mot (*hair* → **air*), cas rencontrés fréquemment. Il convient également de rappeler que certains mots pouvant être nom ou verbe et contenant un <s> se distinguent par la prononciation du <s>, à l'instar de l'opposition use (nom) /s/ et use (verbe) /z/, /, excuse (nom) /s/ et excuse (verbe) /z/, close (adjectif) /s/ et close (verbe) /z/.

Réalisation des voyelles

Les voyelles de l'anglais varient parfois de manière significative d'une variété à l'autre. Toutefois, cela ne constitue pas un argument valable pouvant justifier d'une prononciation incohérente. Certaines diphtongues ont parfois été omises dans les mots suivants : breaking, most. Le jury rappelle que country

ne contient pas la diphtongue */aʊ/ comme de nombreux candidats semblent le penser ; il s'agit de la monophthongue /ʌ/. De plus, le jury a relevé chez beaucoup de candidats une réalisation parfois extrêmement maladroite de la voyelle de *focus*, avec */ʌ/ ou */ɒ/ au lieu de la diphtongue (ainsi /əʊ/ en *Southern British English*). Par ailleurs, pour rappel, certains homographes ne se distinguent que par la réalisation de leur voyelle, à l'image de *tear* : /-ɪə(r)/ ('larme') ou *tear* /eə(r)/ ('déchirer, déchirure').

Une prononciation fautive peut avoir des conséquences sur le contenu proposé pour la Leçon. Ainsi, il a été malheureux d'entendre une candidate qui proposait de travailler sur l'opposition entre /ɪ/ et /i:/ confondre elle-même les réalisations (*sit* vs *seat*), et proposer de travailler avec ses élèves sur la prononciation de *Britain* en ayant recours à une prononciation fautive */'brɪteɪn/. Certains autres candidats ont proposé de travailler sur la notion de **racism* */æ/ et la prononciation de <a>. Nous renvoyons au [rapport de 2022](#) (p. 105) pour des remarques sur l'importance de bien distinguer l'opposition entre /ɪ/ et /i:/, encore problématique pour un certain nombre de candidats, ainsi que sur l'utilisation erronée de */ɒ/ au lieu de /ʌ/ pour un certain nombre de mots en <o> tels que *other* ou *above*. Établir une liste personnelle durant l'année permettrait d'éviter cela.

Accent de mot, rythme et intonation

Si la plupart des candidats ont su faire montre d'une maîtrise tout à fait convenable de la prosodie de l'anglais, d'autres n'y prêtaient que peu d'attention, parfois au détriment de la clarté de leur propos. Il s'agit d'ailleurs d'un objectif phonologique souvent oublié ou peu maîtrisé dans les exploitations didactiques proposées cette année. Une bonne maîtrise de la prosodie de l'anglais est fondamentale pour délivrer un propos intelligible, dynamique et, surtout, au service du sens. La seule maîtrise des consonnes et des voyelles de l'anglais ne suffit pas à l'intelligibilité du propos.

Le jury a trop souvent constaté une utilisation abusive de montées intonatives fautives là où une chute intonative permet une clôture du propos. Pour rappel, la montée intonative est généralement utilisée pour signaler que le propos n'est pas terminé, que l'on va ajouter quelque chose (dans le cas d'énumérations par exemple), pour signaler une incertitude ou, au contraire, signaler une attitude amicale de la part de l'énonciateur. On la retrouve également dans les questions fermées (nous simplifions volontairement le propos à des fins de concision).

La plupart des candidats ont su s'exprimer en prêtant attention à l'alternance entre syllabes accentuées et syllabes inaccentuées caractéristique de l'anglais. On constate néanmoins chez d'autres que la réduction vocalique est un phénomène encore inégalement maîtrisé, ce qui a pour conséquence de rendre la compréhension du propos plus difficile. Là où /ə/ serait attendu, un certain nombre de candidats ont utilisé des formes pleines : *affirm* */æ/, *legacy* */eɪ/, *account* */æ/.

L'absence de réduction vocalique était souvent accompagnée d'une accentuation de mot hésitante. Cette différence entre syllabes accentuées et inaccentuées est importante pour le rythme, l'anglais étant une langue accentuelle, et d'autant plus cruciale que l'accentuation de nombreux mots préfixés repose sur une opposition catégorielle du type nom/verbe, à l'image de *'extract* (nom) / *ex'tract* (verbe) ou de *'record* (nom) / *re'cord* (verbe).

Un autre point de vigilance concerne les mots qui comportent des terminaisons contraignantes courantes. Ces terminaisons font partie des connaissances attendues à l'écrit et sont importantes pour l'enseignement. Certains mots ont été sujets à des déplacements accentuels ; c'est notamment le cas de mots en *-ic*, terminaison qui impose l'accent primaire sur l'avant-dernière syllabe (*pan'demic*, *spe'cific*, *i'ronic*, *demo'cratic*, *i'conic*). De même, encore trop de candidats ne maîtrisent pas l'accentuation de mots d'emploi fréquent tels que *de'velop*, *de'terminate*, *re'covery*, *co'lonial*, *e'vent*, *en'couraging*, *a'nalogy*, *'negative*, *'destined*, *'adjective*, *le'gitimately* ou encore *'testimony*. D'autres

n'ont pas tenu compte de la terminaison *-ion* et ses dérivés (*extended ION rule*) dans certains mots tels que *re'ligious* ou *conver'sation* (l'accent primaire est situé sur la syllabe qui précède la terminaison). Certaines fins de mots telles que *-ate* ou *-age* sont encore trop souvent malmenées, avec une prononciation fautive */eɪdʒ/ là où l'on attend /ɪdʒ/, dans des mots là encore courants tels que *image*, *courage*, *savage*, *message*. Dans le cas de *-ate*, nous renvoyons aux conseils donnés dans le [rapport de 2021](#) (p. 53).

Grammaire

La maîtrise de la grammaire de l'anglais a été relativement inégale sur cette session. La détermination nominale est un point encore mal maîtrisé et donne lieu à une confusion récurrente entre *the*, *a* et l'article \emptyset : **I chose **the** document B1 (I chose document B1)*, **he insists on \emptyset certain intonation (he insists on certain intonations)*, **after \emptyset pandemic (after the pandemic)*, **in \emptyset background (in the background)*. De plus, le jury a parfois constaté avec surprise que le recours au <-s> de troisième personne est encore mal maîtrisé par un certain nombre de candidats : **items that has*, **it only take*, **the one who use*, **the students needs to understand*, **the camera is also focuses*, **it explode*, **he insist*, **he clearly express*, **this document showcase*.

Par ailleurs, le jury invite à accorder une attention particulière à la subordination, qui constitue un élément fondamental à la production d'un discours complexe et argumenté. Le jury a noté des erreurs dans l'utilisation des pronoms relatifs *who* et *which* (**a documentary who*, **a person which is*). Le jury encourage également les futurs candidats à réviser les noms indénombrables et leur grammaire (**many information*). D'autres erreurs grammaticales lourdes ont été relevées. En voici quelques exemples : **when he starts talk about (when he starts to talk/talking about)*, **listen to one another is very important (to listen/listening to one another is very important)*, **students would have unite (students would have united)*, **they are not agree (they don't agree)*, **we know exactly what is the subject (we know exactly what the subject is)*. Le jury recommande donc de ne pas faire l'impasse sur un entraînement régulier à la grammaire anglaise ; il en va là encore de l'intelligibilité du propos et du bon enseignement de fondamentaux de la grammaire anglaise aux élèves.

Lexique

Au-delà de la maîtrise de la prononciation et de la grammaire de l'anglais, un bon enseignement implique une capacité à utiliser un lexique riche. Bon nombre de candidats ont pu mettre à profit l'étendue de leurs connaissances lexicales, ce qui a permis une bonne communication. Toutefois, d'autres ont usé d'un vocabulaire parfois simpliste qui nuisait à la précision du propos tenu : **North Ireland*, **spectre* (pour *spectrum*), **manifestation* (pour *demonstration*), **revendications* (pour *demands*).

La restitution d'un passage du document A dans l'épreuve de Leçon implique par ailleurs l'utilisation du discours indirect, et donc de verbes rapporteurs. Un certain nombre de candidats n'ont eu recours qu'au verbe *say* qui ne permettait pas de rendre compte de toute la nuance de certains propos tenus dans les documents proposés (comparer *the journalist says* avec *the journalist argues / declares / exclaims / suggests / admits / urges / replies / states / invites / warns...*). Le jury recommande l'emploi de verbes introducteurs diversifiés, ajustés au contexte.

Enfin, le jury est parfois amené à demander des précisions sur l'utilisation d'un mot plutôt qu'un autre à des fins d'explicitation du propos. Ainsi, indiquer une nuance d'ironie ou de sarcasme, par exemple, implique de savoir en donner une définition simple, et donc également d'utiliser ces termes à bon escient.

Maîtrise du français oral

La qualité du français est un point essentiel des épreuves d'admission sur lequel il convient de ne pas faire d'impasse, tant à l'écrit qu'à l'oral. Il est attendu l'emploi d'un registre adéquat en situation professionnelle. Comme en 2022, le jury a constaté une tendance au relâchement lors du passage de l'anglais au français, tant sur le plan phonologique, lexical que grammatical. Il pouvait s'agir de formulations informelles inadaptées au contexte (*là j'ch'ais pas* ; *ouh la, il faut que je me speede un peu*, voir « Registre et attitude » ci-après), ou encore d'anglicismes : **les hosts*, **une audience (audience)*, **introduire (introduce)*, **les conspiraties (conspiracies)*, **l'abortion (abortion)*, **les lyriques (lyrics)*. Un français professionnel, formel, est peut-être d'utilisation peu fréquente au quotidien pour une partie des candidats ; il est important dans ce cas de se préparer spécifiquement à ces moments de prise de parole en posture professionnelle.

Registre et attitude

Le jury a relevé une tendance d'un nombre non négligeable de candidats à faire des commentaires sur leur prestation (*on respire, je suis perdu là, c'est un peu nul ce que je dis*). Ces commentaires, parfois nombreux, nuisent à la clarté du propos et sont inadaptés à une posture d'enseignant. Il est en revanche, bien sûr, tout à fait possible de reformuler son propos si l'on estime n'avoir pas été suffisamment clair. Le jury recommande un entraînement régulier en condition afin de relever certains tics de langage qui sont à éviter en situation professionnelle. De même, lorsqu'arrive la partie entretien, il est préférable d'éviter de commenter la qualité des questions du jury (*c'est une bonne question*). Il est recommandé de répondre directement aux questions afin d'optimiser le temps d'échange et de se donner ainsi autant de chances que possible de valoriser sa prestation.

À propos du registre, si un certain nombre de candidats ont su communiquer de manière très adaptée, il conviendra d'éviter impérativement des formulations inappropriées telles que les suivantes, entendues trop souvent durant la session et qui dénotent un registre relâché : *en gros, hyper bien, du coup, ben, du genre, du style, en prendre un sérieux coup, fin (pour enfin), y a pas de souci, ch'ais pas, ça marche, en mode, bah, se challenger, un accent british*.

Un entraînement régulier durant l'année permettra également d'éviter des erreurs grammaticales lourdes, en particulier en contexte de stress. Certains candidats ont par exemple produit des énoncés tels que les suivants : **un projet que je réfléchis dessus, *une des raisons pour laquelle, *des restes qui me sont restés, *ils peuvent z'entendre, *une opinion qui est léger, *les élèves seront demandés/montrés, *un débit lente, *une point de vue*. La capacité d'autocorrection est également une variable prise en compte dans l'évaluation de la maîtrise de la langue orale. Le jury recommande aux futurs candidats de s'entraîner en condition, voire idéalement de s'enregistrer afin de repérer leurs erreurs récurrentes et plus généralement d'optimiser leur communication.

Enfin, une attention particulière est à porter au débit, occasionnellement trop rapide ou trop lent, et au volume, qui a pu être parfois inaudible ou au contraire tonitruant. Ces éléments sont importants pour une bonne posture professionnelle.

Remarques générales et conclusion

Comme le montrent les remarques ci-dessus, c'est finalement une capacité à adopter une posture d'enseignant qui est attendue, aussi bien en anglais qu'en français. Le jury espère que les points d'attention mentionnés ici permettront une meilleure sensibilisation, et donc une meilleure préparation, de certains candidats. Un entraînement régulier, individuellement ou à plusieurs, est encouragé,

notamment pour un meilleur contrôle du volume et de la hauteur de sa voix ainsi que de son débit de parole. Ces paramètres sont essentiels à la transmission d'idées à son auditoire.

Si les remarques ci-dessus avaient pour but d'attirer l'attention sur des écueils récurrents, le jury tient à souligner tout autant qu'il a cette année encore eu le plaisir d'écouter des prestations de qualité, qui témoignent d'un entraînement régulier qui aboutit à une maîtrise de la langue orale au service du sens.

Rapport établi par Christophe COUPÉ

4. Épreuve orale – Leçon

Candidats et préparateurs trouveront, en plus des deux exemples traités dans cette partie, dont les sujets sont en annexe, une sélection plus large de sujets donnés à la session 2023 du concours sur le site de la SAES : <https://saesfrance.org/annales-capes-externe-2023/>

4.1. Rappel du cadre réglementaire et remarques générales

Cadre réglementaire

L'épreuve de Leçon prend appui sur un dossier proposé par le jury, composé de trois documents se rapportant à l'une des notions ou l'un des axes des programmes de collège et de lycée, y compris les enseignements de spécialité. L'épreuve comporte deux parties :

- une première partie **en anglais** consistant en un **exposé de 15 minutes** maximum comportant :
 - la **présentation** du document **A** (durée recommandée : environ 1 minute) ;
 - la **restitution** en langue anglaise d'un passage d'environ une minute extrait du document A (durée recommandée : environ 4 minutes) ;
 - **l'analyse** du document **A** (durée recommandée : environ 8 minutes) ;
 - l'annonce et la justification du **choix** du document **B** (durée recommandée : environ 2 minutes).

L'exposé est suivi d'un **entretien de 15 minutes** maximum, en anglais, durant lequel le candidat est amené à revenir sur certains éléments de sa présentation nécessitant d'être développés et à réfléchir à de nouveaux éléments sur lesquels le jury attire son attention. Ce dernier peut poser des questions sur toutes les parties de la présentation, dont la restitution.

- une seconde partie **en français** consistant en un **exposé de 20 minutes** maximum durant lequel le candidat présente ses propositions d'exploitation didactiques et pédagogiques pour ces deux documents, au sein d'une même séance, suivi d'un **entretien de 10 minutes** maximum, en français, au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix.

Chaque partie compte pour moitié dans la notation.

La qualité de l'expression en langue anglaise et en langue française est prise en compte dans l'évaluation de chaque partie de l'épreuve.

Durée de la préparation : 3 heures

Durée de l'**épreuve** : **1 heure** (première partie : 15 minutes d'exposé, 15 minutes d'entretien ; seconde partie : 20 minutes d'exposé, 10 minutes d'entretien).

Il est conseillé aux candidats d'avoir avec eux, et de penser à consulter pendant l'interrogation, une montre ou un chronomètre afin de gérer au mieux leur temps.

Coefficient 5.

Remarques générales

Pour cette seconde session de la nouvelle mouture du CAPES externe, les sujets proposés aux candidats se sont inscrits dans la continuité de ceux de l'année précédente, tant en termes de format des documents que de contenu abordé. Parmi les documents A proposés pendant cette session

figuraient par exemple une interview sur la chaîne CNN au sujet de l'attaque du Capitole, la bande annonce d'un film contemporain réexploitant le genre gothique, un extrait de la série *Derry Girls* ou encore un reportage sur un voyage officiel de la Reine Elisabeth II au Ghana. Les documents B1 et B2, plus courts, sont également de nature variée (par exemple capture d'écran d'une scène de la série *Wednesday*, infographie sur les retombées économique de la Route 66, extrait de la nouvelle *The Fall of the House of Usher* de Edgar Allan Poe, publication Facebook du *New York Times* au sujet de l'avortement aux Etats-Unis).

Le jury adresse ses félicitations aux nombreux candidats qui ont su tirer le meilleur parti des remarques et recommandations formulées dans le [rapport du jury session 2022 du CAPES externe d'anglais](#) (la présente partie du rapport étant un prolongement de ces remarques), et ont proposé des prestations tout à la fois ambitieuses, structurées et éclairantes.

Les candidats sont par ailleurs priés de noter qu'il n'est pas attendu d'eux qu'ils se servent d'un tableau noir ou blanc pendant l'épreuve et que ce matériel ne sera pas mis à leur disposition à compter de la prochaine session.

4.2. Partie 1, en anglais

Cette première partie de l'épreuve constitue un moment crucial dans la passation du CAPES externe d'anglais, puisqu'elle est la seule à permettre aux examinateurs d'évaluer la qualité de l'expression orale des candidats en langue anglaise. Cette compétence est fondamentale pour toute personne ambitionnant d'enseigner l'anglais, aussi le jury tient-il à réaffirmer ses exigences concernant *tous* les aspects de l'expression orale, qu'elle soit en continu ou en interaction : correction grammaticale, ambition lexicale et syntaxique forte, maîtrise d'une langue analytique précise et nuancée (faisant notamment appel aux termes et concepts civilisationnels, littéraires ou encore cinématographiques idoines), modèle phonologique modélisant et authentique. Toutes ces facettes de l'expression orale, garantes des qualités langagières et oratoires de futurs enseignants d'anglais, sont évaluées par les examinateurs. Les candidats pourront ainsi utilement se reporter aux remarques formulées dans la troisième partie du présent rapport.

Cette partie de l'épreuve doit également être l'occasion pour les candidats de démontrer leur maîtrise d'autres aspects tout aussi fondamentaux de la prise de parole modélisante qui est attendue d'eux, et notamment de leurs qualités organisationnelles et communicationnelles. Les plus fines et les plus pertinentes des micro-analyses sur un sujet donné ne seront véritablement convaincantes qu'à la condition qu'elles s'inscrivent dans un propos structuré, progressif, et lisible par les examinateurs. Le jury recommande donc aux candidats d'annoncer clairement et succinctement leur plan en amont de leur traitement du sujet, et de se tenir rigoureusement à ce dernier afin de permettre aux examinateurs d'apercevoir immédiatement la progression logique de leur analyse.

Pour finir, il convient de rappeler que cette partie de l'épreuve requiert des connaissances historiques, culturelles et civilisationnelles assurées qui ont trop souvent fait défaut aux candidats de cette session. Les documents A et B proposés aux candidats sont tous choisis pour leur authenticité, leur charge sémiotique et leur ancrage culturel dans le monde anglophone, des caractéristiques qui ne peuvent être pertinemment repérées puis analysées qu'au moyen d'une réinscription informée du document dans son contexte historique, sociétal, ou encore politique. À titre d'exemple, les examinateurs ont regretté que de trop nombreux candidats aient semblé ignorer ou mal maîtriser des aspects aussi emblématiques du monde anglophone que la composition, l'histoire et le fonctionnement du Commonwealth, la composition du paysage politico-médiatique étasunien, ou encore les grandes lignes du conflit nord-irlandais dans la deuxième partie du XXe siècle. S'il n'est naturellement pas attendu des candidats qu'ils soient spécialistes de toutes les facettes du monde anglophone, ils se doivent tout de

même de disposer d'une solide culture générale qui leur permette de replacer n'importe quel document dans son contexte et de se prémunir de graves contresens. À cette fin, ils pourront compulsier quelques-uns des nombreux ouvrages généralistes se proposant de synthétiser les grandes clés de lecture du monde anglophone avec grand profit.

Présentation du document A

Pour introductive qu'elle soit, cette première phase de l'exposé ne doit pas être conçue par les candidats comme tout à fait déconnectée de l'analyse qu'ils développeront ensuite : bien au contraire, les meilleurs candidats sont parvenus à laisser transparaître la finesse de leur perception des enjeux dès les premières phrases de leur présentation, en proposant une description synthétique et efficace du document A, qui en faisait d'ores et déjà ressortir les aspects les plus saillants et suggérait le traitement analytique à venir. Le jury encourage donc les candidats à ne pas se contenter de relire mécaniquement l'intégralité du paratexte des documents au début de leur prestation, mais bien plutôt à faire montre de leur esprit critique et de leurs qualités de synthèse en mettant en relation telle source, telle nature de document ou telle date de publication avec son interprétation possible dans l'analyse.

Compréhension et restitution

Aux mêmes fins de clarté précédemment évoquées, il est à nouveau recommandé aux candidats **d'indiquer très clairement et explicitement** aux examinateurs qu'ils s'appêtent à effectuer la restitution en anglais du passage indiqué par le sujet. Le jury tient à rappeler que cette partie de l'épreuve est extrêmement technique, et nécessite un entraînement régulier, notamment en ce qui concerne la compétence de reformulation et d'encadrement du discours. Il est en effet attendu des candidats qu'ils restituent l'intégralité des éléments de sens contenus dans le segment indiqué, en se prémunissant tout autant de la transcription *verbatim* que des reformulations trop éloignées de celles du document d'origine. Un solide appareil de connecteurs logiques et de termes propres à l'encadrement du discours (tels que verbes introducteurs variés mais aussi adverbess), ainsi qu'un soin particulier apporté à la bonne synonymie des termes employés permettront aux candidats de démontrer la richesse et l'étendue de leur compétence lexicale, et de produire une restitution tout à la fois fidèle et personnelle du passage indiqué.

Un écueil dans lequel sont tombés de très nombreux candidats au moment de restituer l'extrait demandé a par ailleurs concerné le traitement de la charge visuelle contenue dans le document A : une importance démesurée a été trop souvent accordée aux éléments visuels au sein de la restitution des candidats, ce qui ne laissait présager en rien de leur compréhension de l'extrait, et leur a en outre fait perdre un temps précieux pour la suite de leur analyse. Le présent rapport réaffirme donc la nécessité de ne prendre en compte la charge visuelle du document A **que si cette dernière constitue en elle-même un élément de sens**. Ainsi, la communication non-verbale (attitudes, gestuelle, expressions faciales) ne doit être restituée que si elle dénote d'une réelle intention communicationnelle de la part du sujet. De la même manière, les déplacements des locuteurs ne devront être mentionnés que s'ils modifient sensiblement la situation d'énonciation. Enfin, les références au cadrage de l'image ne s'avéreront utiles que si elles témoignent d'une intention manifeste de l'auteur du document.

Afin d'éviter toute confusion, précisons enfin que si la description et l'analyse de la charge visuelle du document A est presque entièrement accessoire lors de cette phase de compréhension et restitution, il n'en va pas de même pour la phase d'analyse universitaire, où ces éléments joueront un rôle fondamental dans l'analyse fine des enjeux soulevés par le document.

Un exemple modélisant de restitution d'un passage est proposé plus loin.

Analyse universitaire

L'analyse universitaire doit être l'occasion pour les candidats de démontrer qu'ils savent appliquer leur connaissance fine des clés de lecture du monde anglophone à un sujet donné, afin d'en proposer une lecture véritablement critique et éclairante, qui rende justice à *tous* les aspects du sujet dans toute leur *complexité*. Si les examinateurs ont eu, cette année encore, le grand plaisir d'écouter de nombreuses prestations d'excellente tenue sur le plan universitaire, il n'en demeure pas moins que de trop nombreux candidats continuent de proposer un traitement extrêmement superficiel du document A, qui ne correspond pas encore au niveau d'expertise et d'analyse exigible d'un futur enseignant d'anglais.

Nous rappelons que plutôt que d'adopter une approche purement descriptive (qui se limite à décrire la situation), paraphrastique (qui se contente de reformuler le propos) et linéaire (qui suit rigoureusement l'ordre dans lequel les différents éléments de sens sont introduits), il faut toujours privilégier une démarche analytique, comparative et dynamique, qui met en regard des éléments de sens contenus dans ou bien évoqués par le document afin d'en faire ressortir les tensions et les dynamiques inhérentes. En d'autres termes, il ne doit jamais simplement s'agir pour les candidats d'expliquer *ce qui se passe* ou *ce qui est dit* dans le document, mais bel et bien *pourquoi* cela se passe ou se dit, et surtout pourquoi cela est dit *ainsi*.

Concernant ce dernier point, le jury souhaite rappeler aux candidats que tous les documents A proposés aux candidats dans cette épreuve (qu'il s'agisse d'un extrait de film de fiction ou de documentaire, d'un reportage, d'une interview télévisée ou d'autres formats) sont initialement créés et diffusés par des *auteurs*, parfois crédités individuellement, ou bien affiliés à un organe de diffusion plus large (une chaîne de télévision, par exemple). Il s'ensuit qu'aucun document, même le plus apparemment et simplement informatif, n'est dénué d'une *visée*, d'une *intention* qui sont le plus souvent la seule voie d'accès à une analyse véritablement critique et réflexive du sujet. Seuls les candidats ayant constamment fait l'effort de replacer le document A dans un contexte et d'en considérer l'intentionnalité et les biais intellectuels sont parvenus à produire une analyse universitaire véritablement satisfaisante.

Cette démarche intellectuelle doit par ailleurs se traduire en une présentation structurée, progressive et spiralaire, qui parte toujours de *l'explicite* du document pour aller vers son *implicite* : le jury rappelle donc aux candidats la nécessité d'organiser leur réflexion en deux ou trois grands moments clairement identifiés, au sein d'un plan où chaque partie s'appuie sur les conclusions de la précédente pour apporter un éclairage nouveau et plus incisif encore sur le document.

Pour parvenir à démontrer leur bonne maîtrise de cette démarche universitaire, le jury encourage enfin les candidats à prendre systématiquement appui sur les **éléments de cadrage** à leur disposition dans le sujet :

- le **niveau** de classe.
- le **thème ou l'axe** des programmes officiels dans lequel s'inscrivent les documents du sujet qui n'ont pas vocation à éclairer uniquement l'analyse didactique des supports dans la seconde partie de l'épreuve en français, mais doivent également permettre au candidat de formuler une problématisation convaincante pour la première partie de l'épreuve en anglais, en confrontant les aspects les plus saillants du document A avec les termes précis du thème ou de l'axe. Un même document pouvant être analysé de manière très différente selon que le thème retenu sera « Diversité et inclusion » ou « Rencontre avec d'autres cultures », les candidats doivent donc absolument prendre en considération ces éléments essentiels.
- la **problématique de la séquence**. De nombreux candidats ont choisi de réutiliser *au mot près* la problématique telle que proposée dans les éléments de cadrage. S'il s'agit certainement là d'une excellente manière de se prémunir de tout risque de hors-sujet complet, il faut toutefois

garder présent à l'esprit que la problématisation d'une séquence de cours répond avant tout aux exigences dictées par le niveau des élèves à qui s'adresse cette séquence, et n'est pas nécessairement de nature à rendre justice à *tous* les niveaux de lecture possibles des documents sur lesquels s'adosse la séquence, ce qui est pourtant l'objectif affiché de l'exposé dans la première partie de l'épreuve. Les candidats sont donc encouragés à *s'inspirer* de cette piste de problématisation, avant de l'enrichir à la lumière de leur propre lecture universitaire.

- la tâche de fin de projet.

Par ailleurs, en ce qui concerne les **documents B1 et B2**, quoique leur traitement n'intervienne qu'à la fin de l'exposé, il semble pertinent de rappeler aux candidats que ces deux documents sont rigoureusement choisis pour *dialoguer* avec le document A au sein d'un dossier thématique et qu'ils peuvent donc les aider à percevoir un angle de traitement du sujet auquel ils n'auraient pas nécessairement pensé au seul visionnage ou à la seule écoute du document A. Le jury encourage donc les candidats à s'appuyer sur les résonances, les écarts et les tensions qui se font jour à la confrontation des trois documents du dossier pour n'éluder aucun de ses enjeux centraux.

Justification du choix du document B

S'il n'est recommandé d'entrer en détail dans la justification du choix et l'analyse du document B que lors des deux dernières minutes de l'exposé, cela ne signifie aucunement que le niveau d'exigence du jury concernant l'approche analytique de ce document soit moindre : trop de candidats se sont contentés d'identifier la résonance thématique de B avec A, et de proposer une description superficielle de ce dernier en guise de conclusion. Il est au contraire attendu des candidats qu'ils synthétisent efficacement en deux minutes leur analyse fine de la complexité du document et de son dialogue avec le document A.

Concernant la justification du choix du document B en elle-même, s'il est entendu que ce dernier peut avoir été effectué à l'aune des choix didactiques effectués pour la seconde partie de l'épreuve en français, cela ne saurait nullement tenir lieu de justification satisfaisante dans la première partie de l'épreuve, où l'accès au sens par des élèves en situation d'enseignement n'est nullement pris en compte. Les candidats doivent donc s'efforcer de cloisonner leurs prestations et ne pas laisser des considérations didactiques interférer avec leur analyse universitaire.

4.3. Entretien avec le jury (partie 1, en anglais, et partie 2, en français)

Les ressorts et la finalité de l'entretien avec le jury étant les mêmes pour les deux parties de l'épreuve, en français et en anglais, les remarques ci-dessous vaudront aussi bien pour l'une que pour l'autre.

Si nombre de candidats ont su tirer le plus grand profit de l'entretien avec le jury qui a suivi leurs deux présentations, en s'aidant des questions posées pour effectuer de réelles avancées par rapport à ce qu'ils avaient initialement proposé, les examinateurs ont remarqué que certains candidats semblaient se sentir (à tort) piégés par les questions qui leur étaient posées. Le jury rappelle qu'en aucun cas l'entretien n'a pour but de déstabiliser ou de prendre en défaut les candidats ; ce moment vise au contraire à leur permettre de réexpliquer et clarifier certains passages de leur exposé, de prolonger leur réflexion sur certains aspects encore insuffisamment développés dans leur prestation, ou bien de considérer de nouveaux angles d'approche qui ne figuraient pas dans leur proposition initiale. Pour cette raison, les examinateurs s'attachent à formuler leurs questions de manière à guider les candidats dans leur réflexion, et encouragent ces derniers (tout en gardant à l'esprit qu'il peut s'avérer difficile de remettre en question une réflexion qui vient à peine d'être finalisée) à adopter une vision détachée sur ce qu'ils ont proposé, afin de demeurer ouverts à la reconsidération de certains éléments. Un candidat

sachant reconnaître les limites de certaines pistes et prenant le temps de la réflexion pour proposer des alternatives plus pertinentes verra sa flexibilité et sa réactivité récompensées.

4.4. Partie 2, en français

Consigne

Pour rappel, il est attendu des candidats qu'ils proposent des pistes d'exploitation didactique des documents A et B (B1 **ou** B2) au sein d'**une seule séance** d'une heure, et ce même si la séquence proposée s'adresse à des élèves de lycée suivant la spécialité LLCER anglais ou LLCER Anglais Monde Contemporain (lesquelles bénéficient souvent de créneaux de deux heures consécutives). Il est parfaitement envisageable de proposer des activités à effectuer en prolongement du travail fait en classe si la charge de travail semble trop importante pour une seule séance.

Le document B peut aussi bien être exploité avant ou après le document A, et *l'articulation* entre eux doit démontrer que le candidat a conçu des stratégies progressives d'accès au sens par les élèves. Malgré son statut satellite, l'exploitation du document B ne doit nullement être négligée, et doit pleinement contribuer à aider les élèves à atteindre les objectifs dictés par la tâche de fin de projet.

La grande majorité des candidats s'est conformée au format attendu pour cette partie de l'épreuve, pour laquelle l'écueil principal demeure les placages de concepts et de mises en œuvre didactiques déconnectés tout à la fois des attentes dictées par la tâche de fin de projet et des spécificités formelles des documents. De nombreux candidats ont en effet proposé des mises en œuvre génériques qui ne prenaient en compte ni les compétences à entraîner en vue de la réalisation de la tâche de fin de projet, ni les spécificités propres des documents. Il est recommandé aux candidats des prochaines sessions de toujours prendre le temps, lors de leur préparation, de *visualiser* ce à quoi ressemblera concrètement la réalisation de la tâche finale : le travail sera-t-il réalisé en classe ? à la maison ? dans un laboratoire de langues ? À quel point les élèves seront-ils guidés / autonomes ? Quelles compétences langagières devront-ils mobiliser ? Si la tâche de fin de projet impose une production orale, cette dernière sera-t-elle en continu, ou (partiellement) en interaction ? S'il s'agit d'une production orale en continu, les élèves seront-ils munis d'un appareil de notes ? Auront-ils été entraînés à oraliser une production écrite ? Si les élèves doivent s'enregistrer, quel matériel utiliseront-ils ? Comment s'assurer qu'ils disposeront tous des compétences informatiques nécessaires ? Voilà une liste non-exhaustive des questions extrêmement concrètes que les candidats devront se poser avant même d'élaborer leurs pistes d'exploitation didactique des documents, afin de garantir que l'ensemble de leurs propositions fasse un tout avec la finalité de la séquence, et donc de la séance.

Éléments de contexte

Il est premièrement attendu du candidat qu'il rappelle brièvement aux examinateurs le cadre de la séquence proposée. Ces éléments de contexte, inscrits sur le sujet et rappelés plus haut (niveau des élèves auxquels s'adresse la séquence, thème/axe, problématique de la séquence, ainsi que consigne de la tâche de fin de projet) ont pour objectif de guider les pistes d'exploitation didactique du candidat. Leur mise en voix peut tout à fait tenir lieu de propos introductif pour le candidat, à condition toutefois qu'ils ne soient pas simplement relus, mais que le candidat montre en quoi ces éléments influenceront sur ses choix didactiques et pédagogiques dans l'élaboration de sa séance.

Le jury a remarqué une tendance chez certains candidats à reproduire dans leur introduction de l'exposé en français toute, ou partie de, leur analyse universitaire en anglais. La lecture et l'interprétation des

éléments de contexte doivent au contraire leur permettre de cibler et de privilégier uniquement les éléments de sens et les compétences langagières requis par les élèves en vue de la réalisation de la tâche de fin de projet.

Analyse didactique et objectifs

Il est d'abord attendu du candidat qu'il liste les spécificités du document A (nature, date de publication, aire géographique, ton, public-cible), ainsi que les éléments facilitateurs et les obstacles à sa bonne compréhension. Les *obstacles* sont les éléments pouvant entraver la compréhension des élèves (un contexte historique et culturel traditionnellement moins étudié dans les niveaux antérieurs, un reportage avec une multiplicité d'intervenants). À l'inverse, les *éléments facilitateurs* sont autant de repères sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour faciliter la compréhension des élèves (scansion typique, lexique familier).

La description des spécificités, des obstacles à la compréhension et des éléments facilitateurs n'est pas une fin en soi : elle doit absolument et immédiatement être mise à profit pour la définition des objectifs de la séance, et toujours à l'aune des compétences à entraîner pour la réalisation de la tâche de fin de projet. En d'autres termes, et à l'image des recommandations formulées pour la première partie de l'épreuve en anglais, les candidats sont encouragés à ne jamais simplement faire *mention* d'un repérage qu'ils auraient effectué, mais bel et bien de *connecter* ce repérage à son exploitation didactique concrète. À ce titre, il semble donc contreproductif de proposer une liste pléthorique d'objectifs pour une séance donnée. Il est au contraire attendu des candidats qu'ils sachent effectuer des *choix* pertinents parmi tous les types d'objectifs qu'ils ont pu rencontrer au long de leur formation, et qu'ils ne retiennent que des objectifs directement pertinents pour cette séquence et cette séance.

Mise en œuvre, stratégies d'accès au sens et modalités de travail

Cette année encore, le jury a remarqué que la plupart des candidats s'efforçaient de construire des pistes d'accès au sens variées et progressives, et également d'alterner activités de compréhension et de production. Si elle ne constitue pas l'unique manière de concevoir l'élaboration d'une séance, cette démarche a souvent donné lieu à des propositions convaincantes.

De nombreux candidats ont cité les attendus du CECRL pour le niveau visé, et les ont associés à leurs objectifs de séance. Outre qu'elle atteste d'une bonne connaissance du cadre institutionnel, cette mise en relation permet souvent aux candidats de proposer des pistes d'exploitation plus réalistes, correspondant au niveau réel des élèves de tel ou tel niveau et aux paliers qu'ils doivent atteindre en fin de cycle.

Le jury regrette toutefois que les propositions de certains candidats concernant les activités de réception de documents audio/vidéo ne consistent qu'en de simples écoutes sans réel guidage, qui ne permettent ni de s'assurer de l'accès au sens par tous les élèves, ni donc d'atteindre les objectifs de la séance. De la même manière, la plus grande autonomie langagière des élèves de cycle terminal, et notamment ceux suivant un enseignement de spécialité, ne saurait en aucun cas justifier le recours à des phases de compréhension sans guidage ni consigne : l'hétérogénéité des élèves doit être prise en compte pour tous les niveaux, l'enseignant devant constamment tâcher de transmettre des stratégies d'accès au sens qui soient transférables à de futures situations de réception.

Dans une perspective actionnelle, le jury a apprécié les propositions de pistes d'exploitation qui donnaient lieu à des activités concrètes et stimulantes pour les élèves et ne se limitaient pas simplement à évaluer leur compréhension à toutes les étapes de l'activité. Toute activité suppose par ailleurs une consigne et l'annonce de cette dernière en anglais par les candidats a souvent permis aux examinateurs

d'évaluer la qualité proprement *formative* de leur démarche : de fait, trop de candidats élaborent des mises en œuvres parfois extrêmement complexes (travail en îlots bonifiés, en semi-autonomie en salle informatique, ou sur des tablettes individuelles) pour ne finalement proposer des consignes ne relevant que d'une démarche purement *évaluative* (se limitant souvent à des questions en WH-), et non *formative* (qui *forme* les élèves à employer des stratégies d'accès au sens qu'ils pourront réemployer plus tard en autonomie).

De très nombreux candidats ont fait l'effort d'intégrer une portion de différenciation pédagogique à leurs propositions de mise en œuvre, ce qui constitue une démarche louable. Le jury tient toutefois à rappeler que cette différenciation ne doit pas systématiquement consister à proposer des objectifs plus modestes à certains élèves, et plus ambitieux à d'autres : elle doit au contraire consister à aider des élèves aux compétences diversement maîtrisées à atteindre *les mêmes objectifs* en fin de séance, en prodiguant certaines aides ciblées ou en privilégiant des voies d'accès au sens différentes. Une proposition de mise en œuvre différenciée qui ne confierait aux élèves les moins à l'aise que quelques tâches de repérage en début d'activité pour ne se focaliser ensuite que sur des tâches réalisables par le reste de la classe serait tout à fait réhabilitaire.

À toutes fins utiles, et en guise de conclusion, nous reproduisons ici les pistes de questionnement présentées dans le rapport de la session 2022, qui doivent permettre aux candidats de vérifier tout au long de leur travail d'élaboration qu'ils ne perdent pas de vue les attendus fondamentaux :

L'analyse du support

- Quelle est la spécificité du document ? Son contexte ? Comment est-il construit ?
- Quelles activités langagières implique-t-il ?
- À qui s'adresse-t-il ? De quelle manière ? Dans quel but ?
- Que souhaite-t-on que les élèves comprennent ?

Le repérage des obstacles et des éléments facilitateurs

- Dans quelle mesure les obstacles peuvent-ils gêner la compréhension ?
- Dans quelle mesure les éléments facilitateurs peuvent-ils faciliter la compréhension ?
- Quelles stratégies proposer pour lever les obstacles ?

La tâche finale

- Quel lien avec le support ? (thématique, forme, contenu, etc.)
- Quel contexte ? Quel scénario ?
- Quelle tâche intermédiaire ou de production pour entraîner à la tâche finale ?

Les activités langagières

- Quelles activités langagières sont initiées par la spécificité du document et de la tâche finale proposée ?
- A-t-on pensé à varier les types d'interaction et à aller plus loin que le questionnement systématique professeur/élève ?

La définition d'objectifs de séquence et de séance (culturels, linguistiques [lexicaux, grammaticaux, phonologiques] et méthodologiques)

- Les objectifs correspondent-ils à la spécificité du document ?
- Quels outils doit-on donner aux élèves pour qu'ils puissent faire sens du support ?
- Quels outils doit-on donner aux élèves pour qu'ils puissent réaliser la tâche ?
- La définition de ces objectifs est-elle réaliste ?

Les prérequis et les besoins des élèves

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

La mise en œuvre

- Comment aider les élèves à parvenir au sens ? Comment exploiter les réponses des élèves ?
- À quoi les activités proposées entraînent-elles réellement les élèves ?
- Quelles consignes formuler ? Sont-elles claires et simples ?
- Que font les élèves ? Sont-ils actifs ?
- Quelles modalités de travail ? (individuel, par deux, en groupes) ? Pourquoi ?
- En quoi la mise en œuvre prépare-t-elle les élèves à la tâche ?
- Quelles sont les productions possibles des élèves ? Comment les exploiter pour les complexifier ?
- Quel travail donner à la maison afin que l'élève puisse réactiver le contenu du cours ou effectuer un travail de recherche guidé ?

Le choix et l'articulation des documents (A et B)

- Les documents se complètent-ils ou bien s'opposent-ils ?
- Quelle hiérarchisation ? Dans quel ordre exploiter les documents ?

Rapport établi par Luc LANGLOIS et Benjamin SERGENT

4.5. Épreuve de leçon – Pistes de traitement d'un sujet collègue

Le sujet traité, EL135, se trouve en annexe du présent rapport.

Première partie, en anglais

Démarche

Il est recommandé aux candidats de commencer par une lecture initiale de l'ensemble du dossier et des éléments contextuels afin de dégager les thèmes et les liens qui unissent les documents. Le dossier se compose ici d'un document A, un extrait d'une vidéo intitulée « Uptown Collinsville Route 66 Street Mural », publiée sur la chaîne *Youtube* de la ville de Collinsville dans l'Illinois le 15 juillet 2022 dans le but de promouvoir une fresque réalisée pour le centenaire de la Route 66 qui aura lieu en 2026. Il est complété par deux documents satellites : un document B1, une infographie du *National Trust for Historic Preservation* (2018) sur les retombées économiques de la Route 66, et un document B2, extrait du site des parcs nationaux américains *National Park Service* (2023) sur l'héritage historique de la Route 66.

Il convenait d'effectuer un visionnage et une écoute attentifs du document A afin d'en restituer aussi fidèlement que possible les segments indiqués. Un tel travail permettait également d'en identifier les thématiques et enjeux principaux en vue de l'analyse universitaire. Il est important de préciser que cette analyse doit à tout prix éviter la synthèse paraphrastique ou l'accumulation de repérages qui ne débouchent sur aucune interprétation convaincante. Au contraire, les bons candidats ont su prendre en compte la nature, l'origine (*American*), le public visé (*American and international tourists travelling Route*

66), le contexte et la date de diffusion (2023 – *just before the centenary of Route 66*) afin de cerner la spécificité du document et d'en mettre en perspective le contenu.

Ces repérages élémentaires permettaient d'éviter les écueils suivants :

- analyser le document A uniquement sous le prisme d'une vidéo informative et non institutionnelle visant à promouvoir la ville ;
- ne pas faire cas de l'aspect éminemment économique de la vidéo et de son importance pour la conservation de la Route 66 mais aussi de ses communautés ;
- ignorer les choix inhérents au montage (alternance de plans simples et plans rapprochés entre la fresque et les intervenants) et le caractère promotionnel du document (omniprésence de la musique en fond).

Il est fortement conseillé de ne pas perdre de vue les éléments contextuels du sujet car les candidats doivent, à partir de leur analyse universitaire, proposer une exploitation pédagogique en seconde partie de l'épreuve. L'analyse proposée devait ici s'inscrire dans la thématique « Voyages et migrations ».

Exemple d'analyse et de commentaire

The document under scrutiny is a promotional video that can be linked to the notion "Travels and Migrations" (« Voyages et migrations ») since it is arguably one of the most famous roads in the world, driving across the country on Route 66 being as embedded in U.S. culture as the American Dream. In fact, its popularity originally grew from migrants looking for a better life and travelling West during the Dust Bowl in the 1930s, when it was one of the main arteries connecting the West coast to the heartland.

Considering the mythical route as part of the US national narrative leads us to the question of travelling in time and/or building the American future, thus leading to the key question:

To what extent does celebrating Route 66's 100th birthday imply a reconsideration of the multifaceted heritage of westward expansion and the regeneration of the process of collective construction in the United States?

I. From national heritage to local celebration.

- "The 100th birthday of Route 66" is first and foremost a national celebration as the road itself is part and parcel of the US national narrative and at the very core of what may be referred to as the "American experience". From the start, it has participated in the development of the American Dream as a whole and it is a vivid representation of the geographical, territorial and ideological development of the American nation-state as it echoes not only the American "free spirit" of initiative and enterprise while conveying the imagery of the open-road and endless horizontality, but also the ongoing movements of migrations that shaped the colonial appropriation of the West. It symbolically forged the "American character" rooted in the dichotomy between "civilisation" and the imagined "wilderness" that pioneers were providentially meant to tame. Because Route 66 has become the receptacle of purely American ideals and fantasies and since it was constantly reappropriated (through artistic and commercial representations for instance) in the context of US soft power and the "American century" (20th century), such celebration has a worldwide impact.

- In focusing on local celebrations and events taking place in Collinsville, IL. in the broader context of the 100th birthday of Route 66, the documentary offers a reflection upon the embedded forms of celebrations that can be noticed: beyond the mythical heritage of the route itself, the vibrant local heritage of the community of Collinsville is affirmed and celebrated.

The centenary is in fact an opportunity to celebrate the local communities ("to bring our 12 communities together") rooted in long-term history ("historic 1872", 62,234 inhabitants) and their specificities: local agriculture (horseradish), local economy (ketchup and tourism), local art, artists and companies,

inhabitants and their origins (immigration, Italian community – see the pasta bowl on the mural for instance).

- The patchwork image of the mural (a key element for it allows for a factual and metaphorical analysis of the multifaceted reality of the westward expansion) that echoes the various communities and elements that built Collinsville, leads to several layers of interpretation:

Collaborative work: The patchwork image of the mural reinforces the idea that the very construction of the American nation-state towards the West was the result of collective work. The national building was made possible thanks to local and individual initiatives concurring for the common good and national affirmation. The different individuals working on that mural illustrate such notion of collaboration (“a designer”, “a local artist”, “the St Louis sign and mural company” and “a regional project”).

Multicultural realities: The mural reflects the ethnical complexity of the local heritage and reaffirms the intercultural interactions at stake in the building process both at a local and national level. While references to local Native American communities (see the mound referring to the Mississippian civilisation that built the city of Cahokia near today’s Saint Louis) reminds one of the realities of colonialism in the settlement of Illinois as it became the 21st state to enter the Union in 1818, the pasta bowl echoes the role played by Italian immigrants in the local and national development at the end of the 19th century.

Reappropriation of the westward movement: In claiming its historical input in the making of the Mother Road (see references to the “historic” parts of the city of Collinsville and the date on the mural, 1872, in the very context of westward expansion and Manifest Destiny), the inhabitants of the community reaffirm the role they have played as key participants to the construction of the American nation-state. This movement can also be seen in the editing of the video with the long shots and bird’s eye view emphasising the horizontality of the road.

While such multifaceted local reappropriation of the national narrative (see the obvious star-spangled banner on the mural) intervenes in the wake of a national celebration, the national rehabilitation of the mythical route (that is currently in a very poor state) launched to (re)develop international tourism and praise the American heritage at the same time, also serves local economic purposes within midwestern communities that have been particularly affected by the economic crisis since 2008 (deindustrialisation, evictions, poor white workers that “cling to guns and religion” according to Obama (2008)).

II. The Mother Road leading to community growth

The celebrations organised in Collinsville, IL. turn out to be a means to reaffirm a sense of community characterised by collaborative initiatives but also lead to local economic growth:

- A collective project that brings the communities together and puts to the fore local actors (“We try to get as local as possible”) with references to the financing of the project (1 million dollars in grant funding, etc.)

- The centenary celebrations act as a catalyst for local development: the vicinity of Route 66 offers a win-win situation for the local community that uses its geographical location to assert its economic assets (agriculture, ketchup company, “horseradish capital of the world”). In the meantime, they turn the city into a touristic attraction (not less than 12 murals painted along the road on strategic sites and buildings, “a building that would have good prominence and great visibility”) renovating the already existing touristic facilities, thus offering the idea of “prolonging” the tourists’ experience and making the local heritage more visible (especially in the current tense economic context in the US).

- There is also a sense of nostalgia as the centenary allows to travel in time (the vintage, earthy tones of the mural make it appear as if it had always been there).

- The road is even personified as it is referred to as “the Mother Road” celebrating her “birthday”. This contributes to the myth-making of Route 66.

- Tourism is indeed presented as the key to local development but also in the economic growth (“had a tremendous impact on the development of our uptown”, “a million dollars in grant funding” from “the Illinois office of tourism and the department of commerce and economic opportunity”) leading to a regeneration of the original momentum of settlement and expansion along with the refurbishment and celebration of the Mother Road and a possible key role played by the local government (within the frame of the Federal Government of the United States; the question of the constant balance between national and local prerogatives and initiatives).

- The very positive tone of the video, the convincing tone of the speakers (one may nevertheless reflect upon the lack of diversity) and the lively music all stress that the city is a showcase for tourists and a format of the mural itself: “postcard mural” seems to imply the discovery of the heritage of the city in a fun, easily accessible touristic way.

This mural is part of a series of projects meant to “gear up for the 100th birthday of Route 66” and is meant both to attract tourists to drive on Route 66 but also to stop on this road, for the local economy to thrive. Art is thus the chosen medium to celebrate and maybe regenerate the city. This, indeed, leads one to reflect upon the status of art in that specific context.

III. The “Sublime in the trivial”: monuments of American democracy

-Art was at the core of the original celebration project as the idea was to organise a competition amongst local artists but quickly one senses the inherent blur in the purpose that the work of art produced is supposed to serve. The artist worked with a designer who “created the murals and polished them up a bit” revealing a strategic use of the work of art for straight messages to be passed on to the visitors as easily identifiable symbols that reflect the local heritage of the community and attract the passersby’s attention. This echoes the tone and editing of the video itself, the goal of which is to inform but also to attract more visitors.

-It leads one to question the status of American art and its interweaving with the ideological development of the American West:

Singing American values and ideals: Ever since the 19th century, intellectuals including John O’Sullivan (“The Great Nation of Futurity”) have called for a purely American Art that would cut loose from European influence and canons. American artists were pushed to “turn West” to celebrate the wild landscapes of the West and the process of American appropriation from which stemmed “American exceptionalism”. Besides, US culture has been defined as postmodern from the start as its culture arose alongside the creation of the American nation-state; hence the fact American Art has always relied on postmodern techniques characterised by the self-conscious use of earlier styles and conventions and relying on the mixing of different artistic styles and media through collage, patchwork, and constant intertextuality.

There is an American tendency to disassemble cultural forms into their component parts and to rearrange them freely (e.g. Rob Kroes, 1996). The mural in the video is an outstanding illustration of these phenomena as it constitutes a collage, a patchwork of representations and cultural contributions from the multiple communities that made up the community of Collinsville. The pasta bowl for instance is about reclaiming the heritage of the first-generation immigrants.

Endless reproduction: The works of art in the video have a systematic protean nature as they are a combination of art, commercial goods and attraction. Whether it be the “postcard-mural” or the giant ketchup bottle, they are consumer goods and objects to which one could add a thousand replicas. This echoes the horizontality of American culture that followed the path of the Conquest of the West and the idea of expansion characterised by the constant reproduction of the same road or item. This is particularly visible thanks to the aerial shots in the video that allow one to observe a stereotypical American town or city (grid pattern, blocks, main street, city hall, etc.) that could be found in Illinois as in any other state. Furthermore, the symbols (clichés one could say, a mound for the Native Americans, pasta for the Italian community) chosen as illustrations to complete the mural are eye-catching, easy to identify and to reproduce. These symbols – almost as if they had been inspired by Pop Art – are replicable and therefore accessible to everyone; they participate to a form of democratisation of Art.

The “Sublime in the trivial”: such a tenuous line between a consumer good and a work of art, between high and low forms of art, may be linked to the quintessentially American celebration of democratic equality – what Alexis de Tocqueville identified as the egalitarian ethos of America. The “Sublime in the trivial” that characterises American culture is here illustrated both by the mural and the ketchup bottle which has earned the status of a monument through hyperbole: “the world’s tallest ketchup bottle”. Yet, here the Ketchup Bottle is also described as one of “those roadside unique kitschy attractions that attract tourists” thus questioning the real value of this work and questioning its real purpose. At the same time, the result of ironic self-referencing and of the long-term egalitarian tradition of the United States, the accessible “uniqueness” of the world’s tallest ketchup bottle echoes that of Route 66 itself, that provides anyone with the opportunity to “take to the open road” (Whitman) and enjoy the freedom guaranteed by American exceptionalism.

Eventually, the mural could be seen not only as a patchwork but as a palimpsest of different layers, rewriting the future of the Route and of America - to preserve a bonanza and cope with the lack of federal money?

All in all, Collinsville’s participation in the centenary celebrations is one among many examples of small local communities keeping the American Dream alive while consciously regenerating the mythology of Route 66 in a somewhat nostalgic and self-conscious way, celebrating American alleged “uniqueness” while allowing for local cultural and economic revival.

Choosing document **B1** creates a set in which the infographics highlight the economic benefits of Route 66 and their impact on the preservation of the road but also of American jobs.

Choosing document **B2** creates a set in which the extract from the National Park Service idealises Route 66 and stresses the importance of its preservation in an attempt to promote American values and ideals.

Deuxième partie, en français : proposition de mise en œuvre pour une séance

Remarques d’ordre général

Pour le collège, comme pour le lycée, les documents sont choisis en fonction des connaissances et des compétences qu’ils permettent aux élèves d’acquérir et de développer au regard de la situation d’enseignement qui les accompagne. C’est la raison pour laquelle la même qualité de réflexion, de connaissance des programmes en collège comme en lycée est attendue. À noter à nouveau l’importance de l’entrée culturelle qui n’est pas qu’un simple prétexte à un travail uniquement tourné vers l’acquisition d’un code, d’outils linguistiques ou encore la manipulation de formes grammaticales.

Les éléments de contexte mentionnés dans le sujet sont de grande importance et doivent faire l'objet d'une analyse fine. Les candidats convaincants ont su extraire les enjeux du niveau et les implications de la problématique. Le projet de fin de séquence doit également faire l'objet d'une analyse soignée afin de permettre au candidat de cerner les outils nécessaires à sa bonne réalisation. Il est de ce fait indispensable d'avoir de solides connaissances des programmes et des spécificités de chaque niveau du CECRL pour pouvoir étayer son propos.

Situation d'enseignement :

Classe de troisième : Cycle 4- niveau A2 vers B1

La classe de troisième est une classe charnière dans la mesure où elle clôt le cycle 4 et marque la transition avec le lycée. Si en fin de troisième les élèves doivent avoir acquis le niveau A2 du CECRL (niveau de l'utilisateur élémentaire) dans les cinq activités langagières ; ils doivent également acquérir le niveau B1 dans deux d'entre elles. Le niveau B1 est un niveau seuil qui marque le passage de l'utilisateur élémentaire vers celui de l'utilisateur indépendant. Il semble dès lors indispensable pour l'enseignant de veiller à donner aux élèves des stratégies d'accès au sens et de production qui lui permettent de tendre vers une autonomie langagière et méthodologique afin de faciliter le passage vers la seconde.

Par ailleurs, la classe de troisième sera l'occasion pour les élèves d'apprendre à lire entre les lignes et à progressivement déceler l'implicite d'un document.

Notion culturelle : Voyages et migration

Cette notion permet aux élèves de découvrir de nouveaux espaces et d'appréhender le monde anglophone dans sa dimension historique et culturelle. L'aspect mythique de la route 66 met en tension l'idée du rêve américain avec l'aspect commercial de cette route historique. Un lien avec la formation citoyenne de l'élève apparaît alors dans la mesure où c'est par l'altérité que les élèves acquièrent discernement et tolérance, notions essentielles dans la formation de citoyens en devenir.

Problématique : *How to apprehend Route 66's vibrant heritage?*

Le questionnaire proposé par ce dossier permet de nourrir une réflexion sur l'importance de l'héritage culturel de la route 66 tout en invitant les élèves à porter un regard critique sur ce symbole du rêve américain.

Tâche de fin de projet

*Enter the **Route 66 Preservation Program's** latest competition to commemorate the 100th anniversary of Route 66 in 2026. Design a new postcard mural and prepare a digital oral presentation to present your ideas for a new series of murals to attract more tourists to travel Route 66. You can choose any element that you think best represents US cultural heritage. The best entries will be turned into real-size murals and painted on a city along Route 66.*

Cette tâche complexe et motivante engage la créativité des élèves tout en leur permettant de développer leurs compétences numériques (PIX) ainsi que la prise de parole à partir de notes. Notons que cette tâche finale permet aux élèves d'acquérir un certain degré d'autonomie par rapport aux notes. Il faudra donc veiller à donner aux élèves des stratégies transférables de production dans la séance. Un projet en interdisciplinarité avec le professeur d'arts plastiques peut également être envisagé.

Document A : Analyse didactique

Conseil méthodologique : À ce stade, il n'est pas nécessaire de répéter l'analyse universitaire. De la même façon, il n'est pas non plus pertinent de se contenter de répéter le paratexte. En revanche, les bons candidats ont su présenter les spécificités du document en lien avec le niveau visé et la notion du programme.

Titre du document : "Uptown Collinsville Route 66 Street Mural", City of Collinsville YouTube channel, July 15, 2022 (<https://www.youtube.com/watch?v=q7bdRcNW2Uo>)

Spécificité du document : Utiliser un document audiovisuel en classe de collège permet d'offrir aux élèves la possibilité de travailler plusieurs stratégies transférables d'accès au sens. Quel que soit le niveau des élèves, ils pourront prendre appui sur un certain nombre d'éléments facilitateurs pour inférer le sens global de la vidéo. En effet, le caractère multimodal du support permet un accès simplifié pour un support authentique. Par ailleurs, la source du document (YouTube) ainsi que sa nature (vidéo promotionnelle) rendent l'accessibilité aisée dans la mesure où elle vise un public large et international.

L'analyse des obstacles et des éléments facilitateurs a été bien faite par la plupart des candidats qui ont su repérer les éléments visuels, le propos bien construit et le thème général accessible comme autant d'éléments pour accompagner l'accès au sens. Le manque de repères culturels possible, le débit parfois ou la surimposition de la musique ont été plutôt bien repérés comme éléments susceptibles d'entraver l'accès au sens.

Éléments facilitateurs	Difficultés prévisibles
<p>Éléments visuels :</p> <ul style="list-style-type: none">• Les images correspondent aux discours des intervenants• Les bandeaux informatifs qui présentent les intervenants (nom et fonction)• Les plans larges et resserrés qui offrent un point de vue sur la ville typique du Midwest• Les symboles et couleurs (aspect vintage de la fresque) <p>Éléments sonores :</p> <ul style="list-style-type: none">• Accent américain standard• Musique joyeuse mais neutre (typique d'une vidéo promotionnelle)• Les chiffres• Les répétitions <p>Éléments lexicaux :</p> <ul style="list-style-type: none">• Champs lexicaux connus des élèves (argent, tourisme)• Les mots à sémantisme plein sont clairement accentués <p>Éléments culturels :</p> <ul style="list-style-type: none">• La ville américaine du Midwest• La route 66	<p>Éléments lexicaux :</p> <ul style="list-style-type: none">• Charge lexicale <p>Éléments sonores :</p> <ul style="list-style-type: none">• Rapidité d'enchaînement des intervenants <p>Éléments méthodologiques :</p> <ul style="list-style-type: none">• Accès à l'implicite <p>La vidéo est longue et contient beaucoup d'informations.</p>

Document B1 : analyse didactique

Titre du document : “Route 66: Economic Benefits”, National Trust for Historic Preservation, October 31, 2018 (<https://savingplaces.org/stories/route-66-economic-benefits>)

Spécificité du document : L’infographie est un document particulièrement intéressant pour le niveau collège dans la mesure où les courts textes sont accompagnés le plus souvent d’une image monosémique ou d’une iconographie illustrant le propos. Ce document s’apparente à une synthèse autour d’une thématique centrale, ce qui le rend modélisant pour les élèves qui apprennent à construire leur pensée autour de peu de notes pour une prise de parole en continu.

Éléments facilitateurs	Difficultés prévisibles
<p>Éléments visuels :</p> <ul style="list-style-type: none">• Écriture saillante (lettres capitales, mots en gras ou fonte stylisée)• Images monosémiques (cochon tirelire, symbole dollar, voiture, silhouettes etc.)• Couleurs <p>Éléments méthodologiques :</p> <ul style="list-style-type: none">• Notes synthétiques• Le paratexte et la nature du support <p>Éléments lexicaux :</p> <ul style="list-style-type: none">• Chiffres• Champs lexicaux connus des élèves (tourisme, argent)• Mots transparents (<i>cultural heritage tourism</i>)	<p>Éléments visuels :</p> <ul style="list-style-type: none">• Certaines images en filigrane difficiles à discerner <p>Élément culturel :</p> <ul style="list-style-type: none">• Le <i>National Trust for Historic Preservation</i> n’est pas connu des élèves.

Document B2 : analyse didactique

Titre du document : National Park Service, US Department of the Interior, “Route 66 Corridor Preservation Program”, last updated January 23, 2023 (<https://www.nps.gov/orgs/1453/route-66-corridor-preservation-program.htm>)

Spécificité du document : Il s’agit d’un article officiel du bureau des parcs nationaux. A ce titre, il est à visée informative et de nature plutôt factuelle sans prise de position.

Éléments facilitateurs	Difficultés prévisibles
<p>Éléments visuels :</p> <ul style="list-style-type: none">• Les titres en gras donnent l’idée générale développée dans le paragraphe <p>Éléments méthodologiques :</p> <ul style="list-style-type: none">• Le paratexte et la nature du support	<p>Éléments textuels :</p> <ul style="list-style-type: none">• Certains termes complexes (<i>provide, grants, sustain</i>)• Les symboles et valeurs étatsuniennes <p>Élément culturel :</p> <ul style="list-style-type: none">• Le <i>National Park Service</i> n’est pas connu des élèves

<p>Éléments lexicaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Chiffres ● Champs lexicaux connus des élèves (tourisme, argent, aventure,) ● Mots transparents (<i>cultural heritage tourism</i>) ● Formation des mots (suffixation, préfixation, dérivation etc.) 	
---	--

Objectifs de séance

Conseil méthodologique : Les objectifs annoncés correspondent à la fois aux outils nécessaires à la réalisation du projet de fin de séquence mais également aux compétences mobilisées en réception. Il est important qu'ils soient en lien avec le niveau visé et les spécificités du document. Les bons candidats auront fait mention d'objectifs linguistiques suffisamment ambitieux pour favoriser la difficile transition entre les niveaux A2 et B1. La classe de troisième clôture le cycle 4 et à ce titre il est important de prendre en compte le besoin d'autonomie des élèves.

Formation interculturelle :

- Découvrir la route 66 : une route emblématique des USA avec ses « roadside attractions »
- Le rêve américain
- Les grands espaces

Compétences linguistiques :

- Lexicales : champs lexicaux du tourisme et du patrimoine / champ lexical de l'économie / les causes et les conséquences / nombres et pourcentages / lexique d'analyse d'image fixe et mobile
- Grammaticales :
 - Révisions : présent simple / prétérit / le superlatif (ex : *the tallest bottle*) / expression du but (*in order to*) / expression du contraste
 - La phrase complexe (subordination) (utile pour la tâche finale dans la mesure où les élèves devront élaborer leur propos)
- Phonologiques :
 - accent de mot et accent de phrase pour convaincre (utile pour la tâche finale dans la mesure où les élèves devront présenter un projet à l'oral)
 - compétence orthoépique : la prononciation des mots transparents à l'écrit (non transparents à l'oral)
 - En réception : discriminer les mots porteurs de sens dans une chaîne parlée

Compétences méthodologiques :

- En CAV : s'appuyer sur les codes visuels, repérer les différents interlocuteurs (voix, accents, personnages), prendre appui sur les mots accentués et les mettre en lien avec l'image pour inférer le sens (utile pour la tâche finale dans la mesure où les élèves devront expliquer leur production)
- En EO : concevoir des notes structurées pour une prise de parole en continu/ parler à partir de notes squelettiques (utile pour la tâche finale dans la mesure où les élèves devront présenter leurs idées à partir d'un diaporama non rédigé)
- En CE :
 - pour B1 : repérer les mots transparents pour accéder à la compréhension, associer les images aux mots et chiffres (créer des liens entre les informations visuelles et les repérages) / Analyser les symboles
 - Pour B2 : repérer les champs lexicaux et les mettre en lien / Repérer les mots transparents pour accéder à la compréhension, associer les images aux mots et chiffres (créer des liens entre les informations visuelles et les repérages)

Formation citoyenne :

- Acquérir un esprit critique
- Savoir déceler l'implicite des documents
- Éduquer à la lecture d'image (transférable pour la poursuite des études au lycée)

Mise en œuvre possible

Conseil méthodologique : Les prestations convaincantes ont su proposer une démarche cohérente à partir de repérages pertinents. Des stratégies transférables d'accès au sens ont été mobilisées afin d'aider les élèves à comprendre et non afin de vérifier leur compréhension. Un questionnement frontal émanant du professeur ne fait qu'évaluer les élèves sans leur permettre de viser l'autonomie. Les *five WH questions* n'ont donc pas leur place si aucune stratégie transférable n'est donnée à l'élève. De la même façon, un simple repérage au moyen de prompts (par exemple : *places? people?*) ou de tableau à remplir ne permet pas d'aider les élèves à comprendre. Il est important de toujours veiller à partir des repérages et des productions des élèves pour développer chez eux des compétences de compréhension.

1. Anticipation à partir du titre

Le titre de la vidéo est à la fois explicite et suffisamment mystérieux pour pouvoir partir des connaissances des élèves tout en conservant un déficit informationnel permettant aux élèves d'émettre des hypothèses. Par ailleurs, l'utilisation du paratexte pour créer un horizon d'attentes avant le visionnage d'un document est une stratégie que les élèves pourront transférer sur tout type de document. Il convient donc de les entraîner régulièrement à le faire.

Projeter le titre au tableau : "Uptown Collinsville Route 66 Street Mural, City of Collinsville, July 15, 2022"

Puis inviter les élèves à émettre des hypothèses sur ce qu'ils vont visionner en leur demandant : *What do you expect from such a document?*

Leur attention se portera probablement sur "Route 66" que certains élèves connaîtront. Ils pourront expliquer avec leurs mots de quoi il s'agit au reste de la classe. Le professeur notera les mots-clefs et idées principales au tableau. Il en va de même pour les autres éléments du titre. Les mots-clefs possibles pourront être par exemple :

- Pour "Route 66": *American Dream/ across the USA/ from Chicago, Illinois to Santa Monica, California*
- Pour "Uptown Collinsville": *an unknown city/ a small town/ located on Route 66*
- Pour "Street Mural": *street art/ street artists/ cultural heritage*
- Pour "City of Collinsville YouTube Channel": *a promotional video/ an advert for tourists*

Ces mots-clefs constitueront une carte mentale qui servira ensuite de support de compréhension. La constitution de la carte par les élèves en classe entière leur permet de comprendre comment structurer l'écoute.

Avant de vérifier les hypothèses des élèves en regardant la vidéo, il convient de faire verbaliser les élèves sur les stratégies transférables qu'ils pourront mobiliser lors du visionnage au moyen du consigne du type : *What elements can you focus on to understand a video?* Les réponses attendues varient en fonction des acquis des élèves mais il est raisonnable d'attendre les réponses suivantes en classe de troisième :

- *We can focus on images and link them to the words we understand*
- *We can focus on the music and say what emotion it provokes*

- *We can pick out words that are repeated*
- *We can focus on visual elements (such as colors, symbols, camera shots) and guess their meanings*

Cette phase de rappel des stratégies permettra de sécuriser l'activité en favorisant le partage de stratégies transférables d'accès au sens.

2. Visionnage

Comme il a été mentionné lors de l'analyse didactique du document, la vidéo est longue et présente une forte charge informationnelle. Par ailleurs, il n'est pas nécessaire de viser une compréhension exhaustive d'un tel document. À ce titre, plutôt que de proposer aux élèves un découpage du document qui nuirait à la compréhension globale, il semble préférable de partager la tâche de visionnage en groupes. L'exploitation en carrousel est ici justifiée dans la mesure où elle favorise le partage d'informations ainsi que l'interaction orale.

Pour ce faire, la classe est divisée en groupes et chaque groupe se concentre sur une case de la carte mentale constituée au préalable par les élèves. Lors du visionnage, chaque groupe devra trouver les informations pour compléter la carte en se servant des stratégies énoncées en amont. À l'issue de ce visionnage, ils pourront partager leurs trouvailles au sein du groupe puis un élève de chaque groupe pourra intégrer le groupe voisin pour comparer ses repérages avec les autres jusqu'à ce que la carte soit totalement remplie et enrichie de toutes les informations trouvées par les élèves. Une mise en commun sera proposée aux portes paroles de chaque groupe. Ils pourront ainsi s'entraîner à parler à partir de notes (la carte mentale) ce qui leur sera utile pour le projet de fin de séquence.

Il est possible de proposer une carte des États-Unis avec le tracé de la route 66 afin d'aider les élèves à visualiser l'étendue de cette dernière.

3. Accès à l'implicite

À l'issue de cette première étape, le professeur pourra interroger les élèves sur leurs impressions et les sentiments qu'ils ont ressentis en regardant le document. Il récoltera leurs propositions sous forme de mots-clés notés au tableau puis invitera les élèves, à partir de ces émotions ressenties, à naviguer à travers le document à la recherche d'éléments qui ont provoqué ces émotions.

Par exemple:

I think the video is...

<i>...kitschy</i>	<i>...attractive</i>	<i>...made for tourists</i>
<ul style="list-style-type: none"> -the giant ketchup bottle -the horseradish capital of the world -roadside attractions -it's not street art, it's an artifact -fake vintage colors -stereotypical Midwest city -the music 	<ul style="list-style-type: none"> -Route 66 is a myth -Midwest city -cultural heritage (symbols on the postcard/ immigration) -attractive colours -link between people and cities: 12 communities -crosses the USA -Mother road -nostalgia 	<ul style="list-style-type: none"> -money -figures -making a 'fake' mural, a collage of sorts -source: youTube channel

4. Le document B

Conseil méthodologique : Ici aussi, les prestations convaincantes ont su proposer une démarche simple mais cohérente pour faire repérer la spécificité du document B et s'en servir afin de faire effectuer des repérages pertinents aux élèves. Des stratégies transférables d'accès au sens ont été mobilisées afin d'aider les élèves à comprendre et non afin de vérifier leur compréhension dans le but de leur faire produire des énoncés simples puis plus complexes.

Terminer par le document **B1** permettait d'illustrer avec davantage de chiffres ce qui avait été découvert avec la vidéo. Un travail d'**anticipation** à partir du **titre** puis un travail de **repérage** de la composition du document et des champs lexicaux débouchant sur une **reformulation** des données chiffrées pour accompagner l'accès au sens était possible. Les bonnes prestations ont su proposer un travail qui permettait de recueillir des informations utiles à la réalisation de la tâche de fin de projet.

Terminer par le document **B2** permettait de mettre l'accent non pas sur l'aspect économique mais plutôt sur l'aspect historique et culturel et ainsi de renforcer le travail amorcé avec la vidéo sur l'importance de la Route 66 dans la mémoire collective et le patrimoine américain. Un travail d'**anticipation** à partir du **paratexte** puis une lecture du 1^{er} paragraphe en classe entière pour sécuriser l'activité et mettre en évidence les stratégies transférables d'accès au sens pouvait être proposé avant une lecture du deuxième paragraphe en individuel (ou en groupes) avec ces mêmes **stratégies**. Ce travail permettait de faire émerger les valeurs étatsuniennes du texte puis de comprendre les raisons du programme de conservation de la Route 66. Les bonnes prestations ici aussi ont su proposer un travail qui permettait de recueillir des informations utiles à la réalisation de la tâche de fin de projet.

5. Trace écrite et conceptualisation

Conseil méthodologique : Cette phase, très souvent omise par les candidats, permet de faire un bilan de la séance et de voir le lien entre la phase de réception et celle de production. Par ailleurs, elle permet d'institutionnaliser ce qui a été travaillé pendant la séance et ainsi de vérifier l'acquisition des compétences annoncées en objectifs.

Élaboration de la trace écrite

L'enseignant co-construit la trace écrite à partir des productions des élèves (cette trace écrite peut également être enregistrée par l'enseignant, voire par un élève bilingue, afin d'en faire une trace sonore à écouter sur le cahier de textes numérique ou sur l'ENT). Elle sera le support d'une conceptualisation qui pourra être méthodologique en faisant verbaliser les élèves sur les stratégies utilisées pour passer des notes prises lors de la phase de réception à l'écrit structuré (la trace écrite). Une conceptualisation phonologique pourra également être faite en attirant l'attention des élèves sur l'accent de phrase et sur la prononciation des mots transparents à l'écrit. De la même façon, une conceptualisation grammaticale pourra être aussi envisagée afin de faire verbaliser les élèves sur la formation des subordonnées relatives par exemple.

Poursuite du travail à la maison

L'enseignant peut demander aux élèves de commencer à chercher des idées, des éléments visuels pour la tâche finale et de préparer à l'écrit un ou deux énoncés pour justifier leur choix (cela devrait permettre de rebrasser certains objectifs, notamment le superlatif).

Si la séance n'a pas permis d'aborder certains éléments culturels de la fresque comme le "*Cahokia Mound*", l'enseignant peut donner des recherches guidées à faire hors-classe.

Conclusion

La proposition de mise en oeuvre ci-dessus porte sur des objectifs ciblés et adaptés pour une séance de début/milieu de séquence (après avoir abordé brièvement par exemple l'histoire du peuplement des USA et la notion de rêve américain). Grâce aux éléments linguistiques abordés (prétérit, superlatif, subordonnées relatives) les élèves seront en mesure d'expliquer l'importance de la Route 66 tant dans son aspect historique qu'économique et donc les raisons pour lesquelles son centenaire sera célébré en 2026.

Rapport établie par Vincent EUVRARD et Charlotte THOMAS

4.6. Épreuve de leçon – Pistes de traitement d'un sujet lycée

Le sujet traité, EL34, se trouve en annexe du présent rapport.

Première partie, en anglais - Exemple d'analyse et de commentaire

[Introduction – présentation du document A]

Cable news has been a prominent part of the news media ecology long enough for its codes (both verbal and visual) to be immediately recognizable by all. This interview of indie documentary maker Andrew Callaghan by former CNN cornerstone Don Lemon and his co-host very much looks the part, initially at first: the former are visibly rubbing their hands in glee at the prospect of offering their viewers a first-hand testimony coming directly from behind the scenes of American alt-right and far-right groups, while the latter's awkwardness could easily pass for beginner's stage fright, as getting his documentary produced by HBO (and subsequently having to promote it on CNN) probably is a major breakthrough in his career. Yet things start taking a very different turn when it becomes clear that Callaghan is anything but the meek, clumsy, hoodie-clad geek he appears to be, but rather a roguish spoilsport who firmly intends to take advantage of his airtime on CNN... to tell CNN a few home truths.

[Compréhension et restitution du passage indiqué]

Before delving further into my analysis of documents A and B, I will now proceed to render the segment of the interview I was asked to focus on.

[Afin de permettre aux candidats d'apprécier le juste écart à favoriser entre restitution verbatim et reformulations trop éloignées du document source, nous affichons ici la transcription du passage avant la proposition de restitution :

TRANSCRIPTION :

Andrew Callaghan: I mean, I don't think that, you know, the movie's not just about, like, the Capitol riot and all that, it's also about, like, media echo chambers, you know what I mean? And, like, the dangers of the 24-hour news cycle, and how, I think, mainstream media like Fox and even CNN, like, compete for views by running constant, 24-hour news cycles based upon fear, division, outrage and panic, probably to, like, sell ads. So it's not just about the Capitol riot.

Don Lemon (host): Yeah, I'm not, I'm not exactly sure... First of all I don't agree with what you're saying. But I'm not exactly sure how that played into people going into the Capitol and rioting on January 6th. There's nothing fake about CNN.

Andrew Callaghan: Oh, I'm not saying, like, fake news, I'm just saying ramping people up and increasing division during that period of time, just watching people kind of fall down the rabbit hole and be pushed into action and, like, yeah, falling down the conspiracy rabbit hole.

Don Lemon: Yeah. I think more people would consider, you know, what's happening online, and the... what happened with the former president and the messaging that he was putting out there and QAnon and so forth...

Andrew Callaghan: Oh, yeah, I definitely agree a hundred percent with that as well.]

[RESTITUTION]

Callaghan seems to be groping for words as he starts explaining how, in his view, his documentary is not exclusively about the Capitol riots of January 6, 2021, but also about how the news media ecosystem creates “echo chambers” where the importance of certain news topics is magnified beyond proportion. Upon rhetorically asking for the hosts' assent, he elaborates on his answer by pointing more precisely at the responsibility of 24/7 mainstream news channels (among which he quotes CNN and Fox News) in riling up their respective audiences by airing alarmist, divisive, outrageous and panic-inducing reports on a loop, for the sole purpose (he ventures to guess) of keeping viewers hooked and selling lucrative advertising space. This, he concludes, is why his film is not exclusively about the events of January 6.

It is then host Don Lemon's turn to falter as he starts retorting: after voicing, as firmly as possible, his personal disagreement with what Callaghan just implied, he goes on expressing his doubts as to how CNN's coverage could have contributed in any way to the invasion of the Capitol on January 6. He concludes by very definitively stating that (I quote) “there is nothing fake about CNN.”

Callaghan then proceeds to remedy what he sees as a mischaracterization of his remarks on Lemon's part, and explains he was not referring to fake news being aired on CNN, but rather to the fact that CNN's reporting had the effect of angering and antagonizing viewers during that period of time, and possibly even convinced some of them to start giving credit to conspiracy theories, or even to participate in seditious actions, hence the image of the conspiracy rabbit hole.

Lemon looks positively annoyed at Callaghan's persistence, and suggests that the more obvious explanation for this trend lies in online contents and activity such as those of various conspiracy groups like QAnon, or even the insurrectionary messages posted by former president Donald Trump in the lead-up to the riots. Callaghan answers that he agrees with Lemon on that point, but without retracting his former statement about the part played by CNN.

[Analyse du document A]

As this segment of the video well illustrates, what makes this interview stand out is its frankly adversarial tone, as what could have been a breeze of an interview for cable news veteran Don Lemon is very quickly derailed by Callaghan, who uses it as a platform to denounce the disputable journalistic practices of CNN and the like, as opposed to his supposedly more virtuous neutrality. These accusations directly contradict CNN's positioning during the Trump era, when they hailed themselves as the champions of truth against the former president's “alternative facts,” thus revealing a rift between very different conceptions of journalism and how it should serve the public.

In the light of the axis « Représentation — Informer et s'informer », I want to posit that this interview's significance indeed lies less in the events of January 6 than in how it epitomizes the rapid evolution of the American news media ecology, and the growing competition between an already ageing medium (that is, cable news) and already gentrifying ones (like indie satirical documentary films).

I will start by explaining why Callaghan could indeed have been the perfect guest for CNN to point at the responsibility of “fake news” media in seditious trends and further cement its reputation as the “anti-Fox News.” I will then dwell at some length on both the enormity and the ambiguity of Callaghan’s anti-television tirade, before concluding on the increasingly degraded relationship many Americans have with both mainstream and alternative media, one that blurs the line between the “evil fake-news mongers” and the “good, truth abiding mainstream media outlets.”

I. The perfect guest to cement CNN’s intended positioning as the champions of truth in the post-Trump US...

Don Lemon and his co-host seem positively excited when they start questioning Callaghan about the time he spent up close with Proud Boys leader Enrique Tarrio. The Proud Boys is an American neo-fascist militia whose fame went significantly up when former president Trump infamously told them to “stand back and stand by” in the wake of the Charlottesville riots in 2017. They have somehow come to represent the most radical fringe of MAGA (Make America Great Again) America. While the hosts admit that Tarrio did not actively participate in the Capitol riot, they explicitly connect him to this event, and the very lengthy lead-up to the first actual question asked to Callaghan can appear as a way to very narrowly frame his answer and require sensationalist anecdotes of him.

This is very much in keeping with CNN’s intended positioning as truth-tellers in a post-truth, post-Trump America in which mainstream news outlets like The New York Times and CNN itself have consistently been demonized by the American alt-right for their allegedly left-leaning coverage of the news.

In the present extract, the fact that CNN’s logo is directly watermarked on the background photograph of the Capitol behind the hosts can be seen as a way for the channel to subtly assert their role as defenders of American democratic institutions.

II. ... That perfect guest turns out to be quite the odd customer, refuses to play ball and opposes his own brand of journalistic deontology to CNN’s

The hosts are visibly taken aback when Callaghan fails to take the cue he was given, and only offers a perfunctory, factual answer about his time with Tarrio (“Yeah, I hung out with him a little bit.”), and things become really awkward when what could have passed for mere clumsiness on his part turns out to be actual reluctance to give the hosts the brand of sensationalist comments they expect.

When prompted a third time by an increasingly frustrated Don Lemon to play ball, Callaghan finally offers a much lengthier answer, but one that explicitly incriminates CNN alongside Fox News as having played a significant part in the riling up of American citizens through their polarized, sensationalist coverage of events. This is all the more painful a blow for CNN as Fox News, a channel that has since had to pay the exorbitant amount of \$787 million in order to avert a defamation trial over its 2020 election lies, has come to represent everything the channel actively combats, to wit: fake news, conspiracism, right-wing bias and subdued racism.

Interestingly enough, Callaghan’s tirade is illustrated by the same kind of heavily edited, out-of-context syncopated images he accuses CNN of using to make their segments more exciting, which seems to drive his point even further home. Yet Callaghan’s editorial line, which seems to consist in letting individuals share disputable views without any explicit contradiction, must also be questioned: after all, isn’t he yielding to the same brand of sensationalism he condemns in CNN’s coverage when he says that the footage of chief-conspiracist radio host Alex Jones was so “surreal” he just “had to leave it in, for sure”?

III. A rapidly shifting news media ecology that closely mirrors the polarization of American political and social life

What this televised strife seems to reveal is the competition of irreconcilable conceptions of journalistic deontology and accountability in today's United States, none of which can reasonably claim to be entirely faithful to the sheer truth of events: while it certainly is not the leftist channel Donald Trump and his followers have painted it to be, CNN indeed participates in a race for the best ratings, and has to make the news at least as exciting as its more sensationalist competitors; and while Callaghan's method can initially appear as more democratically grassroots, his relativism and reluctance to utter any sort of judgment on the obnoxious views he documents in his films might very well be said to mean consent. In other terms, Callaghan and CNN embody two distinct facets of modern infotainment (a portmanteau of 'information' and 'entertainment') that are not without virtues, but also not without their own flaws. In post-truth, post-Trump America, it seems that no news media outlet can claim that it is speaking to (let alone is heard by) all Americans.

Eventually, this interview's significance lies less in the events themselves than in how they are presented to the public, and even in how news producers advertise themselves to their audience. The contrast between Don Lemon and his co-host towering above the Capitol and Callaghan's (provocatively?) laid-back attitude, clothing and language-wise, could hardly be more striking, and it becomes increasingly clear that CNN's and Callaghan's target audiences are two distinct demographics whom they address each according to their own narrative.

To conclude, if we are indeed to consider that Callaghan and CNN embody very different conceptions of journalism and how it is supposed to serve public affairs, then the two versions of the Capitol visible in the document become particularly telling: CNN's, which screams "We're the establishment," and Callaghan's upside down, downgraded one, that seems to be sniggering: "I may look like a clown, but I've got things to say."



[Justification du choix du document B]

[Document B1] This article directly echoes Callaghan's rant about the dangers of the 24/7 news cycle as it exists today, as it relays CNN's very own doubts about the benefits of its sensationalist coverage of virtually any piece of news: consistently alarming banners and chyrons might have the pernicious effect of desensitizing viewers, CNN's chief executive wrote in a memo. One might obviously wonder if this decision genuinely aims at improving the channel's journalistic standards, or rather to further cement CNN's positioning as a "serious", "respectable" news channel, as opposed to its most boisterous rivals. In any case, it allows us to consider this issue from the viewpoint of News Producers, and to ponder over the fact that when it comes to mass media, how the news is covered matters almost as much as what news is covered.

[Document B2] This graph provides a visual representation of the political polarization Callaghan accuses CNN of having a hand in: both curves (that of Democratic partisans and that of Republicans) evolve strictly symmetrically in opposite directions, they have become much more chaotic since the 1990s (specifically when 24/7 news channels started cannibalizing then-mainstream news channels), and they have never been further apart than they are today. In addition, it should be noted that self-identified Republicans seem to be much more susceptible to loss of trust in mainstream media, as their level of trust drastically dropped from around 70% in the 1970s to 14% in 2022, while the level of trust of Democratic-leaning participants remained more constant over that same period. Gallup's graph can therefore allow us to delve further into the corollary relation between journalistic trends, political polarization and trust in mainstream media, and to identify some key moments when that trust shifted radically: when the US suffered the deadliest terrorist attack on domestic soil in 2001, when Facebook was created in 2004 or when Donald Trump was elected in 2016 for example.

Deuxième partie en français : proposition de mise en œuvre pour une séance

Dans la seconde partie de l'épreuve, le candidat doit présenter des propositions d'exploitation didactique et pédagogique du document A et du document B retenu en première partie. Il s'agit de montrer comment la séance, à travers la mise en œuvre d'activités de réception et de production, prépare les élèves à la tâche de fin de projet. Si les deux supports satellites (B1 et B2) sont analysés dans la présente partie du rapport, la proposition de mise en œuvre didactique qui suit ne retient que l'exploitation des documents **A et B2**.

Analyse de la situation d'enseignement

Classe de Première, enseignement de spécialité LLCER « Anglais Monde Contemporain » (AMC) :

- cycle terminal
- niveau : B2
- niveau visé en fin de cycle : C1

Thématique « Représentations », axe « Informer et s'informer ».

Problématique de la séquence : "What is the role played by mainstream and alternative media in the political polarisation at play in the US?"

Tâche de fin de projet (TFP) : "You're auditioning for an editorial position at a 24/7 news channel in the US. Record a segment to cover a news event. You can choose to be as neutral or as sensationalist as you like. All segments will be played to the class, who will vote for their favourite one."

Compétences requises pour la réalisation de la TFP :

- savoir identifier et reproduire les principaux codes du traitement journalistique de l'information
- savoir identifier et reproduire un traitement sensationnaliste de l'information
- rédiger et organiser ses notes en vue d'une oralisation
- se filmer, s'enregistrer et réaliser un montage à l'aide d'outils numériques.

Objectifs de la séance

Linguistiques

- Phonologique : la scansion et l'intonation de phrase
- Lexical : les choix lexicaux comme marqueurs du registre de langue, du familier au soutenu ("for sure" v "certainly", "awesome" v "significant")
- Grammatical : structures clivées

Pragmatique Les codes du format journalistique : savoir identifier, questionner et s'appropriier les codes télévisuels et posturaux d'une chaîne d'information en continu

Culturels

- La polarisation politique aux États-Unis : causes, conséquences, événements marquants et acteurs médiatiques
- L'écosystème médiatique américain et ses évolutions récentes (médias traditionnels v nouveaux médias, médias mainstream v médias alternatifs)

Citoyen Parcours d'Éducation aux Médias et à L'information (EMI)

Sociolinguistique Identification et manipulation de différents registres de langue

Analyse des supports

Document A

Le document A est une interview diffusée sur la chaîne d'information en continu CNN. Deux journalistes de la chaîne y interrogent le documentariste Andrew Callaghan, invité pour faire la promotion de son documentaire traitant, entre autres, de l'attaque du Capitole à Washington le 6 janvier 2021.

Des points de divergence entre les journalistes et le documentariste apparaissent dès le début de l'extrait, et ce sont deux déontologies journalistiques qui semblent finalement se faire face. Le sérieux revendiqué par les journalistes de la chaîne d'information tranche radicalement avec l'attitude décontractée du documentariste qui leur reproche par ailleurs d'avoir joué un rôle non négligeable dans les violences du 6 janvier 2021. Quelques extraits décontextualisés du documentaire d'Andrew Callaghan apparaissent à l'écran, et accentuent le contraste entre sa pratique journalistique et le cadre solennel du plateau de la chaîne.

La joute verbale que constitue cette interview se joue de façon explicite dans le contenu des échanges entre les interlocuteurs, mais également de façon implicite dans les différences de posture, de lexique et de diction de ces derniers. Ce document mettant parfaitement en évidence les différentes façons d'*informer* et de *s'informer*, le scénario didactique de la séance devra s'orienter moins vers une découverte ou un rebrassage des événements et protagonistes mentionnés dans l'extrait, que vers une appréhension de la nature et de l'impact propre de différents types de traitement journalistique.

Éléments facilitateurs :

Les logos et bandeaux CNN permettent une identification rapide de la situation d'énonciation.

Les thèmes abordés dans l'extrait (*fake news, conspiracy theories*) sont abondamment discutés dans les médias depuis l'élection de Donald Trump en 2016 et régulièrement abordés dans différentes matières (notamment l'EMC).

Obstacles :

Des protagonistes de la sphère complotiste américaine (Alex Jones, Enrique Tarrio) ne sont pas nécessairement connus des élèves, mais sont mentionnés plusieurs fois dans l'extrait.

Le registre de langue et certains termes employés par Andrew Callaghan (*conspiracy rabbit hole*) peuvent également constituer un obstacle à la compréhension.

Document B1

Le document est un article de presse publié sur *inverse.com* en 2022, relatant la volonté des dirigeants de la chaîne CNN de limiter les annonces de type "*Breaking News*" à l'antenne. Ce document fait écho

à la dénonciation par Andrew Callaghan des effets néfastes du sensationnalisme des chaînes d'information en continu.

Éléments facilitateurs :

La notion de “*Breaking News*” sera très probablement connue des élèves.

Le caractère informatif plutôt qu'argumentatif de l'article, ainsi que le vocabulaire relativement simple, rendront l'accès au sens plus aisé pour les élèves.

Obstacles :

La source du document (et donc sa ligne éditoriale) est peu connue.

Certains termes pourront s'avérer difficiles à comprendre : *dial back*, *partisan lean*, etc.

Document B2

Le document est un graphique publié sur le site de l'organisme de sondage *Gallup*, mettant en évidence l'évolution du taux de confiance des citoyens américains envers les médias de masse selon le bord politique dont ils se revendiquent. Ce document, retenu ici pour le scénario pédagogique, permettra de prolonger la réflexion entamée avec les élèves sur l'impact du journalisme sur la vie publique, en s'attachant non plus à la perspective des *producteurs* d'information, mais à celle des *destinataires*.

Éléments facilitateurs :

On repère une divergence et une symétrie claires entre les courbes, tout particulièrement à partir de 2016. Le décrochage du taux de confiance républicain est extrêmement significatif.

Obstacles :

Les données sont compilées depuis 1970, mais aucune donnée ne semble avoir été collectée entre 1975 et 1996.

La notion de “*Mass Media*” n'est pas explicitée par le document.

Prérequis et positionnement de la séance au sein de la séquence

Les élèves devront avoir connaissance de certains événements et acteurs majeurs de la polarisation politique étatsunienne (*Capitol riots of January 6, 2021*, *Enrique Tarrio*, *Proud Boys*). Il est donc pertinent d'envisager de placer cette séance en milieu ou en fin de séquence, après que ces éléments auront été identifiés lors de précédentes séances.

Mise en œuvre possible

Anticipation - Temps estimé : 5 minutes

Étape 1 - Modalité de travail : en classe entière

Les élèves découvrent au tableau une capture d'écran de l'extrait, sur laquelle figurent les deux journalistes et le documentariste, ainsi que tous les éléments typiques d'une chaîne d'information en continu. L'objectif de cette étape est d'identifier la situation d'énonciation, le rôle des différents protagonistes et leur sujet de conversation, éléments qui peuvent facilement être inférés grâce aux bandeaux dans la partie inférieure de l'image. Les émeutes du 6 janvier ayant été abordées plus tôt dans la séquence (cf. **Prérequis et positionnement de la séance**), les élèves pourront rebrasser leurs connaissances à ce sujet.

Consigne : *What type of document is this? Who are the three protagonists? What are they discussing?*

Productions possibles : *This is an interview on the TV channel CNN. The two people on set are journalists working for CNN. The interviewee is a documentary maker who is about to release his film about the Capitol attacks on HBO.*

Étape 2 - Modalité de travail : expression écrite en autonomie – Temps estimé : 15 minutes

Pour cette étape d'anticipation, les élèves de la classe seront répartis en trinômes hétérogènes, au sein desquels chaque élève (élève 1, 2 et 3) se verra remettre des captures d'écran différentes. Ils devront prendre des notes à partir de leurs repérages en vue de les mettre en commun à la fin de cette activité d'anticipation. En cas de lacune lexicale, ils pourront consulter des dictionnaires (en ligne sur des postes informatiques, ou bien physiquement présents dans la classe) préalablement identifiés par le professeur (*Merriam-Webster*, *WordReference* par exemple). Ce travail de recherche lexicale en autonomie est une bonne occasion pour les élèves de spécialité AMC de se familiariser avec l'usage d'un dictionnaire car ils auront la possibilité d'en consulter un lors de leur épreuve terminale.

Les élèves 1 dans chaque groupe devront travailler sur une capture d'écran sur laquelle apparaissent de nombreux marqueurs typiques de la chaîne d'information (00:03). Ils devront repérer tous ces marqueurs (bandeau d'information, logo de la chaîne, table des journalistes), en mobilisant les termes attendus dans un court paragraphe de description de l'image.

Consigne groupes 1 : *Describe the image. Pay particular attention to the typical elements of a 24/7 news channel.*

Productions possibles : *In the bottom right-hand corner of the screenshot, we can see the CNN logo. Two hosts are sitting behind a desk and interviewing a young man. He is a guest on the show. A double banner indicates the theme of the interview: the "Capitol attacks" and the release of Callaghan's documentary on HBO.*

Les élèves 2 disposeront de quatre captures d'écran (01:26 ; 01:28 ; 01:30 ; 01:36) : trois d'entre elles montreront des images du documentaire d'Andrew Callaghan, et la quatrième les journalistes de CNN sur le plateau. Ces élèves devront identifier et lister les différences entre les représentations journalistiques en présence : on peut par exemple voir un Andrew Callaghan masqué interviewant un manifestant au milieu d'une foule animée, alors que les journalistes de CNN sont reclus sur leur plateau. L'objectif de la consigne et de ces repérages est de faire constater aux élèves la différence entre le sérieux affiché de la chaîne d'information, et le caractère plus chaotique, voire absurde, de certaines images extraites du documentaire (déguisements loufoques à l'effigie de Donald Trump, manifestants donnant des coups de pied dans une boîte aux lettres).

Consigne groupes 2 : *Identify the differences between the journalists on set and the images from the documentary.*

Productions possibles : *In the documentary, Callaghan is at the center of the action. He is interviewing protesters himself. On the other hand, the journalists seem to be discussing the events from a distant vantage point.*

Les élèves 3 travailleront sur des captures d'écran qui mettent en lumière les jeux de regard entre les différents protagonistes (00:17 ; 00:35 ; 01:37). Il est attendu des élèves qu'ils imaginent les interactions entre les présentateurs et leur invité.

Consigne élèves 3 : *Pay attention to the way the three protagonists look at one another. Based on your observations, imagine their dialogue.*

Productions possibles :

Female journalist: Your documentary seems to be full of funny moments, can you tell us more about it?

Callaghan: Sure. I had a lot of fun doing it, and I think it shows a lot about the people who participated in the riots.

Male journalist: Don't you think that what happened should be treated more seriously?

Étape 3 - Modalité de travail : mise en commun au sein du groupe

Les élèves procéderont ensuite à une mise en commun de leurs idées au sein de leur trinôme. Cette étape leur permettra de prendre en compte la dimension prototypique du journalisme d'information en continu (élève 1), d'amorcer une réflexion sur les différents types de journalisme (élève 2) et d'anticiper la compréhension du document à travers l'émission d'hypothèses (élève 3). Le professeur circule parmi les groupes afin de s'assurer du bon déroulement de l'activité.

Réception orale – Temps estimé : 25 minutes

Étape 4 - Modalité de travail : compréhension orale en classe entière

Lors de la première écoute complète du document, les élèves devront repérer les noms propres, les lieux et les événements cités dans la vidéo. Les connaissances culturelles requises, abordées dans une précédente séance, seront à nouveau mobilisées. Après chaque écoute, une pause structurante permettra de mettre en commun les informations relevées.

Consigne : *Pick out the names, places and events mentioned in the video.*

Le deuxième visionnage sera l'occasion de remarquer les contrastes les plus saisissants au sein de l'extrait. Les élèves pourront remarquer les désaccords verbalisés entre les protagonistes, mais également les différences supra-textuelles entre ces derniers (ton, posture, registre).

Consigne : *List all the differences between the journalists and the documentary maker. Focus on what they say, but also on their posture, clothing and tone.*

Étape 5 - Modalité de travail : compréhension orale et production écrite

Lors d'un troisième et dernier visionnage, les élèves devront se concentrer sur les arguments des différents protagonistes concernant la responsabilité de chacun dans les événements du 6 janvier. Chaque élève recevra une consigne différente de celle de son voisin.

Consigne élèves 1 : *According to the journalists, who or what is responsible for the January 6 attacks?*

Consigne élèves 2 : *According to the documentary maker, who or what is responsible for the January 6 attacks?*

Productions possibles élèves 1 : *According to the journalists, social media and the former president's tweets are responsible for the attacks.*

Productions possibles groupe 2 : *According to the documentary maker, CNN is partly responsible for the attacks because they built up a feeling of anger and distrust between citizens.*

La production écrite pourra dans un deuxième temps être affinée et complexifiée afin de préparer à l'objectif lexical de la séance qui concerne la modulation de registre selon les mots choisis. Les élèves, à l'aide de leur voisin, devront rédiger leurs arguments en imitant le registre des locuteurs respectifs (soutenu pour les journalistes de CNN, familier pour Andrew Callaghan).

Consigne : *Rewrite your arguments adopting the tone of the corresponding protagonists.*

Productions possibles élèves 1 : *The internet is responsible for the attacks because people can easily spread false information on social media.*

Productions possibles élèves 2 : *You guys mess everything up with your non-stop sensationalist reports.*

Étape 6 - Modalité de travail : expression écrite en binôme.

Dans un troisième temps, et dans une optique de complexification progressive des tâches, l'objectif grammatical de la séance sera abordé. Le professeur notera au tableau le schéma de phrase suivant : IT + BE + ... + THAT/WHICH/WHO + ... avec exemple, et demandera aux élèves de réécrire leurs arguments en respectant ce schéma.

Consigne : *Adapt your sentences to follow this grammatical pattern.*

Productions possibles : *It is the internet that is responsible for the attacks. It is CNN that messes everything up with their constant sensationalism.*

Étape 7 - Modalité de travail : mise en commun en classe entière.

Suite à ce travail, il sera demandé aux élèves de comparer les structures classiques aux structures clivées, et d'identifier l'impact du changement de hiérarchisation de l'information dans la phrase. On pourra ainsi faire remarquer aux élèves le caractère emphatique des structures clivées.

Production orale – Temps estimé : 5 minutes

Étape 8 - Modalité de travail : expression orale en binôme

En conclusion de cette phase de compréhension, les élèves devront mobiliser tous les apports de la séance pour mettre en voix leurs arguments en adoptant les codes vocaux et posturaux des types de journalisme en jeu ici. Un élève jouera le rôle d'un journaliste de CNN, tandis que son voisin jouera celui du documentariste. Les élèves ayant terminé l'activité avant leurs camarades pourront intervertir les rôles.

Consigne : *Act out the interview between the protagonists. Adopt their vocabulary, scansion, tone and posture.*

Document B – Temps estimé : 5 minutes

Étape 9 - Modalité de travail : interaction orale en classe entière

Pour amorcer la transition du document A vers le document B, il sera demandé aux élèves si, après avoir visionné cette interview, ils aimeraient voir le documentaire de Callaghan.

Consigne : *Would you watch this documentary? Why?*

Productions possibles : *Yes, I would love to watch the documentary because it looks entertaining. Yes, it looks like an interesting documentary because Andrew Callaghan got very close to the action.*

Étape 10 - Modalité de travail : analyse d'image en classe entière

Le graphique est distribué aux élèves, tandis qu'une *toolbox* listant le vocabulaire indispensable à l'analyse d'un graphique est projetée au tableau. Les élèves devront associer les termes au tableau à la partie correspondante du graphique. Le mot *curve* sera par exemple inscrit à côté d'une courbe du graphique, et les verbes *plummet* et *skyrocket* à côté d'une hausse ou d'une baisse particulièrement remarquable de chaque courbe.

Étape 11 - Modalité de travail : recherche en autonomie à la maison

Un travail guidé de recherche à la maison permettra aux élèves de faire le lien entre certains événements historiques et la confiance accordée aux médias de masse à la même période. Il sera demandé aux élèves d'identifier les mouvements les plus saillants de chaque courbe et de les associer à des événements historiques donnés. Cette étape les préparera à la tâche de fin de projet pour laquelle ils devront sélectionner un événement dans l'actualité des États-Unis. Les fruits de ce travail devront naturellement être exploités en classe au début de la séance suivante.

Consigne : *Focus on moments when the curves coalesce or diverge. Look up events that could explain these shifts.*

Productions possibles : *2001: 9/11 attacks: the curves coalesce. 2016: Trump's election: the curves diverge.*

Conclusion

Cette proposition d'exploitation didactique respecte les objectifs fixés et mobilise toutes les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche de fin projet. Les élèves auront notamment été entraînés non seulement à identifier, mais également à manipuler les codes journalistiques, linguistiques et extralinguistiques dont ils devront faire usage lors de la réalisation de la tâche finale.

Rapport établi par Luc LANGLOIS et Benjamin SERGENT

5. Épreuve orale - Entretien

En guise de propos liminaires, rappelons la nature et la définition de l'Épreuve d'Entretien, nature et définition qui ont été fixées par l'Arrêté du 25 janvier 2021 :

L'épreuve d'entretien avec le jury porte sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public de l'éducation. L'entretien se déroule en français.

L'entretien comporte une première partie d'une durée de quinze minutes débutant par une présentation, d'une durée de cinq minutes maximum, par le candidat des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury.

La deuxième partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, doit permettre au jury, au travers de deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.) ;
- faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences.

Le candidat admissible transmet préalablement une fiche individuelle de renseignement établie sur le modèle figurant à l'annexe VI de l'arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du Capes, selon les modalités définies dans l'arrêté d'ouverture.

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

Le jury se félicite de constater que les candidats semblent avoir mieux perçu les enjeux de l'Épreuve d'Entretien. Nombre de candidats ont cette année fait la démonstration d'une connaissance fine et solide du service public de l'éducation et d'une capacité à mettre en lumière des compétences professionnelles certes en construction mais déjà clairement identifiées comme étant au cœur de leurs futures fonctions.

5.1. Première partie : exposé et échange

Exposé : cinq minutes au maximum. Le candidat, qui parle sans notes, expose son parcours, ses connaissances et compétences acquises tout au long de celui-ci ainsi que sa motivation et sa capacité à se projeter dans le métier de professeur d'anglais.

Échange : dix minutes au maximum (si le candidat fait un exposé de 5 minutes). Le temps d'échange est donc variable, l'exposé et l'échange devant durer 15 minutes en tout. Par exemple, si l'exposé dure deux minutes, l'échange durera 13 minutes.

Les trois membres du jury posent tour à tour des questions en revenant sur n'importe quelle partie de l'exposé ou prennent appui sur la Fiche Individuelle de Renseignement (FIR) rendue en amont, et ce, afin de clarifier des points et d'obtenir des informations détaillées.

Les attendus

Exposé : Il doit être clair et structuré, hiérarchisé dans un plan où les étapes de formation sont facilement identifiables. Même si l'expérience sur le terrain est limitée, le candidat se doit d'exposer sa motivation et sa capacité à se projeter dans le métier. Ainsi, il convient de mettre en regard le parcours de formation, les expériences professionnelles et les compétences et connaissances acquises. Le candidat met en avant sa construction d'angliciste et ses choix professionnels. En outre, une connaissance du cadre institutionnel (organisation et fonctionnement du système scolaire français et des établissements) est attendue ainsi que la capacité à expliciter les dispositifs mentionnés.

Échange : Il est important de bien écouter les questions afin d'apporter une réponse précise, étoffée, cohérente et claire. Cet échange vise à obtenir des précisions sur des expériences concrètes (les pratiques en stage, les travaux de recherche ou les séjours à l'étranger, les spécificités d'un établissement) dans l'optique de valoriser les compétences acquises à cette occasion, que le candidat perçoit comme transférables dans le métier d'enseignant.

Posture et niveau de langue : Il est attendu du candidat une posture professionnelle adaptée au cadre formel de cette épreuve et inhérente à sa future mission. Le registre de langue se doit d'être soutenu tout au long de l'épreuve, y compris pendant l'échange. Il est nécessaire de maintenir le contact visuel avec chacun des membres du jury tout en produisant un discours dynamique. Au moment de l'échange avec le jury, les relâchements tant dans la posture que dans le registre de langue sont préjudiciables. Il ne s'agit pas d'une discussion informelle. À cet égard, toute familiarité avec le jury ou tentative de connivence est à proscrire.

Points de vigilance :

- *Exposés très courts* : Ils sont en règle générale insuffisants pour que le jury puisse se faire une réelle idée du profil des candidats concernés.
- *Lister ses expériences* : Reprendre de manière chronologique les éléments du parcours de formation sans mettre en exergue les compétences acquises en lien avec le métier de professeur d'anglais ne permet pas de percevoir la consolidation du profil professionnel.
- *Motivation* : Ne pas se contenter de mentionner une passion pour l'anglais ou de citer des professeurs inspirants qui auraient motivé ce choix de carrière sans se saisir des véritables enjeux du métier.
- *Parcours scolaire* : Les candidats qui ont présenté longuement leur parcours scolaire dans le secondaire au détriment d'étapes plus pertinentes de formation n'ont pas réussi à convaincre le jury de leur aptitude à se projeter dans le métier.
- *Pertinence dans l'échange* : Les candidats qui ne parviennent pas à rebondir sur les questions du jury se contentent de répéter leur présentation. Or, les précisions demandées visent à mettre en valeur des moments saillants de leur parcours. De la même manière, indiquer les échecs antérieurs au concours de manière uniquement informative est une stratégie peu féconde, car elle ne conduit pas à une réflexion et/ou un bilan de la progression accomplie.

Conseils et remarques

Il est recommandé d'exploiter complètement les cinq minutes allouées pour présenter et hiérarchiser les moments-clés du parcours. Toute mention des expériences à l'étranger visant à nourrir les connaissances et les compétences du candidat angliciste est la bienvenue.

Les meilleures prestations se sont appuyées sur les particularités des diverses expériences (stage d'observation, de pratique accompagnée ou en responsabilité, variété des classes observées et profils

d'établissements, différents niveaux en collège ou lycée, classes dans l'enseignement supérieur) qui étaient habilement exploitées afin de démontrer que le candidat avait su prendre la mesure des attentes du métier qu'il souhaitait exercer.

Tous les parcours sont valorisables et présentent potentiellement de l'intérêt dans le contexte de l'épreuve. Le jury n'attend pas du candidat qu'il soit un professeur chevronné ; ainsi, le manque d'expérience sur le terrain n'est pas du tout un frein tant qu'il est compensé par une connaissance suffisante du système scolaire.

Le candidat aura avantage à montrer la permanence de son contact avec la sphère anglophone (mobilité, partenariats, lectures, etc.) et comment cette curiosité culturelle et linguistique, cette appétence, sont transférables dans sa pratique d'enseignant.

Un bon candidat adosse son propos à des arguments concrets et réalistes, évoque ses travaux de recherche effectués lors de son parcours de formation et sait mettre en avant ce qu'il en a retiré.

Le jury invite tout particulièrement les candidats qui bénéficient de stages d'observation et de pratique accompagnée ou d'un stage en responsabilité dans le cadre du MEEF à ne pas se limiter aux situations d'enseignement mais à s'intéresser au projet d'établissement, au règlement intérieur, aux dispositifs particuliers et à participer aux instances en tant qu'observateurs afin de développer leur culture professionnelle.

Enfin, un entraînement régulier pendant la préparation aidera le candidat à gagner en aisance et à gérer au mieux le temps imparti à son exposé, à adapter son débit et à éviter de donner l'impression de réciter un texte appris par cœur.

5.2. Seconde partie : mises en situation professionnelle

La seconde partie de l'entretien professionnel, d'une durée de vingt minutes, permet au jury, au travers de deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde relative à la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.) ;
- faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences (arrêté du 25 janvier 2021).

Le candidat découvre la première mise en situation (situation d'enseignement) et dispose d'une minute maximum, *s'il le souhaite*, pour lire la consigne et réfléchir avant de prendre la parole. Une feuille de brouillon est à disposition pour noter mots-clés et brefs éléments de réponse. Dans l'idéal, les neuf minutes restantes sont composées de l'exposé du candidat et d'un échange avec le jury qui lui permet de progresser dans son analyse de la situation et des pistes de solutions à apporter. Au bout de dix minutes, la mise en situation relative à la vie scolaire est proposée par le jury selon les mêmes modalités.

Le jury a entendu de très bonnes prestations qui combinaient une réelle connaissance des textes de référence, des dispositifs et une analyse fondée sur le bon sens et les valeurs de la République. Les meilleurs candidats auront fait preuve de tact et de discernement en envisageant les implications éventuelles des actions, en évitant les affirmations péremptoires et en hiérarchisant les priorités.

Conseils et remarques

Il est inutile de lire à voix haute l'énoncé de la situation, ce qui fait perdre du temps pour le traitement du sujet. De même, une reformulation dépourvue d'analyse ne servira pas la prestation du candidat. Le jury conseille d'utiliser pleinement la minute de lecture et de réflexion, et de ne pas se précipiter dans un exposé général qui ne prendrait pas assez en compte les spécificités de la situation-problème. Dans la gestion du temps, il ne faut pas sous-estimer l'importance des questions posées par le jury qui permettent de faire progresser le candidat dans sa réflexion. Ainsi, les candidats qui ont utilisé l'entièreté du temps alloué pour leur exposé se sont privés de potentielles avancées pendant l'entretien.

Chaque mise en situation professionnelle soumise à la sagacité des candidats présente des enjeux qu'il convient d'identifier afin de bien en comprendre les contours quel que soit le contexte proposé, une situation-problème n'étant pas forcément problématique : ainsi, le candidat doit se préparer à trouver des pistes de solution tant à des situations complexes (ex : cyberharcèlement d'un élève) qu'à des demandes d'élèves s'inscrivant dans une dynamique positive qu'il conviendra d'encadrer, de faciliter, de rendre possibles, etc. (cf. la mise en situation MSE-39 ci-dessous).

Le candidat débute par une analyse fine de la situation en prenant en compte tous les termes essentiels : le niveau de classe, les acteurs concernés, leur nombre, le lieu ou tout autre élément qui pourrait les éclairer. Il s'agit ici de dégager les enjeux et leur portée qu'il conviendra d'articuler avec les valeurs et principes de la République ou règles de fonctionnement des établissements. Par exemple :

- les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité, l'indivisibilité, la laïcité, la démocratie, la justice sociale, le respect de toutes les croyances ;
- les droits et obligations des fonctionnaires, dont la neutralité ;
- les exigences du service public de l'éducation ;
- le fonctionnement des établissements scolaires ;
- les compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation à mobiliser.

Le candidat aura pris soin d'identifier les valeurs en jeu en s'appuyant sur des textes de référence et saura démontrer comment, en futur fonctionnaire de l'État, il les incarne, les transmet et les fait vivre. Il est donc indispensable de connaître *a minima* les grands textes de référence et de savoir les citer à bon escient (par exemple : Préambule de la Constitution de 1946, Code de l'Éducation, Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, Charte de la laïcité, programmes scolaires, etc.). Une analyse juste et de bon sens sera préférée à une érudition de textes officiels mal employés : le candidat connaîtra par exemple l'acception détaillée du terme « assiduité », la distinction entre « opinion » et « croyance », « neutralité de l'enseignant » et « liberté d'expression encadrée pour les élèves », « punition » et « sanction », etc. La référence à des textes de loi précis se révélera indispensable dans le traitement de certaines situations qui relèvent des crimes et délits, par exemple : violences, harcèlement, protection de l'enfance, etc. Le jury n'attend pas des candidats une connaissance encyclopédique telle que celle que l'on attendrait de juristes : il est toutefois essentiel que les candidats, en tant que futurs représentants de l'État et agents de la fonction publique, se connaissent le cadre réglementaire dans lequel ils inscriront leur action et identifient le type de textes de loi qu'il est important de maîtriser pour prendre les bonnes décisions et, le cas échéant, identifier et dénoncer les crimes et délits qui seraient portés à leur connaissance. Le candidat doit avoir une connaissance des circulaires, même les plus récentes, publiées par l'institution scolaire : Circulaires de rentrée ; Circulaire du 29/09/2021 « Pour une meilleure prise en compte des questions relatives à l'identité de genre en milieu scolaire » ; Circulaire du 18/05/2004 « Relative à la mise en œuvre de la loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics » ; etc.

En dernier lieu, le candidat est invité à mobiliser sa réflexion et ses connaissances afin de formuler des pistes d'action de nature à répondre aux enjeux qu'il a identifiés.

Il est attendu des candidats qu'ils présentent des pistes de solution à court, moyen et long terme, sans négliger la gestion immédiate de la situation, par exemple pour assurer le bon déroulement de la classe ou pour protéger un élève en danger.

Sans se soustraire à ses responsabilités, le candidat / futur enseignant n'agit pas seul mais se projette dans un collectif, travaillant avec les différents acteurs de l'établissement, les partenaires extérieurs et les familles. Bien connaître les interlocuteurs et leurs missions permet d'apporter une réponse adaptée à chaque étape du traitement de la situation : le rôle de la direction, des services de la vie scolaire, des personnels de santé et d'action sociale, ou des diverses instances (CA, CESCE, CVC/CVL, etc.). La réaction de l'enseignant sera différente selon que le sujet proposé concerne le niveau collège ou le niveau lycée, ou selon qu'il s'agisse d'un élève dont il est professeur principal ou d'un élève qu'il n'a pas en classe.

Afin de parfaire leur connaissance du fonctionnement de l'institution et des enjeux éducatifs, il est recommandé aux candidats de s'approprier les outils mis à leur disposition tels que le coffret *Le Guide républicain* contenant le vadémécum « la laïcité à l'école », et les volumes « L'idée républicaine » et « La République à l'école », ainsi que le vadémécum « Agir contre le racisme et l'antisémitisme », qui ont été envoyés dans les établissements à la rentrée 2021 pour transmettre ces valeurs et les faire vivre. Les ressources présentes sur les sites Eduscol et education.gouv.fr seront une aide précieuse dans le cadre de la préparation à cette épreuve (ressources mises à jour, dispositifs en vigueur, etc.).

5.3. Exemple de traitement de mises en situation professionnelle

Le sujet traité, EE39-06, se trouve en annexe du présent rapport.

Mise en situation d'enseignement (MSE-39)

Analyse de la mise en situation

La situation se déroule en collège, en classe de troisième, dans le cours de LCE : Langues et cultures européennes. C'est un enseignement facultatif ouvert aux élèves volontaires du cycle 4 (de la 5^e à la 3^e) dans la limite de deux heures hebdomadaires de telle sorte à mener des projets originaux et créatifs en langue vivante. L'élève propose une amélioration du projet initié par le professeur (réaliser un *cooking challenge* autour de recettes européennes) grâce à l'utilisation des nouvelles technologies, notamment de la plateforme eTwinning qui permet d'échanger avec des élèves d'autres pays d'Europe. Le projet permettra une utilisation authentique de la langue dans une démarche actionnelle et favorisera l'ouverture culturelle des élèves. À cet égard, on peut se demander si l'anglais sera la seule langue de communication pour tous les élèves européens intégrés au projet. L'utilisation de la vidéo mobilisera également diverses compétences : mise en scène, tournage, montage, ainsi que les compétences linguistiques et oratoires. On peut s'interroger sur le rôle du professeur et la possibilité de pérenniser le projet.

Identification des valeurs et principes de la République, règles de fonctionnement

Les valeurs à identifier dans cette situation peuvent être la notion de citoyenneté européenne et, plus particulièrement, la valeur de fraternité, le vivre-ensemble et la connaissance de l'Autre pour mieux déconstruire les clichés et les stéréotypes. Le programme eTwinning est une initiative de la Commission européenne qui vise à encourager les écoles européennes à collaborer en utilisant les technologies de

l'information et de la communication (TIC). Une vigilance est nécessaire sur le droit à l'image, l'utilisation raisonnée des outils numériques et le RGPD : règlement général sur la protection des données.

En complément, on citera le Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation (BO du 25 juillet 2013) et, plus particulièrement, les compétences communes (CC) : CC1 — Faire partager les valeurs de la République ; CC6 — Respecter la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles ; CC9 — Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier ; CC13 — Coopérer avec les partenaires de l'École.

Ce projet contribue à la culture de l'engagement des élèves et à la construction du parcours citoyen de l'élève, adossé à l'EMI (Éducation aux Médias et à l'Information) qui permet d'appréhender les discours médiatiques avec un esprit critique et de produire des informations. La validation du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture en fin de 3^e (nécessaire à l'obtention du DNB) est également concernée. Les élèves passent la certification PIX en 3^e, spécifiquement les compétences « communication et collaboration » (domaine 2) et « création de contenus » (domaine 3).

Pistes de solution

Le professeur écoute la proposition de l'élève, le félicite pour son idée, reçoit favorablement la demande, car la proposition s'intègre dans le cadre des projets de la Semaine des langues vivantes (qui a pour vocation de mettre en lumière les langues et la diversité linguistique) et de l'ouverture à l'international. Il demande à l'élève s'il a déjà une expérience de eTwinning et cherche à se former sur le fonctionnement de la plateforme s'il ne la maîtrise pas. Il accepte donc de modifier son projet pédagogique initial. À moyen terme, il propose d'associer les collègues des autres langues vivantes de l'établissement ainsi que les parents d'élèves en respectant le protocole lié au droit à l'image (signer un formulaire d'autorisation). Il rencontre l'adjoint-gestionnaire pour proposer un repas à thème dans le cadre de la Semaine des langues vivantes (3^e trimestre) et intègre donc les agents du service de restauration dans cette perspective.

À long terme, les vidéos réalisées par les élèves seront publiées sur l'ENT (Environnement numérique de travail interne à l'établissement), éventuellement sur le site du collège, sur le portail interlangues du site académique, dans la presse locale si le chef d'établissement le souhaite. Un projet eTwinning peut mener à une mobilité individuelle des élèves avec les établissements partenaires.

Les élèves pourront, s'ils le souhaitent, présenter ce projet lors de l'oral du DNB (Diplôme national du Brevet) dont une partie peut être effectuée en langue étrangère, dans le cadre du parcours Avenir.

Mise en situation relative à la vie scolaire (MSE-06)

Analyse de la mise en situation :

La situation se déroule dans un couloir du lycée où le professeur est témoin de propos homophobes proférés par deux élèves de seconde à l'encontre d'un camarade de la même classe. Le terme utilisé à plusieurs reprises par les élèves (« pédé ») peut être interprété comme des moqueries, de la discrimination voire une suspicion de harcèlement (violence verbale, physique ou psychologique avec répétition dans le temps).

Le professeur ne connaît aucun de ces élèves. On peut s'interroger sur les risques d'isolement de la victime (anxiété, chute des résultats scolaires, décrochage scolaire). Le caractère illégal des propos

homophobes doit être perçu. La situation se déroule hors de la classe mais une intervention du professeur est nécessaire en tant que membre de la communauté éducative.

Identification des valeurs et principes de la République, règles de fonctionnement :

L'homophobie contrevient aux valeurs de la République, notamment à la valeur de fraternité (qui compte parmi les idéaux portés par la France) et est punissable par la loi (Code pénal, décret du 3 août 2017 qui sanctionne l'injure fondée sur l'orientation sexuelle réelle ou supposée : peine encourue 1500 € maximum).

S'ajoutent à cela :

- le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (BO du 25 juillet 2013), à savoir les compétences communes : CC1 — Faire partager les valeurs de la République / CC6 — Agir en éducateur et selon des principes éthiques) ;
- la Loi pour une École de la confiance (2019) : Article 5 — Droit à une scolarité sans harcèlement ;
- le Code de l'Éducation : L111-1 — Respect de l'égalité de dignité entre les êtres humains ;
- la Charte de la laïcité : Article 9 — Rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations, culture du respect et de la compréhension de l'autre.

Pistes de solution

Le professeur intervient immédiatement et met fin aux propos. Il isole la victime des élèves agresseurs, qui sont pris en charge par les services de la Vie scolaire (Conseiller principal d'éducation et/ou Assistants d'éducation). Il prend le temps d'écouter et d'échanger avec l'élève victime pour savoir s'il s'agit d'un événement isolé ou répété (et, donc, du harcèlement).

Il conviendra de contacter le professeur principal des trois élèves pour identifier les suites à donner (punition ou demande de sanction à visée éducative auprès du chef d'établissement), et l'infirmier EN et/ou le psyEN-EDO (Psychologue de l'Éducation nationale – Éducation, Développement et conseil en Orientation scolaire et professionnelle) pour le suivi psychologique de l'élève victime.

Les parents des trois élèves seront informés.

Un travail à plus long terme de prévention dans le cadre de la lutte contre l'homophobie est envisageable ainsi qu'un projet interdisciplinaire autour du vivre-ensemble. Le professeur d'EMC (Enseignement moral et civique) pourra être sollicité (axe du programme : « Garantir les libertés »). Les élèves du CVL (Conseil de la Vie Lycéenne) pourront organiser des actions lors de la journée mondiale du 17 mai de lutte contre l'homophobie, la transphobie et la biphobie et faire intervenir des associations agréées par l'Éducation nationale comme SOS Homophobies. Le programme pHARe (programme de lutte contre le harcèlement, qui s'étend au lycée à la rentrée 2023) pourra être mobilisé en lien avec les risques de harcèlement et de cyberharcèlement.

Rapport présenté par Corinne HÉLIN, Christine MINETTO et William SICHÈRE,
pour la commission d'épreuve d'entretien

Annexes

Annexe 1 : Sujet EL135 – Épreuve de leçon, collège.

Annexe 2 : Sujet EL34 – Épreuve de leçon, lycée.

Annexe 3 : Sujet EE39-06 – Épreuve d'entretien.

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2023

ÉPREUVE DE LEÇON

Première partie (en anglais)

En lien avec les éléments de contexte donnés, vous analyserez et commenterez le Document A. Au cours de votre exposé, vous en restituerez le passage demandé.

En complément du Document A, vous choisirez le Document B1 **ou** le Document B2, que vous analyserez brièvement à la fin de votre exposé, pour justifier votre choix.

Le Document A est à écouter sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Seconde partie (en français)

En lien avec le thème / l'axe retenu, vous présenterez vos propositions d'exploitation didactique et pédagogique du Document A et du Document B que vous aurez retenu en première partie (B1 **ou** B2).

Vous montrerez l'apport de la séance par rapport aux objectifs de la tâche de fin de projet ; vous identifierez les principaux objectifs de la séance ; vous en présenterez les étapes de mise en œuvre et les modalités de travail.

Éléments de contexte

Niveau :	Cycle 4 – Classe de troisième – A2/B1
Thème / axe :	Voyages et migrations
Problématique de la séquence :	How to apprehend Route 66's vibrant heritage?
Tâche de fin de projet :	Enter the Route 66 Preservation Program's latest competition to commemorate the 100 th anniversary of Route 66 in 2026. Design a new postcard mural and prepare a digital oral presentation to present your ideas for a new series of murals to attract more tourists to travel Route 66. You can choose any element that you think best represents US cultural heritage. The best entries will be turned into real-size murals and painted on a city along Route 66.

Document A

Uptown Collinsville Route 66 Street Mural, City of Collinsville YouTube channel, July 15, 2022

(<https://www.youtube.com/watch?v=q7bdRcNW2Uo>)

Passage à restituer :

de 0'09" (« of Route 66 » |→) à 1'29" (←| « We put a call out ... »)

Document B1

“Route 66: Economic Benefits”, *National Trust for Historic Preservation*, October 31, 2018
(<https://savingplaces.org/stories/route-66-economic-benefits>)

Route 66 *Economic Benefits*

WHAT IS CULTURAL HERITAGE TOURISM?
traveling to experience the places, artifacts, and activities that represent stories and people of the past

Cultural Heritage Tourists
SPENT
\$171 billion
ON TRAVEL IN 2013

TRAVEL SUPPORTS
ONE IN EIGHT
AMERICAN JOBS NATIONWIDE

Annual Route 66 Spending

\$38 million in cultural heritage tourism	\$67 million at businesses on Main Streets	\$27 million at museums
---	--	-------------------------

TOURISTS USUALLY SPEND BETWEEN \$1,500 AND \$2,000 WHEN THEY TRAVEL ROUTE 66

National Trust for Historic Preservation

Document B2

National Park Service, US Department of the Interior, “Route 66 Corridor Preservation Program”, last updated January 23, 2023

(<https://www.nps.gov/orgs/1453/route-66-corridor-preservation-program.htm>)

Route 66 Corridor Preservation Program

US Highway 66 History and Significance

Historic US Highway 66 spans the heart of America, symbolizing mobility, freedom, and pursuit of the American Dream. Highly celebrated through literature, film, and song, Route 66 is of national significance as a symbol of America's transportation history and the impact of the automobile. Perhaps more than any other highway, Route 66 has come to symbolize hope, progress, and the spirit of adventure. In 1985, US Highway 66 was decommissioned as a federal highway, but continues to live on in the American consciousness as “Route 66.”

The National Park Service Route 66 Corridor Preservation Program

In recognition of the significance of Route 66 to America’s heritage, Congress passed an Act in 1999 to create the Route 66 Corridor Preservation Program. Administered by the National Park Service, National Trails Intermountain Region, the program preserves the special places and stories of this historic highway. The program collaborates with private, nonprofit, and government partners to identify and prioritize Route 66 preservation needs. The program provides cost-share grants to help preserve the most significant and representative historic sites related to the route’s period of significance (1926-1985). It also assists preservation planning, research, and educational initiatives, and serves as a clearinghouse for preservation information and technical assistance. Since 2001, over 100 projects have received cost-share grant assistance across the route.

Set to legislatively terminate at the end of 2009, the program was reauthorized on March 30, 2009 for an additional 10 years. Under the new authorization, the program will continue to offer grants, technical assistance, clearinghouse functions, and pursue long-term priorities to sustain preservation efforts along Route 66.

[...]

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2023

ÉPREUVE DE LEÇON

Première partie (en anglais)

En lien avec les éléments de contexte donnés, vous analyserez et commenterez le Document A. Au cours de votre exposé, vous en restituerez le passage demandé.

En complément du Document A, vous choisirez le Document B1 **ou** le Document B2, que vous analyserez brièvement à la fin de votre exposé, pour justifier votre choix.

Le Document A est à écouter sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Seconde partie (en français)

En lien avec le thème / l'axe retenu, vous présenterez vos propositions d'exploitation didactique et pédagogique du Document A et du Document B que vous aurez retenu en première partie (B1 **ou** B2).

Vous montrerez l'apport de la séance par rapport aux objectifs de la tâche de fin de projet ; vous identifierez les principaux objectifs de la séance ; vous en présenterez les étapes de mise en œuvre et les modalités de travail.

Éléments de contexte

Niveau :	Cycle terminal – Classe de première
Thème / axe :	Spécialité LLCER Anglais Monde Contemporain (AMC) Représentations – Informer et s’informer
Problématique de la séquence :	What is the role played by mainstream and alternative media in the political polarisation at play in the US?
Tâche de fin de projet :	You’re auditioning for an editorial position at a 24/7 news channel in the US. Record a segment to cover a news event. You can choose to be as neutral or as sensationalist as you like. All segments will be played to the class, who will vote for their favourite one.

Document A

“Capitol attack”, interview of documentary-maker Andrew Callaghan on his deep-dive in conspiracist America, CNN *This Morning*, December 19, 2022
(<https://youtu.be/buKME2Q3bKA>)

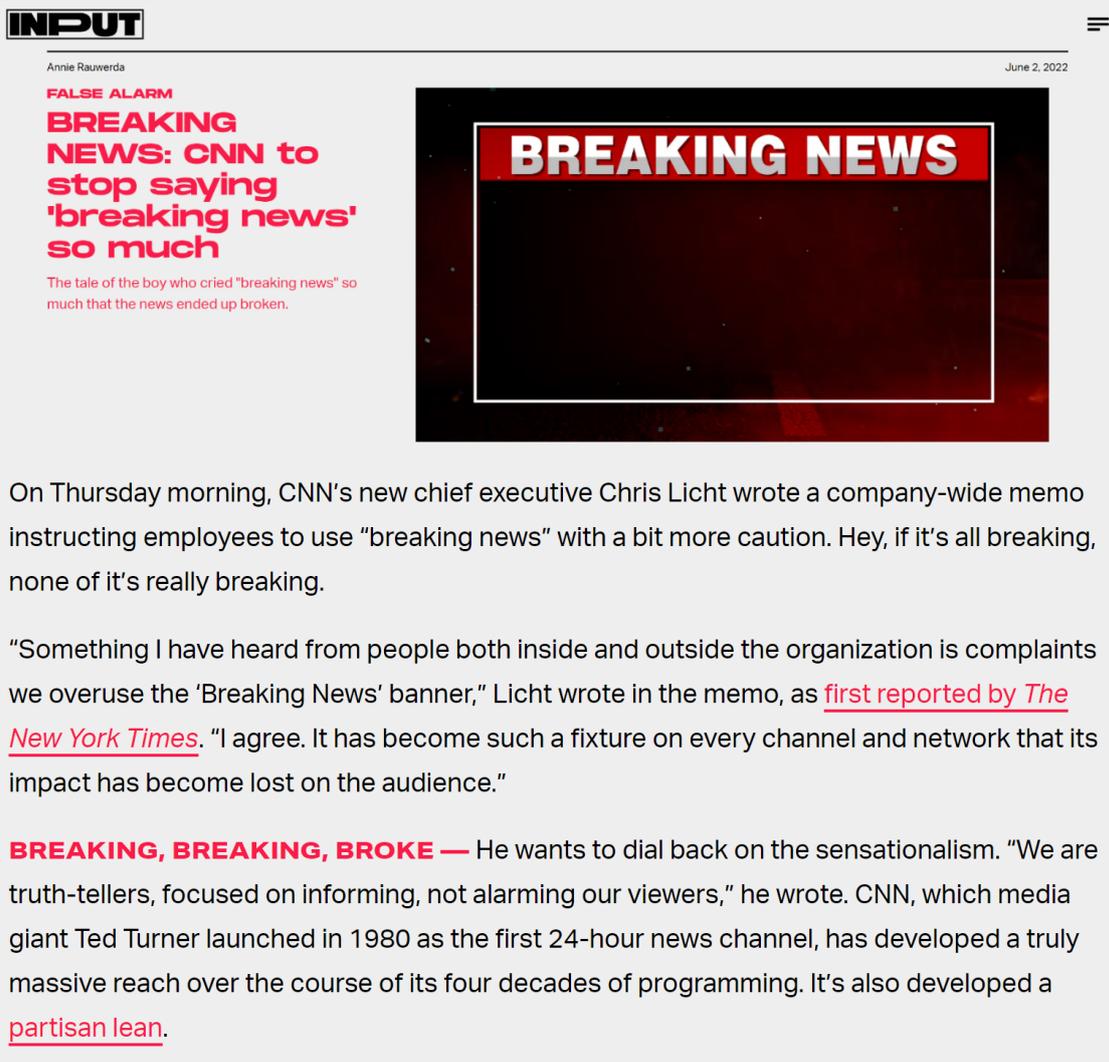
Passage à restituer :

de 1'05" (« mind or anything? » |→) à 2'18" (←| « Er so, listen... »)

Document B1

Annie Rauwerda, “Breaking news: CNN to stop saying ‘breaking news’ so much”, *Input* magazine, June 2, 2022

(<https://www.inverse.com/input/culture/breaking-news-cnn-to-stop-saying-breaking-news-so-much>)



On Thursday morning, CNN's new chief executive Chris Licht wrote a company-wide memo instructing employees to use “breaking news” with a bit more caution. Hey, if it’s all breaking, none of it’s really breaking.

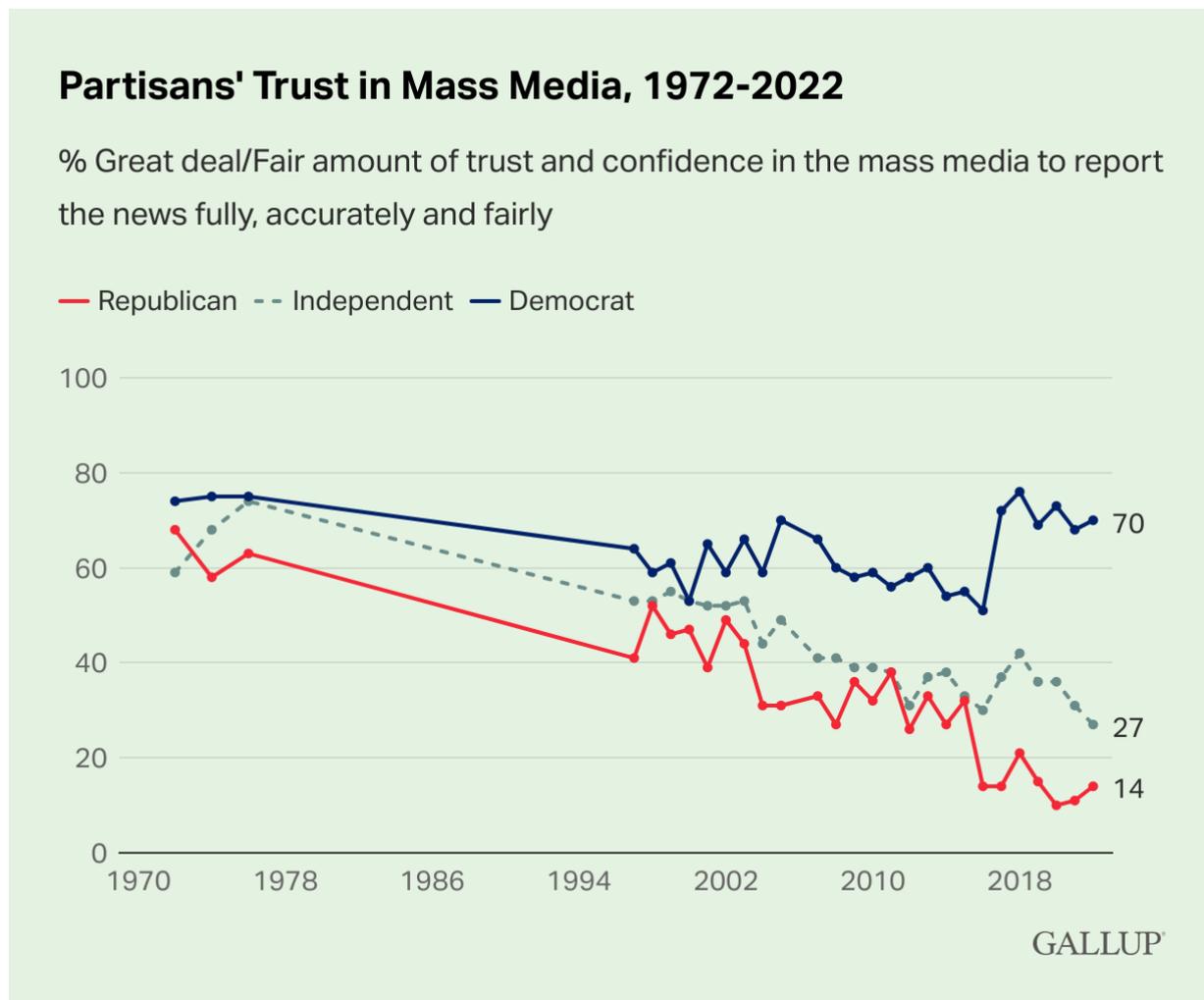
“Something I have heard from people both inside and outside the organization is complaints we overuse the ‘Breaking News’ banner,” Licht wrote in the memo, as [first reported by *The New York Times*](#). “I agree. It has become such a fixture on every channel and network that its impact has become lost on the audience.”

BREAKING, BREAKING, BROKE — He wants to dial back on the sensationalism. “We are truth-tellers, focused on informing, not alarming our viewers,” he wrote. CNN, which media giant Ted Turner launched in 1980 as the first 24-hour news channel, has developed a truly massive reach over the course of its four decades of programming. It’s also developed a [partisan lean](#).

[...]

Document B2

“Partisans’ Trust in Mass Media from 1972 to 2022”, Gallup, October 18, 2022
 (<https://news.gallup.com/poll/403166/americans-trust-media-remains-near-record-low.aspx>)



CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2023

ÉPREUVE D'ENTRETIEN (2^{de} partie de l'épreuve)

1. Mise en situation d'enseignement :

MSE-39

Vous êtes professeur d'anglais en classe de troisième Langues et cultures européennes. Dans le cadre de la semaine des langues vivantes, vous proposez à vos élèves de réaliser un cooking challenge autour de recettes européennes. Un élève propose que la classe fasse un échange scolaire virtuel via la plateforme eTwinning pour partager les recettes en vidéo avec d'autres élèves européens.

Vous analyserez la situation.

Vous indiquerez les valeurs et principes de la République et, le cas échéant, les principes juridiques régissant le service public d'éducation ou l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires, qui sont en jeu.

Vous proposerez des pistes de solutions.

2. Mise en situation relative à la vie scolaire :

MSV-06

Vous êtes professeur nouvellement affecté dans un lycée. Dans le couloir, au passage d'un garçon de seconde, deux autres élèves de la même classe se mettent à rire et à hurler « Pédé ! » plusieurs fois.

Vous analyserez la situation.

Vous indiquerez les valeurs et principes de la République et, le cas échéant, les principes juridiques régissant le service public d'éducation ou l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires, qui sont en jeu.

Vous proposerez des pistes de solutions.