



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2025

Concours : Troisième concours du CAPES et du CAFEP-CAPES

Section : Langues vivantes étrangères : anglais

Rapport de jury présenté par :

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

SOMMAIRE

3	Le mot du Président
5	Éléments statistiques
6	Rappel du cadre des épreuves
8	Épreuves écrites d'admissibilité
8	Composition en Langue Étrangère (CLÉ)
18	Traduction
20	Thème
26	Version
34	Épreuves orales d'admission
34	Épreuve de Leçon
34	Première partie en anglais
43	Deuxième partie en français
47	Exemple de prestation convaincante sur un sujet collège
52	Exemple de prestation convaincante sur un sujet lycée
56	Épreuve d'Entretien
56	Première partie : exposé
58	Deuxième partie : mises en situation
59	Exemples d'analyse et de présentation de mises en situation
63	Annexes
64	Sujet de l'épreuve d'admissibilité (composition et traduction)
67	Sujet de l'épreuve de leçon EL 4 (collège)
70	Sujet de l'épreuve de leçon EL 6 (lycée)

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

LE MOT DU PRÉSIDENT

La session 2025 du troisième concours du CAPES d'anglais s'est déroulée dans d'excellentes conditions. On observe toutefois une nouvelle baisse du nombre d'inscrits, même si elle est plus légère cette année. En outre, comme lors des précédentes sessions, on ne peut que regretter une différence très importante entre le nombre de candidats inscrits et le nombre de candidats ayant effectivement composé ainsi qu'un nombre relativement élevé de candidats admissibles ayant finalement renoncé à se présenter aux épreuves orales.

Si les barres d'admissibilité sont plus basses à la session 2025 qu'à la session 2024, les barres d'admission sont, en revanche, plus élevées : 8,71 et 11,71 pour le public et le privé, contre 8,22 et 11,18 en 2024 (la différence entre les barres du public et du privé s'expliquant bien entendu par la différence entre le nombre de postes et le nombre de contrats pour les deux concours). Aussi, contrairement à l'année dernière, tous les postes ont-ils pu être pourvus sans difficulté, ce dont le jury se félicite. Le jury a eu la possibilité de proposer à cette session une liste complémentaire à hauteur de 5 contrats pour l'enseignement privé. Il faut souligner enfin que, comme l'an passé, de très bonnes voire d'excellentes notes ont été attribuées aux deux épreuves orales.

Ce concours constitue une opportunité intéressante de réorientation professionnelle pour des candidats dont les expériences antérieures se sont déroulées dans le cadre d'un contrat de droit privé. Même si le concours ne s'appuie pas sur un programme, contrairement au CAPES externe ou aux concours de l'agrégation, une bonne connaissance de la culture du monde anglophone ainsi qu'une bonne maîtrise, tant orale qu'écrite, de la langue anglaise s'avèrent néanmoins indispensables. À cela, il convient d'ajouter une connaissance suffisante du monde de l'École.

Force est malheureusement de constater que la maîtrise de la langue cible n'est pas toujours acquise, ce qui constitue un obstacle majeur à la réussite. Il s'agit d'un concours de recrutement de catégorie A, ce qui en fait un concours exigeant. Les candidats ayant vécu ou travaillé dans une sphère anglophone, au sens large, possèdent évidemment une aisance et une fluidité précieuses en langue cible, condition nécessaire mais toutefois pas suffisante pour réussir. Une bonne maîtrise de la langue française est bien sûr également attendue de futurs professeurs.

Comme pour tous les concours, la préparation est essentielle. Il est rappelé que la note de 5/20 est éliminatoire à l'épreuve écrite d'admissibilité et que cette élimination s'explique principalement par la maîtrise insuffisante de la langue anglaise, à quoi s'ajoutent parfois une préparation insuffisante et une absence de méthode dans le traitement des supports et la rédaction de la composition en anglais. À l'évidence, certains candidats admissibles se sont également présentés aux épreuves orales sans même avoir réellement pris connaissance du format et des attendus de ces épreuves.

Se préparer au concours signifie donc avoir une bonne connaissance du format et des attendus des épreuves et s'entraîner régulièrement, s'appuyer sur les rapports de jury et fournir un travail régulier et méthodique afin de maîtriser convenablement la langue anglaise dans toutes ses composantes (lexique, grammaire et phonologie) et posséder des notions suffisantes en matière de culture du monde anglophone (éléments de civilisation mais aussi de littérature). La lecture d'œuvres littéraires contemporaines et d'articles de presse d'information et d'opinion est ainsi vivement recommandée. Le même type d'entraînement est attendu en français.

Les candidats admis à ce concours ont su apporter une attention particulière à tous ces aspects. Outre le respect des attendus précédemment explicités ci-dessus, l'ensemble du jury a apprécié les candidats dont la posture et la tenue vestimentaire étaient en adéquation avec les codes requis lorsque l'on passe des épreuves orales pour un concours de la fonction publique. De la même manière, on attend des candidats et de futurs professeurs une expression soignée et non familière aussi bien lors des épreuves orales que lors des échanges avec le directoire, le jury ou les appariteurs et surveillants.

J'adresse aux lauréates et lauréats toutes les félicitations du jury pour leur réussite malgré les charges de leur vie professionnelle et je ne peux qu'inviter les candidats malheureux de la session à ne pas se décourager et à tenter à nouveau leur chance, tout en reconnaissant l'investissement que cela suppose. Le jury espère que le présent rapport apportera aux futurs candidats des conseils utiles pour la préparation des épreuves, afin qu'ils voient leurs efforts couronnés de succès.

Ce propos introductif est enfin l'occasion de saluer l'action efficace et dévouée des membres du directoire, l'engagement de tous les membres du jury, l'accueil du lycée Pasteur à Lille pour les réunions du jury à l'issue des épreuves écrites, l'accueil de la direction et de tous les agents du lycée Simone Weil, l'implication des appariteurs et surveillants, le soutien de la direction des examens et concours de l'académie de Dijon pour le bon déroulement des épreuves orales et, enfin, la contribution de la DGRH du ministère tout au long de la session.

Le président du jury

Thierry GOATER

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

ÉLÉMENTS STATISTIQUES

	PUBLIC	PRIVÉ
Postes et contrats	75	15
Candidats inscrits	419	187
Candidats non éliminés	159 (38 %)	76 (41 %)
Barre d'admissibilité	7 / 20	9,65 / 20
Admissibles	120	30
Moyenne des admissibles	9,66 / 20	11,51 / 20
. Note minimale des admissibles	7 / 20	9,65 / 20
. Note maximale des admissibles	14,46 / 20	14,12 / 20
Barre d'admission		
Liste principale	8,71 / 20	11,71 / 20
Liste complémentaire		10,9 / 20
Admis sur liste principale	75	15
Inscrits sur liste complémentaire		5
Moyenne des admis (écrit + oral)	11,72 / 20	11,79 / 20
Moyenne des admis aux épreuves d'admission	12,63 / 20	14,46 / 20
<i>Epreuve de leçon</i>		
. Moyenne des admis	11,45 / 20	13,8 / 20
. Note minimale des admis	4,5 / 20	9 / 20
. Note maximale des admis	19 / 20	17 / 20
<i>Epreuve d'entretien</i>		
. Moyenne des admis	14,59 / 20	15,57 / 20
. Note minimale des admis	6 / 20	10,5 / 20
. Note maximale des admis	20 / 20	20 / 20

RAPPEL DU CADRE DES ÉPREUVES

TEXTE DE RÉFÉRENCE : Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

1. Épreuve d'admissibilité

Durée : 6 heures, coefficient 4

L'épreuve, hors programme, vise à évaluer la maîtrise des savoirs et compétences nécessaires à la mise en œuvre des programmes d'enseignement du collège et du lycée. Elle se compose de deux parties :

- Une composition en langue étrangère à partir d'une citation ou d'un ou deux documents (textes de natures diverses, document iconographique, etc.) que le candidat traite selon les consignes indiquées dans le sujet.
- Au choix du jury, un thème et/ou une version. Cet exercice peut être réalisé à partir d'un des textes proposés dans la première partie.

L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

2. Épreuves d'admission

➤ Épreuve de leçon (première épreuve d'admission du concours externe)

- Durée de la préparation : 3 heures
- Durée totale de l'épreuve : 1 heure maximum
- Coefficient 5

L'épreuve a pour objet la conception et l'animation d'une séance d'enseignement. Elle permet d'apprécier la maîtrise disciplinaire et la maîtrise pédagogique du candidat, notamment sa capacité à analyser, sélectionner et préparer des supports de travail de qualité pour la conception et la mise en œuvre de la séance.

L'épreuve prend appui sur un document audio ou vidéo en langue étrangère se rapportant à l'un des thèmes ou axes figurant au programme des classes de collège et de lycée et ne dépassant pas trois minutes. Le candidat peut être conduit à rechercher, pendant le temps de préparation, un ou deux autres documents en lien avec celui proposé dans l'objectif de la conception de la séance, au sein d'un ensemble documentaire mis à sa disposition ou par une recherche personnelle pour laquelle il dispose d'un matériel lui permettant d'accéder à internet, selon l'organisation retenue par le jury.

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

▪ Première partie :

Durée de la première partie : 30 minutes maximum (exposé : 15 minutes maximum ; entretien : 15 minutes maximum)

Une première partie en langue étrangère pendant laquelle le candidat restitue, analyse et commente le document audio ou vidéo proposé par le jury, puis présente le ou les documents qu'il a choisi(s)

et explicite ses choix en prenant soin de les replacer dans la perspective d'une exploitation en classe. Des éléments de contexte portant sur l'exercice du métier, qu'il exploite pendant le temps de préparation, peuvent éventuellement être fournis au candidat. Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury.

▪ Seconde partie :

Durée de la seconde partie : 30 minutes maximum (exposé : 20 minutes maximum ; entretien : 10 minutes maximum).

Une seconde partie en français pendant laquelle le candidat présente au jury les objectifs d'une séance de cours et expose ses propositions de mise en œuvre.

Le candidat propose des pistes d'exploitations didactiques et pédagogiques du document audio ou vidéo et, le cas échéant, du ou des documents qu'il a choisis. Il construit sa proposition en fonction de l'intérêt linguistique et culturel que les documents présentent ainsi que des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique selon la situation d'enseignement choisie et le niveau visé. Le candidat propose un déroulement cohérent avec des exemples concrets d'activités. Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury durant lequel il est amené à justifier et préciser ses choix.

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

➤ Épreuve d'entretien (seconde épreuve d'admission du concours externe)

Durée de l'épreuve : 35 minutes, coefficient 3

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.

ÉPREUVE ÉCRITE D'ADMISSIBILITÉ

I. PREMIERE PARTIE : COMPOSITION EN LANGUE ÉTRANGERE

L'épreuve de composition en langue étrangère, présente au troisième concours du CAPES d'anglais depuis la session 2022, se fait en anglais à partir d'une citation ou d'un ou deux documents (textes de natures diverses ou document iconographique) que le candidat traite selon les consignes indiquées.

Cet exercice permet de tester la capacité des candidats à produire une analyse problématisée et argumentée, fondée sur une compréhension fine du dossier et, dans une moindre mesure, sur la mobilisation de leurs connaissances personnelles portant sur l'histoire et la culture des différents pays anglophones, le tout dans un anglais de bonne facture.

Il appartiendra donc aux futurs candidats de construire soit une composition autour d'un ensemble de documents dont il faut prendre en compte la nature, les spécificités, les points de vue, le contexte, la chronologie, pour les mettre en perspective, soit une dissertation à partir d'une citation à analyser. Si le commentaire et la dissertation sont des exercices différents dans leur réalisation, ils partagent le même esprit de démonstration argumentée afin de répondre à une problématique. Celle-ci se construit donc à partir de la comparaison des documents du dossier ou de l'analyse de la citation.

Pour cette quatrième session, le jury s'attendait à ce que les candidats aient pris connaissance des rapports de jury précédents, afin de s'appropriier les codes de cet exercice ainsi que les conseils prodigués et les points de vigilance mentionnés. La consultation de ces rapports est en effet un élément essentiel de la préparation à ce concours, a fortiori parce que les candidats n'ont pour la plupart pas bénéficié de formation spécifique les y préparant. Or, il est constaté que nombre de candidats ne les consultent pas.

Le jury a constaté avec satisfaction que les candidats avaient prêté une attention particulière à la forme de la composition, les copies présentant pratiquement toutes une introduction avec une présentation des documents, une tentative de problématisation (même si elle a été parfois maladroite), un développement structuré en paragraphes, et, pour la plupart, des références fréquentes aux documents du dossier. Le dossier ne comprenant que deux documents, ceux-ci ont été rarement traités séparément. De même, les formulations propres à la composition (mots de liaison, transitions, citations) ont fait l'objet d'efforts particuliers.

Cependant, le sujet proposé était moins lié à la thématique de l'éducation que les années précédentes : certains candidats ont essayé de forcer le propos, ou se sont contentés de remarques très générales sur la diversité et l'école sans étudier les documents. D'autres ont mis le sujet de la composition en lien avec l'actualité (*the US army erasing documents about diversity, Donald Trump, LA riots*). Certaines copies présentaient des références à l'histoire des États-Unis (*1964 Civil Rights Bill, American identity built on the WASP model*) – parfois peu maîtrisées, ou présentées sous forme de liste, de *name-dropping*, sans référence directe aux documents ou erronées : Maya Angelou est ainsi devenue Angela Mayou, la devise américaine, *pluribus et unum*; le mot « *Negro* » a souvent été mal interprété. Enfin, des références à d'autres arts tels que le cinéma (*Gran Torino*) ont été faites sans mise en relation avec les documents ou la thématique du sujet. Certaines problématiques proposées n'étaient que peu analytiques, et les plans qui en découlaient ne permettaient pas de développer les enjeux du sujet. Enfin, dans certains cas, la problématique ne trouvait pas de réponse à cause d'une conclusion bâclée. Parmi les maladresses relevées, on citera : le peu d'identification de procédés stylistiques (énumération, allitérations), le peu d'analyse littéraire du texte pour étayer les arguments avancés. La spécificité de chaque document a trop souvent laissé place à la paraphrase qui ne sert que peu l'argumentation attendue. Il est important de rappeler qu'une lecture attentive et fouillée reste un incontournable pour éviter les propos hors sujet ou qui relève de l'expression d'opinions personnelles (« *abused girls ... where are the laws?* », « *pets ... kinda girl things* »). Toutefois, le jury s'est félicité de lire des propositions de candidats dont la culture

générale venait appuyer des repérages et des microanalyses essentielles à la construction d'une composition argumentée et dynamique. Ainsi, connaître Toni Morrison, prix Nobel de Littérature noire américaine permettait de contextualiser avec pertinence et de faire la distinction entre auteure et narrateur ou d'écarter la dimension autobiographique.

Certaines copies présentaient un nombre important d'erreurs de langue, de confusions lexicales, d'erreurs de grammaire, parfois de grammaire élémentaire, qui auraient pu être évitées grâce à une préparation plus rigoureuse en amont et une relecture attentive pendant l'épreuve. Le jury rappelle aux futurs candidats de ne pas négliger les points essentiels de la grammaire et de la syntaxe, qui relèvent d'un niveau de maîtrise de la langue exigible d'un futur enseignant d'anglais, amené à enseigner de la classe de sixième jusqu'en terminale (voire dans le post-bac).

On notera à titre d'exemples (les astérisques signalent des énoncés irrecevables) :

- l'orthographe (**meaningfull, *openned, *happened*)
- la détermination du nom (**the document A*)
- l'oubli de majuscules aux adjectifs de nationalité
- le groupe verbal (**I will analyzed, * should have being helped*)
- les erreurs d'accord sujet-verbe (*both documents deals with, there was two different communities, Tony Morrison often describe- et de nombreux oublis de "s" à la troisième personne du singulier*)
- les pronoms relatifs
- des confusions lexicales (*close/closed – quite / quiet -sittings/ sit-ins –* were/where – *there/their – *paint/painting*).
- l'utilisation d'abréviations (**doc 2*)
- les erreurs de copie des noms propres (*Tonis Morison*)
- la méconnaissance du vocabulaire (**orphelinat*)
- la méconnaissance de pluriels irréguliers (*persons*)
- les erreurs de transformation de la phrase interrogative au style indirect
- le niveau de langue (*kinda*)

Une langue riche et nuancée donne lieu par ailleurs à des analyses fines et subtiles au service de la démonstration ; et à l'inverse, un lexique limité appauvrit la réflexion et ne permet pas aux candidats de se démarquer. On rappellera aux candidats que la ponctuation est un élément important de la construction du sens à l'écrit, et ne doit pas être négligée ; certaines copies utilisent à peine les virgules et les deux points. Il est aussi important d'appliquer les conventions d'écriture d'usage, telles que le soulignement des titres d'œuvres, l'utilisation de majuscules, etc. Une copie se doit également d'être parfaitement lisible et soignée, pour éviter toute ambiguïté ou incompréhension qui pourrait pénaliser les candidats. Une des copies se rapprochait du brouillon en raison de ratures nombreuses ou de renvois avec des flèches et des astérisques.

Enfin, le jury rappelle que les règles typographiques diffèrent d'une langue à l'autre et qu'il convient de les respecter. Il est par ailleurs attendu des candidats au métier d'enseignant une capacité de recul critique. Le jury a apprécié les copies dans lesquelles le discours n'était pas stéréotypé ou empreint de préjugés. La pratique de l'enseignement implique une posture neutre et un regard distancié.

1. Conseils méthodologiques : analyse du sujet

1.1. Repérages et éléments paratextuels

On rappellera la nécessité d'identifier la spécificité de chaque document : identifier la nature et le genre (œuvre de fiction, article de presse, document iconographique, autobiographie, poème, pamphlet, ...) ; identifier la source (site web, journal, magazine, pays de publication, auteur...) ; prendre en

considération la date de publication et le titre du document ; ne pas négliger les principaux éléments de narratologie (narrateur, point de vue...) ni le ton du texte, le schéma narratif ou l'organisation interne du support. Le sujet de la session 2025 proposait deux documents de natures différentes (un extrait de nouvelle et un tableau) : il était donc essentiel que les candidats les identifient et en analysent correctement les codes et les objectifs, ainsi que l'implicite et la subjectivité éventuelle. Ainsi, une lecture fine du document ne permet pas de déterminer la couleur de peau de la narratrice, point d'intérêt de l'extrait. De même, la distinction entre auteure et narratrice et personnages était incontournable. Ici, rien ne laisse à penser que le récit est autobiographique. Il est, en revanche, assez évident que le narratrice, adulte, se remémore ses souvenirs d'enfance. Il convenait, en outre, de ne pas s'appuyer sur les éléments du paratexte pour contextualiser le récit. En effet, une maison d'édition située à Londres n'implique pas nécessairement que l'auteure est anglaise ni que la narration se déroule en Angleterre. Les références à la culture étatsunienne étaient abondantes dans le texte et la confusion pouvait donc indiquer une lecture superficielle du document.

1.2. Analyse de la consigne

Afin de bien cibler les enjeux du dossier, un travail en amont sur tous les termes de la consigne est nécessaire. Cela permet également d'éviter des digressions, voire des hors-sujets, et de prendre en compte tous les aspects importants. Dans le cas de ce dossier, la consigne était : *"Write a commentary on the two documents. Taking into account the cultural and historical background, analyze the role of diversity in the construction of individual and national identity"*. Elle était donc assez précise et guidait les candidats ; certains se sont appuyés dessus et ont construit leur plan en utilisant les termes de la consigne. Toutefois, ce n'était nullement obligatoire, dans la mesure où la problématisation et le plan sont du ressort des candidats, et ceux qui montraient un effort de réflexion autonome ont été valorisés. À l'inverse, les candidats qui ne prenaient pas en compte la consigne, par exemple en omettant de spécifier la nature des documents, ont été pénalisés. Ici, la consigne ne suggère pas de lien spécifique à l'éducation et ne pouvait donc constituer une partie du commentaire même si l'étude des documents permettait un lien étant donné le jeune âge des personnages ainsi que la référence à la scolarité dans l'extrait de la nouvelle. Les candidats ayant proposé une partie sur l'éducation n'ont pas été pénalisés cependant et les liens faits de manière fine grâce aux éléments de repérage ont été valorisés.

1.3. Analyse des documents

Après avoir étudié le paratexte, il convient d'analyser chaque document (idées directrices, thèmes dominants, champs lexicaux, éléments visuels, figures de style, procédés rhétoriques et artistiques...), puis de les croiser entre eux en s'attachant à repérer les points de convergence et de divergence, tout en tenant compte de la consigne, qui offre un point d'appui pour développer la problématique. À ce titre, on ne peut envisager un plan qui traiterait les documents séparément. Les documents doivent servir de support à l'analyse et non de prétexte à des placages de connaissances ou des digressions de nature personnelle. Des microanalyses sont indispensables pour appuyer les arguments que le candidat avancera. De simples citations ou des propositions de reformulations ne constituent pas des propositions pertinentes. Plutôt qu'un résumé descriptif, les candidats doivent faire des repérages pertinents de nature à nourrir leur analyse et la construction de leur commentaire.

Une grande partie de l'intérêt de ce dossier provenait du regard croisé des deux communautés et de leurs a priori : si les préjugés semblent la norme, dans le contexte historique et social des années 50 à 70, les cartes sont rebattues et les marges redéfinies. Les regards portés par les enfants reflètent une société en mouvement dans laquelle les individus appréhendent l'altérité pour se construire et *in fine* faire nation. Les personnages, la narratrice et le peintre sont autant de miroirs tendus aux lecteurs et spectateurs pour donner à voir la société américaine et questionner leur propre construction individuelle dans la société. Il paraît assez compréhensible que les biais du public, soient mis en lumière. Ainsi, l'interprétation des expressions des enfants du tableau ou l'appartenance de la narratrice à une

communauté apparaissent comme le résultat de la projection du lecteur ou spectateur et, dans le cadre de ce concours, des candidats.

2. Problématique et plan

Le jury insiste encore une fois cette année sur le fait qu'il n'existe pas une mais des problématiques possibles. Il est donc inutile de penser que l'on s'attend à une problématique prédéfinie qu'il faudrait à tout prix trouver pour réussir l'épreuve. Plusieurs angles de vue sont possibles, chacun appelant un débat issu de la confrontation entre les documents du dossier. Comme son nom l'indique, une problématique doit soulever un problème ou un débat. Ainsi, il convient de préciser que toutes les questions ne sont pas forcément des problématiques. Certaines peuvent, à tort, déboucher sur de simples listes d'exemples, ou des catalogues d'idées. De même, se contenter de reprendre l'intitulé de la consigne qui accompagne les documents ne permettra pas aux candidats d'en exploiter la richesse. Cette année, le sujet, certes, s'y prêtait mais le jury a apprécié les candidats qui avaient pris le risque de reformuler afin de faire dégager les enjeux sous-jacents. La consigne oriente la lecture des documents, elle ne la limite pas. Toute reformulation doit néanmoins être simple et claire, et peut consister en une seule phrase ou en une question, directe ou indirecte. Voici, à titre d'exemple, une problématique fonctionnelle: "*How do the historical realities of segregation, migration and racial integration in the US shape the social interactions and identities portrayed in both documents?*" La problématique se dessine bien souvent au fur et à mesure de l'analyse de chacun des documents, de leurs points de convergence et de leurs spécificités. Cette étape est primordiale car elle permet d'éviter certains écueils comme la problématique suivante, trouvée dans une copie: "*How do the documents reflect racial discrimination?*" Le candidat ne s'est pas suffisamment attardé sur les spécificités des documents et s'est concentré sur la question raciale en négligeant la problématique de l'identité. Les membres du jury conseillent vivement aux candidats de s'entraîner régulièrement à la lecture analytique de documents de diverses natures pour apprendre à en dégager rapidement les éléments saillants, les points de vue adoptés et les spécificités, afin de les croiser et de voir dans quelle mesure ils font débat.

Le plan proposé à la suite doit permettre de répondre à la problématique. Pour éviter la paraphrase et les catalogues, il faut également veiller à ce que chaque partie soit problématisée. Elles doivent donc éviter l'étalement de connaissances, le factuel ou le verbiage, mais au contraire participer à la démonstration globale. La mise en œuvre doit être progressive, du plus simple au plus complexe, de l'explicite à l'implicite. Le jury conseille aux candidats d'annoncer le plan au style indirect.

Voici à titre d'exemple une proposition de plan, qui peut être qualifiée de pertinente :

I/ Racial and social division at the core of American history

II/ A reflection on US society: migration and marginalization

III/ The role of diversity in shaping an individual and national identity: diversity as a challenge and opportunity to grow.

2.1. L'introduction

La qualité de l'introduction est capitale car elle démontre la capacité du candidat ou de la candidate à contextualiser et à problématiser un sujet. À cet effet, certains candidats ont pu proposer des accroches originales et pertinentes ou ont cité une phrase d'un document afin de piquer la curiosité ou de susciter l'intérêt du lecteur. Toutefois, les candidats doivent veiller à la pertinence de cette citation, car cela peut être à double tranchant : il faut que celle-ci permette d'évoquer l'ensemble des enjeux du dossier. Il est également contre-productif de s'étendre trop longuement dans l'introduction en étalant ses connaissances sur la nouvelle *Recitatif* ou sur T. Morrison par exemple, pour ne garder que ce qui peut aider à faire émerger une cohérence entre les documents, ainsi que la tension nécessaire à la problématisation. Le plan doit également être énoncé à ce stade de la composition.

2.2 Le développement

Le développement est l'organisation en paragraphes construits de l'argumentaire du candidat. Il est donc important de structurer chaque paragraphe selon un modèle précis : argument – exemple – commentaire – transition vers le paragraphe suivant. Le jury a valorisé les copies qui s'efforçaient d'emprunter des exemples bien choisis dans chacun des documents pour illustrer chaque argument. En effet, les documents doivent rester au centre des réflexions. De même, il est indispensable de ne pas écarter un document de son analyse : certains candidats ont complètement occulté l'un des deux documents, ce qui n'a pas permis une analyse pertinente et a été fortement sanctionné. Par ailleurs, des listes exhaustives de citations ou de références culturelles ne permettent en aucun cas d'étayer les idées. En effet, il convient d'intégrer la citation dans la phrase principale, entre guillemets, en donnant les références du document et des lignes, de façon fluide et cohérente. Toute modification à l'intérieur de la citation doit figurer entre crochets, y compris les omissions. Si le candidat choisit de citer des segments du texte, cela doit se faire au moyen des deux-points qui seront suivis de la citation entre guillemets.

2.3 La conclusion

Par manque de temps, la conclusion est parfois négligée ou limitée à une redite de certains arguments déjà développés : la conclusion doit avant tout apporter des éléments de réponse à la réflexion menée dès l'introduction mais ne doit pas proposer de nouvelle analyse qui aurait dû figurer dans le développement. Les candidats qui soignent cette conclusion, point final de la composition, permettent évidemment à leur travail de se démarquer. Une dernière phrase peut permettre une ouverture, cohérente, sans s'y attarder.

3. Propositions de corrigé

3.1 Corrigé commenté

Cette première proposition de corrigé est issue d'une copie de candidat(e) et assortie de commentaires. Hormis la correction de quelques erreurs de langue, par souci d'exemplarité linguistique, rien n'a été modifié, et ce afin de montrer le champ des possibles malgré les contraintes imposées par le concours.

Exemple d'une bonne copie (les informations entre crochets ne sont pas à faire apparaître sur la copie)	Commentaires
<p>[accroche] Martin Luther King, who played a major role in the fight for civil rights, gave the famous "I have a dream" speech. [lien entre accroche et sujet + présentation des documents] Both documents point to that historical period of integration of a minority. Document 1 is an extract of the short story <u>Rectitaif</u> written by Toni Morrison in 2022. It is a first-person narrative depicting the memory of the main character, Twyla, and her time at the St Bonaventure shelter as a child. Document 2 is a painting by Norman Rockwell in 1967 called <i>New kids in the neighborhood (Negro in the Suburbs, Rainy day)</i>. It displays a scene in which a black family is moving into what seems to be a white neighbourhood. The two black children, a boy and a girl, are located on the left-hand side of the painting. They are facing three white children, two boys and a girl, on the right-hand side. Both groups are looking at each other. The corpus of documents under scrutiny exemplifies the encounter of children from different backgrounds in the USA in a time of social changes. [problématique] The juxtaposition of both</p>	<p><i>Exemple d'accroche assez vague bien qu'en lien avec le sujet.</i></p> <p><i>L'expression « integration of a minority » reste trop approximative et quelque peu inexacte dans le contexte des années 60-70 qui illustrent la révolte et le désir d'intégration de multiples minorités comme c'est le cas dans la nouvelle.</i></p> <p><i>La problématique ici se</i></p>

documents may lead to wonder to what extent diversity shapes children in their development and as future citizens. **[plan]** A thorough analysis of the set of documents will highlight the differences and how they are perceived by the younger generation. It will then show how diversity helps people to bloom as individuals. Finally, this will lead to how it shapes a country and a sense of national identity.

[amorce de la première partie] First of all, both artists describe a world composed of people who are different from each other. **[argument 1]** Both scenes are set in the USA, where black people were segregated in the Southern States. Until 1954, when the Supreme Court ruled the Brown vs Board of Education case, segregation was legal in the educational system. Black and white children were separated. Both documents reflect the fact that differences were highlighted.

[exemples/citations] The narrator in Document 1 refers to her friend and herself as "salt and pepper" (l.28). In the painting, a large gap physically separates the two groups of children, reinforcing their skin colour difference, like an invisible line. Twyla describes the other children of the shelter through their differences: "all kinds of kids were there, black ones, white ones, even Koreans" (l. 35-36). The "big girls" form another group as well (l. 40). The differences amongst the children are visible but also lie in their history. Twyla and her friend Roberta come from different backgrounds. Roberta looks for a similarity with her future friend, but again, they appear to not be similar: "Is your mother sick too?" "No" (l. 26).

[argument 2] Moreover, the characters of both documents face diversity in their everyday lives. **[exemples/citations]** In Document 2, the children are on the street, in front of their house or their new neighbours' house. It is a personal experience but not exceptional. In Document 1, it seems that it is for the narrator another kind of first encounter, when she meets a girl "from a whole other race" (l. 10). She is also confronted with someone different to her, and it will have to be an everyday experience. **[transition vers la partie 2]** Both documents stage young people who live in a society where people with different skin colours and social background share their space.

[amorce de la deuxième partie] Those diverse environments and experiences have an impact on the construction of children as individuals. **[argument 1]** Diversity helps to bloom as an individual. **[exemples/citations]** First of all, the set of documents tells the points of view of children. The vernacular language ("St Bonny's" l. 1, "Big Bozo") as well as the idiosyncratic – thus intimate – language used in document 1 carry the specific reasoning and point of view of the eight-year-old girl. Similarly, it looks like Norman Rockwell deliberately set the children in the foreground. An adult is barely visible, carrying a box out of the truck. The focus is on what is happening and perhaps what will happen next with the children.

[argument 2] Also, the parents of the children in both documents are absent but indirectly impact their stories. **[exemples/citations]** The narrator of the first document quotes her mother's words, "they never washed their hair and they smelled funny" (l. 13). She even imagines how

contente de paraphraser la consigne sans en sortir les enjeux.

Annonce claire du plan. Malgré différentes facettes et enjeux de la problématique, le vocabulaire mélioratif laisse penser que le candidat ou la candidate va se concentrer sur un traitement des documents exclusivement optimiste.

Le choix de la citation est pertinent. Afin de la rendre opérante, une microanalyse mettrait en lumière une construction en miroir autour de la conjonction « and » et fait écho au document B.

Dans la première partie, seule la différence de couleur de peau et d'éthnicité est mise en avant sans mention des différents types de diversités : handicap, milieu social, milieu familial, présents dans la nouvelle.

Utilisation pertinente de mots de liaison pour articuler les différents arguments.

L'idée du deuxième paragraphe n'est pas claire et semble aller dans la continuité du premier. Il aurait été pertinent de ne pas passer de ligne et poursuivre la rédaction du premier.

En citant le langage vernaculaire, le candidat ou la candidate propose une analyse du fond mais également de la forme des documents. Il en est de même pour l'analyse des différents plans et lignes du tableau.

Le candidat ou la candidate fait ici une référence subtile au

she would react: "My mother won't like you putting me here" (l. 16). It plays a role in the construction of Twyla's vision of the world. The mother, as her educator, shares and thus teaches prejudices.

[argument 3] However, the girl ends up overcoming those ideas and becomes friend with the White girl. **[exemples/citations]** Twyla discovers herself as she shares her daily life with someone different. Learning about different food habits is an example of her own choices and how she stands by them: "The food was good, though. At least I thought so" (l. 36). One cannot but notice the use of the pronoun "I". As she experienced diversity, she grew up. The author compares the children of the shelter to the apple trees in the orchard: "Empty and crooked like beggar women when I first came [...] but fat with flowers when I left" (l. 48-49). This metaphor explains that the girls [the shelter] leave more educated, more open-minded after their passage in this inclusive place that is represented by the orchard, where they had the opportunity to grow. Hope is also present in Document 2. It reminds people of the famous "I have a dream" speech, in which M. L. King describes a scene where black and white children play together, walk hand in hand in the street. One can foresee that the children in the painting will finally play together and grow together as equals, free of prejudices. **[résumé de la partie 2 et transition vers la partie 3]** Experiences during childhood shape who we become. It is an inner voyage, defining values and even fostering critical thinking skills and the strength to question. Diversity participates in the construction of individuals. Children as adults in the making and future citizens.

[amorce de la troisième partie] Finally, diversity also impacts the construction of a national identity. **[argument 1]** The inclusion of the Afro-American minority into the American society is a slow process. Since the nineteenth century, the USA has made significant progress in achieving equal rights. **[exemples/citations]** In Document 2, the family moving in is probably one of the first, if not the first black family in the neighbourhood. The children are described as "Negro" in the title of the painting, but also and most importantly "New Kids". What appears as a novelty, mostly in the painting, has, as the past decades proved, become more and more normal. The inclusion of black people but also of all other minorities is happening. This blending is part of what makes the USA. In a similar way, all the girls from the shelter are from different social classes but will all play a role in the American society.

[argument 2] In addition, both documents point out to the American Dream. **[exemples/citations]** Indeed, Document one shows a black family accessing a white wealthy district. Whatever their story is, their background, their skin colour, they have succeeded. They own the same house as others, live in the same area. Their children are dressed similarly to other children. A diverse society is an inclusive one. In Document 1, it seems like all children are in the end equal, all children with endless possibilities. Diversity has a greatly positive impact as it helps construct the national identity as plural.

[annonce de la conclusion] To conclude, one may say that diversity impacts both on a personal and on a larger scale. It helps people in their

thème de l'éducation, sans que celui-ci devienne l'élément phare de son analyse.

Ici, repérer la métaphore du verger témoigne d'un début d'analyse pertinent, mais qui a été mal interprétée : qualifier le pensionnat de « inclusive place » est contraire à de nombreuses descriptions présentes dans l'extrait.

Il est judicieux de préciser que l'espoir est davantage présent dans le document 2. Ici, évoquer la sensation de mouvement sur la peinture pouvait justifier l'idée de rencontre avec l'autre.

La volonté de parler de progrès est intéressante mais quelque peu généraliste ici.

Attention à ne pas considérer le terme « negro » comme préjoratif, ce qui n'est pas le cas pour l'époque.

La dernière idée relevant des différences de classes sociales aurait dû être énoncée en première partie.

L'idée de généralité est à nouveau présente ici, d'autant que le terme « American Dream » est très contesté dans l'actualité aujourd'hui. Il aurait été pertinent de faire référence à des événements précis pour justifier ces affirmations et/ou de nuancer les propos.

Une conclusion qui reprend les arguments des différentes parties et qui, comme

<p>youth to develop their sense of unity and to discover who they are when they compare themselves to others. It also participates in the construction of society and its sense of national identity. All individuals form a group which shares similar beliefs, a culture, while yet being unique. Diversity is a key word in a democratic democracy. One may wonder what the impact of the current American government's choice will be to forbid this exact word in scientific essays.</p>	<p>annoncé dans l'introduction, met en avant l'optimisme des documents en omettant le penchant inverse.</p> <p>Ouverture intéressante et très pertinente.</p>
---	---

3.2 Autre exemple de corrigé

La deuxième proposition de corrigé est purement indicative et doit être considérée comme un outil méthodologique afin de permettre aux candidats de cerner les attentes de l'épreuve.

The construction of identity, both individual and national, is a complex and slow process that often emerges from the tensions and contradictions of a country's history. In the United States, historical realities such as segregation, migration, and racial integration have deeply influenced social interactions. The following documents tackle these issues. To begin with, document 1 is an excerpt from Toni Morrison's *Recitatif* (2022). It is a first-person narrative where Twyla recalls her past and her complex relationship with Roberta. They are from different racial and social backgrounds and they form a complicated bond while living in a shelter; thus, revealing how childhood experiences, prejudice, shape identity and critical thinking. Secondly, document 2 is Norman Rockwell's 1967 famous painting *New Kids in the Neighborhood*: it portrays two black children moving into a white suburban neighbourhood as they face a group of white children, therefore highlighting a tensed yet hopeful integration. Both documents invite us to reflect on the role of diversity in shaping a personal and national identity. They question the meaning of race and acceptance in the United States of America. So, the following question is raised: How do the historical realities of segregation, migration and racial integration in the US shape the social interactions and identities portrayed in both documents? We will first examine how racial and social divisions are at the core of American history. Before reflecting on the US society and the dynamics of migration and marginalization. Finally, we will analyse how diversity contributes to the shaping of individual and national identity.

To fully understand the importance of the encounters portrayed in both documents, it is crucial to first consider the deep-rooted racial and social divisions that have shaped American history over time and continue to influence people's minds and relationships today. The United States has long been marked by racial divisions, as for slavery, the Jim Crow laws, and segregation until the end of 20th century. This historical context has shaped the American society and continues today to influence people's relationships in the United States of America.

In both *Recitatif* and Rockwell's painting, these tensions are represented through the depiction of childhood encounters. Indeed, the excerpt from *Recitatif* immediately brings the reader in a setting shaped by neglect, poverty, and social segregation: a state-run shelter for children at St Bonny's. The protagonist, Twyla, mentions her initial discomfort upon sharing a room with Roberta, a girl "from a whole other race" (l. 10). This reaction is seen as inherited from her mother's racist prejudice: "they never washed their hair and they smelled funny" (ll. 11-12). As a consequence, the child's perception is shaped by racial stereotypes. Also, Morrison's use of a child narrator's point of view allows for a subtle critique of passed on racism and highlights the socially constructed nature of racial boundaries. Moreover, the institutional setting of St. Bonny's acts as a microcosm of the American society. Children are categorized not only by race but also by social status: "state kids," "the big girls," "New York City Puerto Ricans,"

"upstate Indians," and even "two Koreans" (l. 35, 36). This mirrors the American society and how identities are shaped and forced by racial structures and backgrounds.

In contrast, Rockwell's painting offers a visual representation of post-segregation America. Painted shortly after the Civil Rights Act of 1964, it presents a peaceful yet somewhat tense scene of integration. It depicts two black children, just moving into what appears to be a white suburban neighbourhood, and they stand face-to-face with three white children. The symmetry of their positions and postures suggests a balance, a tentative moment of equality, of sharing the same space together. Yet, this scene of encounter remains static, almost frozen in time, as if the painting captures the very first moment of contact. The atmosphere is calm but far from peaceful. The stillness of the painting emphasized by Rockwell's style, conveys a certain tension: the children are not playing together yet, but simply staring at one another, uncertain of how to proceed. However, the visible presence of an adult observer through the window in the background, behind the curtain, symbolizes this tension, reminding the viewer that social harmony is not yet achieved but carefully anticipated.

Thus, both documents portray the legacy of racial division, using children to illustrate how racial prejudices are internalized and performed from an early age. Nevertheless, both documents also invite the readers and viewers to reflect on the notions of migration and exclusion, highlighting how experiences of migration and marginalization shape the characters' sense of identity and belonging within the American society.

Indeed, the two documents also shed light on the experience of social marginalization and migration. On the one hand, the use of pronouns in *Recitatif* reinforces the notion of marginalization within the shelter. Pronouns such as "we," "our," "they," "she," and "us" can be seen as deictic markers, constantly redefining who belongs where and who is excluded or included. These pronouns can vary according to the protagonist's perspective. It shows the complexity of Twyla's relationship with Roberta and her place at St. Bonny's. For example, "we" or "us" sometimes refer to Twyla and Roberta united in their shared exclusion "even the New York City Puerto Ricans and the upstate Indians ignored us" (l.35) while at other times, some distance reappears through "she" or "they," indicating yet again a difference. On the other hand, Twyla and Roberta are not "real orphans with beautiful dead parents" (l. 34) but "dumped" (l. 34) children, victims of social neglect. Their exclusion extends beyond race to include social class and family issues. However, the mention of Maggie, the mute kitchen woman who is ridiculed and ignored, works as a powerful reminder of those who remain invisible even among the marginalized ones. Morrison paints Maggie as a symbol of voicelessness, reinforcing the idea that exclusion operates on multiple levels. Also, the friendship that gradually develops between Twyla and Roberta is born from their shared sense of exclusion. Finally, the "big girls" (l.40) form a separate and intimidating group dominating the younger children through fear and violence "pushed us around now and then" (l.40). Twyla and Roberta are clearly excluded from this older group as well, watching them from a distance. In that sense, Twyla and Roberta are caught in between: too different to belong to the mainstream groups, too powerless to confront those above them in the social hierarchy of the shelter.

Migration plays a central role in Rockwell's painting as well. The black family's moving into what would be a white neighbourhood evokes the historical Great Migration, during which millions of African Americans relocated from the rural South to the urban North in order to get better career opportunities and less racial hostility. The title in itself, *New Kids in the Neighborhood* or *Negro in the Suburbs, Moving Day*, depicts the children as newcomers, inviting the viewers to reflect on the notions of belonging and acceptance. The setting which is a middle-class suburb becomes a space where the boundaries of inclusion are being redrawn. Visible lines in the painting can be drawn. It emphasizes both separation and potential connection between the children. First, the vertical space dividing the two groups creates a clear visual boundary, reinforcing the idea of social and racial division. However, the horizontal line formed by the lane running across the canvas unites them within a shared space. This lane could suggest that, despite their racial differences, the children stand on common ground, hinting at the possibility of dialogue and connection. Consequently, Rockwell's choice to depict the children as curious rather than aggressive aligns with his commitment in his artwork to progressive American values during the civil rights era. His hyper realistic style gives a sense of authenticity to the scene, yet the well-thought-out symmetry, the stillness both suggest that this encounter is rather hopeful and optimistic.

To conclude, in both documents, migration and marginalization are not simply background elements but central to the individuals' experience of identity and interaction. They complicate the binary logic of one race against the other, insider versus outsider, instead emphasizing potential growth and transformation.

While both documents reveal the tensions and divisions caused by race and social backgrounds, they also suggest that diversity, though challenging and sometimes hard to achieve, can be a powerful tool for personal growth and a possible way to shape a national identity. Diversity in both documents is presented as a process, a negotiation between passed on prejudice and openness. On the one hand, in *Recitatif*, the evolution of Twyla and Roberta's relationship, from prejudice to acceptance personifies this dynamic. Although they initially "didn't like each other all that much" (l. 32), their isolation and marginalization tie them together: "nobody else wanted to play with us." (l. 33) Moreover, the juxtaposition of "salt and pepper" (l. 28) not only refers to their racial difference but also suggests complementarity and coexistence. Therefore, the narrative style reinforces this ambiguity and symmetry. Furthermore, the metaphor of the orchard, at first "crooked like beggar women" (l. 48) and later "fat with flowers" (l. 49) depicts a potential renewal, mirroring the growth of both individuals and the growth of the American society. Thus, this metaphor mirrors Twyla's personal development and her coming of age. She is now an adult who is recalling events from the past with a better and more mature understanding of how diversity works. Finally, it also shows that just as the orchard can blossom, so too can the American society, if it chooses to evolve and grow.

On the other hand, Rockwell's painting, frames diversity as an encounter filled with a world of possibilities. The focus is on the children looking at one another. The fact that they all have similar accessories (a pet, a glove, a baseball bat, similar attire) suggests that they share common interests. All of this could serve as starting points for connection and friendship. However, the viewer is left uncertain whether the interaction will turn into hostility, curiosity, or connection, as the children's expressions and positions remain deliberately ambiguous: some children are leaning forward whereas one white child is leaning backward. This invites the viewer to reflect on the potential outcomes of such an encounter, suggesting that the way forward is not predetermined, but open-ended. To conclude, Rockwell's painting shows how adults look at childhood, using children to reflect on bigger issues like racism, passed on prejudice and personal growth. While *Recitatif* illustrates a slower and sometimes painful process of coming to terms with difference, *New Kids in the Neighborhood* offers a more optimistic, immediate imagery of integration and connection.

Consequently, both documents show a vision of identity that is not static, frozen in time but shaped through contact and relations with others. They show, implicitly, that diversity can be a source of growth thus shaping an individual and a national identity. The United States of America is represented as a multi-faceted society ready to grow at this time of American history.

To conclude, both *Recitatif* and *New Kids in the Neighborhood* shed light on how historical divisions continue to shape American identity. By focusing on children's perspectives, Morrison and Rockwell portray diversity not as an abstract concept, but as a lived experience which can be complex, uncertain, and often shaped by passed on stereotypes or social backgrounds. Yet, these documents also open a space for hope and growth: they show that through shared spaces, shared memories, and moments of encounter, individuals and societies can learn, grow, and reimagine what it means to belong, to share a space together. Diversity, though sometimes uncomfortable, appears not as a threat but as an essential step toward a more inclusive and mature national identity. In this way, the two documents invite us to reflect not only on the past and present of American society, but also on its potential for transformation.

Maxime GARRIGOU, Tifaine GOLLIOT, Christine LIPPOLD et Jérémy PERRIN
avec la contribution de l'ensemble du jury

II. DEUXIEME PARTIE : TRADUCTION

La traduction est un exercice exigeant nécessitant une maîtrise parfaite des deux langues et de leurs spécificités. Elle évalue la capacité à saisir et rendre les nuances lexicales, grammaticales et culturelles des textes. Les candidats doivent assurer la cohérence interne des extraits, et non traduire mot à mot. Ce préambule vise à identifier les pièges communs des épreuves de version et de thème, et à fournir des conseils pour réussir. La préparation à cet exercice complexe inclut la lecture fréquente d'œuvres littéraires dans les deux langues et la consultation régulière d'ouvrages de référence. Il est également essentiel de lire les corrigés du jury pour comprendre les enjeux et éviter les erreurs courantes, qui sont listées ci-après avec des recommandations pour les éviter.

Erreurs lexicales	<p>Lorsque la traduction d'un mot est inconnue, il est plus prudent de choisir un synonyme ou un terme approchant plutôt que d'inventer un mot. Inventer un mot conduit souvent à un barbarisme, une erreur bien plus sévèrement pénalisée qu'une simple sous- ou sur-traduction.</p> <p>Exemple : *<i>eyeskin</i> pour <i>paupière</i></p>
	<p>Les omissions ne sont pas acceptables pour éviter une difficulté lexicale. Il est préférable de choisir une solution prudente en cas de méconnaissance de la traduction.</p>
	<p>La traduction doit être adaptée au contexte et aux collocations. Une lecture attentive permet généralement d'éviter les calques qui n'ont parfois aucun sens dans la langue cible.</p> <p>Exemple : *<i>metro mouth</i> pour <i>bouche de métro</i></p>
	<p>Il est crucial de se relire et de maintenir une pratique régulière des deux langues pour maîtriser l'orthographe, car des erreurs graves peuvent changer la prononciation ou le sens des mots. Des connaissances en phonétique peuvent aider à éviter certaines erreurs en anglais.</p>
	<p>Noms propres : ils ne doivent pas être traduits, sauf s'il existe une traduction courante dans la langue de destination, comme c'est le cas pour les pays (<i>Iceland</i> → Islande, <i>the Netherlands</i> → les Pays-Bas), ainsi que des villes (<i>London</i> → Londres, Genève → <i>Geneva</i>, <i>Dover</i> → Douvres, <i>New Orleans</i> → la Nouvelle Orléans...) mais aussi des figures historiques (<i>Joan of Arc</i> → Jeanne d'Arc...)</p> <p>Un lieu très spécifique, inconnu du grand public, ne sera pas traduit, au même titre qu'un nom ou prénom.</p>
	<p>Les verbes de mouvement diffèrent entre le français et l'anglais : le français utilise souvent des verbes précis avec des adverbes, tandis que l'anglais préfère les verbes généraux avec prépositions ou phrasal verbs, qu'il est essentiel de maîtriser. En version, il est recommandé d'utiliser la stratégie du chassé-croisé pour traduire ces phrasal verbs.</p> <p>Exemple : <i>As she walked from her stop</i> → <i>Tandis qu'elle s'éloignait de son arrêt</i></p>
	<p>Mots associés à la perception : il est essentiel de maîtriser les nuances liées au lexique de la perception des sons et des lumières (voir <i>Le Mot et l'idée</i>, p. 65-75, 2012).</p>

Erreurs grammaticales	Il est crucial de revoir les temps, aspects et modalités . Des détails supplémentaires sont fournis dans les remarques spécifiques aux sous-épreuves. Les candidats qui se destinent à devenir professeurs d'anglais doivent parfaitement connaître les verbes irréguliers .
	Réflexion générale sur les spécificités syntaxiques de chaque langue : quand le français privilégie les noms, l'anglais lui préfère régulièrement les verbes. Il est donc souvent conseillé de procéder à une recatégorisation. Exemple : <i>À son arrivée</i> → <i>When he arrived</i>
	L'anglais tolère par ailleurs plus facilement que le français l'emploi d'adjectifs pour qualifier des noms abstraits. Exemple : <i>a breathless phone call</i> → <i>une voix haletante au bout du fil</i> (nécessité d'étoffer <i>phone call</i>)
	Voix passive : quand le français emploie des structures en « On... », l'anglais préfère les structures passives. Il est donc nécessaire de procéder à une modulation dans ce cas précis. Exemple : <i>I was told</i> → <i>On m'a dit</i>

En conclusion, nous rappelons qu'une bonne traduction équilibre fidélité au texte source et acceptabilité dans la langue cible. Il faut éviter de trop s'éloigner du texte original tout en évitant la traduction mot à mot. Un entraînement régulier est essentiel pour développer des automatismes et réussir l'épreuve dans le temps imparti. Les pages suivantes fournissent des détails supplémentaires et des conseils pour les deux sous-épreuves de traduction.

Le jury recommande la lecture des ouvrages suivants :

- *Approche linguistique des problèmes de traduction*, Hélène Chuquet et Michel Paillard, Ophrys, 2002
- *Syntaxe comparée du français et de l'anglais*, Jacqueline Guillemin-Flescher, Ophrys, 2001
- *Initiation à la version anglaise*, Françoise Grellet, Hachette 2014
- *Grammaire descriptive de la langue française*, 2^e édition, Roland Eluerd, 2017
- *Bescherelle, le coffret de la langue française*, Bénédicte Delaunay, Claude Kannas, Nicolas Laurent, Adeline Lesot, 2019
- *Grammaire explicative de l'anglais*, 5^e édition, Paul Larreya et Claude Rivière, 2019
- *Précis de grammaire anglaise*, Jean-Pierre Gabilan pour La Clé des Langues [en ligne], Lyon, ENS de Lyon/DGESCO (ISSN 2107-7029), février 2012.

1. THÈME

1.1 Texte à traduire

Il s'arracha à son parapet et se remit en marche. Il emprunta un des ponts métalliques qui faisaient la joie des touristes puis marcha jusqu'au parc des Buttes-Chaumont. Le jour baissait déjà en cet automne tiède et les grilles ne tarderaient pas à fermer. C'était l'heure où les nannies anglophones des bobos du quartier sortaient en trombe en se servant de leurs poussettes comme de béliers pour fendre la foule. Kevin se faufila à contrecourant et parcourut d'un bon pas les allées à la recherche d'un habitat pour les Eisenia. Il se dirigea vers un bosquet d'arbres et sortit sa pochette plastique. Les regards soupçonneux de deux joggeurs interrompirent son geste. Il fit le tour du lac et remarqua un tas de feuilles mortes dans un renforcement du chemin. L'endroit était idéal.

Gaspard Koenig, *Humus*, Paris : Editions de l'Observatoire, 2023

1.2 Présentation générale

Ce texte est extrait du roman de Gaspard Koenig, *Humus*, paru en 2023.

Le jury tient à rappeler aux candidats l'importance de lire plusieurs fois le passage à traduire dans son intégralité, afin de se construire une représentation juste et fidèle de la scène.

Dans le passage sélectionné, le narrateur décrit le parcours difficile de Kevin dans Paris, à la recherche d'un coin de terre idéal pour des vers de terre. Ce récit, entièrement au passé, porte principalement sur une succession d'actions ponctuelles, tout en étant jalonné d'indications sur l'atmosphère désagréable de ce périple. De nombreux verbes de mouvement constituaient l'essentiel des actions mentionnées dans le texte et n'étaient pas sans difficulté à traduire (emprunter un pont, sortir en trombe, se faufiler à contrecourant, parcourir d'un bon pas, etc.). Le recours aux adjectifs qualificatifs et compléments du nom permettaient de cerner tant les lieux que l'atmosphère fraîche et peu agréable de ce moment. De manière générale, la traduction nécessitait une bonne maîtrise des deux langues pour éviter les non-sens.

1.3 Points de vigilance et repérages

Lexique :

- Champs lexicaux élémentaires : beaucoup de candidats ont montré une maîtrise insuffisante du vocabulaire courant, tel que le champ lexical lié à la nature et à la ville (parapet, renforcement, bosquet d'arbres, tas de feuilles mortes, allées, ponts métalliques, etc.) ce qui a conduit à des barbarismes rédhitoires dans la perspective de recrutement de futurs enseignants d'anglais (**bridge fence *bush of woods, *a gathering of dead leaves*, etc.). Nous encourageons fortement les candidats à entretenir et à enrichir leur lexique régulièrement par le biais de lectures et de recherches personnelles plus systématiques dès qu'un besoin lexical émerge.
- Verbes de déplacement : la langue anglaise est une langue très riche pour décrire les différentes manières de marcher. Un travail personnel plus approfondi sur les synonymes offrira aux candidats une gamme plus étendue de possibilités de traductions.

Grammaire :

- Prépositions : tout enseignant d'anglais se doit de maîtriser l'usage des prépositions. Le texte comportait plusieurs exemples de prépositions associées à des verbes, dont les mauvaises combinaisons pouvaient mener à des faux sens ou des contre-sens. De nombreuses traductions erronées ont certainement découlé d'une lecture trop rapide du texte source (s'arracha à/*arracha, marcha jusqu'à, fit le tour du, se dirigea vers, etc.), étape pourtant cruciale. Le jury conseille de ne pas se focaliser sur les mots, de manière isolée, mais de réfléchir au sens plus global, tout en veillant au respect de la dimension culturelle (« nannies anglophones », « bobos du quartier », etc.).
- Temps + aspects (prétérit simple, prétérit be + -ing,) : le texte source est écrit au passé et la narration met en avant une succession d'actions, ce qui appelait dans la plupart des segments à l'utilisation du prétérit simple. Il était attendu des candidats qu'ils veillent à repérer les éléments descriptifs qui nécessitaient un prétérit be + v-ing (le jour baissait) ou les actions récurrentes qui amenaient à l'emploi d'une modalité (*would...*). Il fallait également distinguer les différents usages de l'imparfait en français et ne pas le traduire systématiquement par un prétérit be +ing en anglais (« qui faisaient la joie des touristes », « sortaient en trombe », etc.)
- Groupe nominal : La traduction des groupes nominaux complexes, et des compléments du nom en particulier, a donné lieu à de nombreuses erreurs. Les deux structures *N of N* et *N's N* ne sont pas toujours interchangeable et leur emploi nécessite une compréhension et une application précises (« les nannies anglophones **des** bobos **du** quartier », « les regards soupçonneux **de** deux joggeurs ») Une révision approfondie des règles de formation et d'usage du génitif s'impose aux candidats souhaitant réussir cette épreuve.

Stylistique :

L'extrait étant écrit dans un français de registre plutôt soutenu, il était attendu du candidat qu'il se conforme à ce registre en anglais en évitant tout langage trop familier. De même, la répétition de certains verbes ou noms communs démontre un répertoire lexical limité et doit être évité. Le jury valorise des candidats sachant mettre en valeur un lexique riche et nuancé.

1.4 Analyse détaillée des segments

Segment 1	Il s'arracha à son parapet
Solutions recevables	He tore himself away from the / his parapet

Dans ce segment, le mot « parapet » constituait la principale difficulté. Les candidats étaient invités à visualiser la scène pour se représenter le personnage s'obligeant à se repousser à contrecœur du muret. La méconnaissance du terme « parapet » a conduit certains candidats à faire des contre-sens ou barbarismes (**his front door, *his bike, *his bench*). Le jury invite les candidats ne connaissant pas la traduction exacte à avoir recours à un terme approchant pour éviter cet écueil.

Segment 2	et se remit en marche.
Solutions recevables	and started / began walking / to walk again.

Ce deuxième segment évoquait une reprise d'activité. L'omission de « *again* » dénaturait le sens de ce segment. Sur le plan syntaxique, le jury suggère aux candidats de revoir les règles syntaxiques qui régissent la place des adverbes dans la phrase.

Segment 3	Il emprunta un des ponts métalliques
Solutions recevables	He took one of the metal bridges

Dans ce segment, le jury évaluait les candidats sur leur capacité à percevoir la polysémie du verbe emprunter. « *borrowed* » constituait en cela un contresens. En cas d'utilisation de préposition ici, le candidat devait veiller à utiliser une préposition cohérente avec le verbe employé (*walk...*) et éviter la combinaison de plusieurs prépositions de mouvement.

Segment 4	qui faisaient la joie des touristes
Solutions recevables	which / that (the) tourists were so fond of / loved so much

Ici, le jury attendait des candidats qu'ils démontrent leur capacité à construire une proposition relative, à montrer la finesse de leurs connaissances lexicales pour évoquer la joie, ainsi qu'à utiliser le prétérit simple pour traduire un imparfait français. Le jury a noté que la majorité des candidats avaient utilisé les pronoms relatifs attendus et transposé le segment pour remplacer le nom « joie » par un verbe. Certains candidats ont fait le choix recevable du présent simple à valeur d'habitude.

Segment 5	puis marcha jusqu'au parc des Buttes-Chaumont.
Solutions recevables	(.) and / then / and then (he) walked (up) to / toward(s) the park at Buttes-Chaumont / (the) <u>P</u> arc des Buttes-Chaumont / (the) Buttes-Chaumont park

Dans ce segment court, les candidats se devaient de chercher à éviter la répétition du verbe employé en segment 1.

Le choix de la préposition « *until* » n'était pas recevable ici puisqu'elle renvoie à une notion de temps et non de distance. La deuxième partie du segment portait sur la traduction d'un nom propre renvoyant à une référence culturelle. L'orthographe française du mot « parc » pouvait être conservée à la condition d'envisager le nom du lieu comme un bloc lexical. La préposition « *of* » et le génitif ne pouvaient être employés.

Segment 6	Le jour baissait déjà en cet automne tiède
Solutions recevables	The sun was already going down / setting. Night was already falling. It was already getting dark, the daylight was already dimming / fading on this / that warm(ish) / cool(ish) / lukewarm / tepid autumn / fall day

Le jury attendait que les candidats modulent le nom "jour" pour faire ressortir la notion de lumière, en faisant référence, par exemple, au soleil ou à la nuit. L'emploi du prétérit simple ne pouvait être accepté

ici. L'adjectif « tiède » étant employé de façon inhabituelle en français, l'emploi similaire de l'adjectif « tepid » a donc été estimé recevable. Le jury a relevé des erreurs quant à la préposition à utiliser dans un complément circonstanciel de temps : l'emploi de « on » n'était pas recevable si le nom « day » n'était pas associé à la saison.

Segment 7	et les grilles ne tarderaient pas à fermer.
Solutions recevables	and the (park) gates would soon close / be closing / be closed.

Au niveau lexical, le candidat devait proposer une traduction qui prenait en compte la notion d'ouverture et de fermeture propre aux grilles d'entrée et non pas quelque chose de fixe (*fence).

Les candidats étaient amenés ici à démontrer leur capacité à passer de la structure V1 à V2 française à celle dans laquelle V1 est exprimé par un adverbe. Se posait alors la question de la place de ce dernier dans le groupe verbal.

L'emploi du conditionnel en français ici correspondait à l'expression du futur dans le passé et nécessitait une traduction faisant appel à l'auxiliaire modal *would*.

Segment 8	C'était l'heure où les nannies anglophones des bobos du quartier
Solutions recevables	It was the time (of day) when <u>the</u> English-speaking / anglophone nannies of <u>the</u> local /neighbo(u)rhood / neighbo(u)ring hipsters / yuppies / bobos / bourgeois Bohemians

Ce segment s'est révélé problématique pour de nombreux candidats. Les termes "nannies" et "bobos" pouvaient être conservés dans la langue cible puisqu'ils font référence à des spécificités culturelles. La confusion entre « nannies » et grand-mères amenait à un faux-sens.

Il fallait prêter une attention particulière aux deux compléments du nom (des bobos du quartier) : le premier nécessitait une construction N of N, puisque le lien entre nannies et bobos n'était pas préconstruit, alors que le second, plus évident, pouvait être traduit par un nom composé N+N.

La confusion *WHERE* / *WHEN* en début de segment a été lourdement sanctionnée par le jury.

Segment 9	sortaient en trombe en se servant de leurs poussettes comme de béliers
Solutions recevables	It was the rush hour for the (...) who came out / would come out flocked out / would flock out using their pushchairs / prams / strollers as battering rams

Dans la continuité du précédent, ce segment s'est également révélé problématique pour de nombreux candidats, tant au niveau lexical qu'au niveau syntaxique. La non-maîtrise d'un lexique lié à un objet du quotidien (poussette) a été sanctionnée par le jury. Ici aussi, s'il était honorable de vouloir restituer le côté imagé du texte, des traductions du type *he-sheeps, *moses, *pets ou *aries (pour bélier) ne faisaient pas sens.

Le prétérit simple s'imposait ici étant donné la récurrence de l'événement, l'aspect BE + V-ing n'étant pas recevable car l'imparfait décrivait ici une habitude et non pas une action en déroulement. Le recours au modal *WOULD* dit « fréquentatif » pour traduire une valeur itérative et une caractéristique du sujet était également bienvenu.

Segment 10	pour fendre la foule
Solutions recevables	to split / cut through the crowd

L'expression « fendre la foule » était méconnue de certains candidats qui y ont vu l'idée de violence et d'agressivité, donnant lieu à des contresens : *to slay / *to kill the crowd.

Segment 11	Kevin se faufila à contrecourant
Solutions recevables	Kevin threaded / snaked / weaved / wormed / wiggled his way against the tide / current / flow

L'enjeu de ce segment était de restituer un double mouvement, et nécessitait de choisir un verbe adapté et de rendre autant que possible l'image du milieu aquatique (contre-courant).

Segment 12	et parcourut d'un bon pas les allées
Solutions recevables	and walked /strode briskly / quickly / energetically down / up the alleys.

Une nouvelle fois, le jury a pu apprécier l'effort de certaines copies pour utiliser un adverbe (et d'éviter l'écueil du calque : *a good step) afin de traduire l'idée de volonté et de rythme soutenu.

Segment 13	à la recherche d'un habitat pour les Eisenia.
Solutions recevables	in search of / searching for / looking for / seeking a natural environment / habitat for the Eisenia.

La traduction du mot « habitat » s'est révélée problématique pour certains candidats, qui ont fait la confusion entre habitat et habitation et qui ont fait des propositions qui n'allaient pas dans le bon sens (*dwelling, *house). En effet, « habitat » faisait référence à un environnement propice pour accueillir des vers de terre et non pas un lieu d'accueil pour êtres humains. Etant d'une terminologie plutôt scientifique, en conjonction avec le contexte de l'extrait (dans un parc urbain, avec un tas de feuilles mortes) le candidat aurait pu déduire que les eisenia relevaient du monde naturel. Un autre indice était l'absence du pluriel à « Eisenia », qui excluait la possibilité qu'il s'agisse d'une famille.

Segment 14	Il se dirigea vers un bosquet d'arbres
Solutions recevables	He headed toward(s) a grove / copse of trees

Ce segment nécessitait de nouveau la maîtrise de la combinaison verbe de mouvement + préposition. Comme le mouvement est non achevé, la préposition « towards » est préférable à « to ». L'expression « bosquet d'arbres » devait être traduite de manière précise car il s'agit d'une collocation commune. Les suggestions hasardeuses et maladroites (*bush of trees, *bunch of trees, *gathering of trees) ont été pénalisées.

Segment 15	et sortit sa pochette plastique.
Solutions recevables	and (he) took out / pulled out / removed his plastic bag / pouch.

La polysémie du mot « pochette » constituait la seule difficulté de ce segment. Une lecture globale de l'extrait devait permettre au candidat de comprendre que Kevin transportait quelque chose de petit qu'il allait déposer dans le parc et de faire un choix de traduction assez ouvert, en évitant tout mot propre à un autre contexte (**purse, *folder, *plastic sheet*).

Segment 16	Les regards soupçonneux de deux joggeurs interrompirent son geste.
Solutions recevables	The suspicious glances of two joggers made him halt / cut him up short Two joggers looking at him suspiciously made him stop / halt / cut him short Two joggers looked suspiciously, making him ...

Ce segment pouvait être restitué de deux manières différentes, en fonction du point de vue. Le candidat pouvait mettre l'accent sur les regards en choisissant de se baser sur le modèle français, mais pouvait aussi passer par une transposition en recatégorisant le nom « regards » en verbe. Le jury a accepté les deux possibilités. Si le candidat faisait le choix de traduire « regards » par un nom, comme c'est le cas dans le texte source, le génitif ne convenait pas. En effet, le génitif ne peut être employé qu'à partir du moment où l'existence des joggeurs a déjà été établie. Par ailleurs, l'anglais autorisait une modulation, qui pouvait faire disparaître la nécessité d'employer un équivalent immédiat de « son geste ».

Segment 17	Il fit le tour du lac
Solutions recevables	He went / walked / continued around / circled the lake

Les candidats étaient amenés à démontrer la maîtrise de l'utilisation des verbes de mouvement. Si les candidats sont encouragés à rester fidèles au texte, il faut toutefois qu'ils se montrent vigilants quant à l'utilisation du calque, souvent source d'erreurs de traduction et de rupture de communication. Certes, le jury a apprécié les efforts faits pour éviter la répétition du verbe « walk », mais les termes **circumnavigate* ou **make the tour* n'étaient pas recevables.

Segment 18	et remarqua un tas de feuilles mortes
Solutions recevables	and noticed / spotted a pile / heap of dead / fallen leaves

Tout comme dans le segment précédent, le recours au calque pouvait être source d'erreurs de traductions et de rupture de communication. Ici, l'emploi de **remarked* était évidemment irrecevable. Il en a été de même pour les propositions à choix multiples.

Sur le plan grammatical, le jury conseille également aux candidats de revoir les pluriels irréguliers, notamment ceux dont le /f/ final se transforme en /v/.

Segment 19	dans un renforcement du chemin.
Solutions recevables	in a nook / recess of /along the path

Les candidats ont eu des difficultés à se faire une image mentale de la situation. Le renforcement a souvent été confondu avec la notion d'ornière. La difficulté lexicale pouvait être contournée en utilisant un groupe nominal provenant du même champ lexical, tel que « *a hidden corner* ». Le candidat devait comprendre qu'il s'agissait d'un renforcement parmi d'autres du chemin déjà identifié (*the path*) sur lequel se trouvait Kevin et faire un choix de déterminant en conséquence.

Segment 20	L'endroit était idéal.
Solutions recevables	It was the ideal place / spot. The place was ideal. / The spot was perfect.

Ce segment ne posait pas de problèmes majeurs. L'emploi du verbe «seem» ne pouvait être accepté puisqu'il introduit une notion de doute qui n'existe pas dans l'énoncé original.

Proposition de traduction :

He tore himself away from the parapet and started walking again. He took one of the metal bridges the tourists were so fond of and then walked to the Parc des Buttes-Chaumont. The sun was already setting on that tepid autumn day and the park gates would soon be closing. It was the rush hour for the English-speaking nannies of the local hipsters who would flock out, using their pushchairs as battering rams to split the crowd.

Kevin snaked his way against the tide and strode briskly up the alleys in search of a habitat for the Eisenia. He headed towards a grove of trees and took out his plastic bag. The suspicious glances of two joggers cut him up short. He circled the lake and noticed a pile of dead leaves in a nook of the path. It was the ideal spot.

Valérie BONINI-ROUSSEAU, Emma NEWMAN et Jean-Baptiste THOMMEN
avec la contribution de l'ensemble du jury

2. VERSION

2.1 Le texte à traduire

Henry's summer, on the whole, has been a success: through Berkshire, Wiltshire and Somerset he has shown himself to the people on the roads, and (when the rain isn't bucketing down) they've stood by the roads and cheered. Why would they not? You cannot see Henry and not be amazed. Each time you see him you are struck afresh by him, as if it were the first time: a massive man, bull-necked, his hair receding, face fleshing out; blue eyes, and a small mouth that is almost coy. His height is six feet three inches, and every inch bespeaks power. His carriage, his person, are magnificent; his rages are terrifying, his vows and curses, his molten tears. But there are moments when his great body will stretch and ease itself, his brow clear, he will plump himself down next to you on a bench and talk to you like your brother.

Hilary Mantel, *Bring Up the Bodies*, London, Fourth Estate, 2012

2.2 Présentation générale

Née à Glossop, dans le Derbyshire, d'une famille catholique d'origine irlandaise, Hilary Mantel est une autrice britannique. Entre 1985 et sa mort en 2022, Mantel a publié douze romans, et reçu pour ceux-ci de nombreux prix, dont le prestigieux Booker Prize à deux reprises pour *Wolf Hall* en 2009 et *Bring Up the Bodies* en 2012. Ces deux romans sont les deux premiers tomes d'une trilogie consacrée à Thomas Cromwell, conseiller et ministre principal du roi Henri VIII pendant la période clef de la Réforme qui vit la monarchie anglaise rompre avec l'autorité religieuse de Rome. L'extrait donné évoque, du point de vue de Thomas Cromwell, la fin de l'été 1535, alors qu'Henri, accompagné de la nouvelle reine Anne

Boleyn et de sa cour, rentre à Londres après une tournée jusqu'à Wolf Hall dans le Wiltshire, motivée par l'envie d'échapper à une mystérieuse épidémie qui a ravagé la capitale anglaise pendant quelques mois. Comme l'extrait le suggère, cette tournée dans l'ouest du pays devait aussi permettre à Henri de faire publiquement étalage de son autorité et de mesurer sa popularité après le scandale politique et religieux de son divorce d'avec Catherine d'Aragon. Il n'était bien entendu pas attendu des candidats qu'ils aient lu le roman. Ces éléments sont simplement donnés à titre informatif.

2.3 Conseils et remarques d'ordre général

Certaines erreurs et maladroites de méthodologie sont particulièrement coûteuses en points pour les candidats et sont à proscrire dans l'exercice de la traduction. Il est, par exemple, impossible de proposer plusieurs traductions en espérant que le correcteur choisira la meilleure solution, car cela revient à ne pas traduire du tout. Les omissions, qu'elles soient volontaires ou involontaires, entraînent, elles aussi, une perte de points significative. Il en va de même pour les non-traductions, les candidats ne pouvant en effet pas se contenter de garder tel quel un mot anglais dont ils ne connaîtraient pas le sens. Ils doivent s'efforcer de proposer une traduction en tentant de déduire le sens du mot inconnu par des indices contextuels et co-textuels. Enfin, si réorganiser des phrases peut, dans quelques cas, s'avérer nécessaire, il faut toutefois éviter les réagencements injustifiés, car ils trahissent le sens du texte original. Il est par ailleurs essentiel de lire l'extrait proposé en entier et à plusieurs reprises avant de se lancer dans la traduction. Une lecture précise et complète permet en effet de comprendre la cohérence interne du texte, ce qui est particulièrement utile quand on a quelques doutes sur le sens d'un mot. Au candidat vigilant, il pouvait ainsi apparaître que la description d'Henri était fondée sur une série d'oppositions et de contrastes, qui donnait ainsi quelques pistes pour traduire *coy* (l. 5) ou *molten* (l. 7), deux des termes qui ont posé le plus de difficultés aux candidats.

Une lecture attentive permet aussi d'éviter les erreurs de repérages, notamment quand il s'agit d'identifier à qui se réfèrent les pronoms employés dans le texte. *They* (l.2 et 3) reprend ainsi *the people on the roads*, tandis que *you* (l. 3 et 4), comme l'indique l'absence de marqueurs du discours direct, ne constitue pas une adresse lancée à un personnage du texte – et encore moins au lecteur. *You* a en effet ici une valeur impersonnelle ou généralisante, laquelle se traduit souvent par « on » en français, sauf par exemple l. 8, puisqu'il n'existe pas de pronom complément indirect pour « on ».

Il est par ailleurs important de maîtriser la valeur des temps afin de bien saisir les nuances et la logique temporelles du texte. C'est la valeur et l'emploi du *present perfect*, visible à trois reprises dans la première phrase, qui étaient particulièrement importants ici, d'autant plus qu'à ces *present perfects* est adjointe une parenthèse à valeur d'incise écrite au présent *be + v-ing*. Cette association est permise par le fait que le *present perfect* est fondamentalement un temps du présent, qu'il n'est pas perfectif, ce qui interdisait de fait l'emploi du passé simple pour le traduire adéquatement. Par conséquent, en l'absence d'indications temporelles précises dans l'extrait donné, deux solutions s'offraient aux candidats pour rendre adéquatement ces *present perfects*. Il était possible d'estimer que cette première phrase établissait un bilan *a posteriori* de l'été d'Henri pour en évaluer les conséquences sur le présent, auquel cas le passé composé était tout désigné pour la traduction ; il était aussi possible de penser que ce bilan était dressé au cours de l'été, ce qui justifiait le choix d'un présent simple.

Le texte invitait aussi à mobiliser des connaissances concernant un emploi spécifique de l'auxiliaire modal *will*, qui peut servir à la caractérisation et permettre de décrire un comportement typique, habituel ou prévisible. Cet usage particulier de *will* est notamment visible aux lignes 7 et 8, et est généralement rendu par le présent simple.

Ce texte illustre à nouveau l'importance capitale de connaître les échelles de mesure utilisées dans le monde anglophone et leur équivalent francophone, car une méconnaissance de celles-ci pouvait mener à un contresens important. *Six feet and three inches* équivalent à un mètre quatre-vingt-dix, une taille évidemment imposante. Il n'était pas possible de se contenter de reprendre les mesures anglaises en les traduisant.

Enfin, le jury tient à rappeler de nouveau que la relecture est une étape essentielle de l'exercice de traduction. Si le temps de relecture permet évidemment, en premier lieu, de gommer des erreurs

d'inattention et autres maladresses, il faut aussi l'aborder comme un moment où l'on teste la traduction que l'on a produite, sa cohérence. On peut notamment penser que des candidats qui se seraient relus plus attentivement auraient pu éviter de considérer qu'*afresh* (l. 4) faisait référence à une quelconque idée de fraîcheur ou de froid, que *carriage* signifiait « carrosse », ou que *clear* (l. 8) était employé comme adjectif.

Lexique

Le texte pouvait logiquement poser quelques problèmes de lexique, liés notamment à l'emploi d'une langue poétique et imagée par l'autrice Hilary Mantel. L'adjectif *molten*, pour caractériser les larmes d'Henri, en était l'exemple le plus flagrant, et donnait aux candidats une certaine liberté, à condition de garder une image évoquant la lave ou le feu et en réfléchissant à une collocation possible en français. Parmi les autres points significatifs, l'adjectif composé en *-ed* *bull-necked* (l. 4) constitue un exemple typique de ces structures spécifiquement permises par la langue anglaise, qui exigent souvent un étouffement en français en l'absence de possibilités syntaxiques similaires. Comme signalé plus haut, il fallait par ailleurs identifier *afresh* comme un adverbe et non comme un adjectif, ce que le suffixe *a-* et son association avec le verbe au participe passé *struck* pouvaient indiquer. *Afresh* signifie en effet « de nouveau ». De même, une analyse poussée de *face fleshing out* pouvait permettre d'en deviner le sens. Si *flesh out* est rarement utilisé de façon descriptive et littérale, c'était pourtant bien avec cette signification qu'il était employé ici. *Fleshing out* est le participe présent du *phrasal verb* *flesh out*, lequel se compose du mot *flesh* (« la chair ») et de la particule *out*, qui évoque généralement l'idée d'extension ou de déploiement dans l'espace. On pouvait par conséquent en déduire que le visage d'Henri était « charnu » ou « bouffi ».

Si les exemples ci-dessus pouvaient nécessiter certains étouffements, il faut toutefois signaler que le recours à ce procédé de traduction ne doit pas être systématique, car il fait parfois courir le risque de la sur-traduction voire du faux sens. Il n'était par exemple pas utile d'explicitier outre-mesure la comparaison entre le cou d'Henri et celui d'un taureau.

Orthographe, correction de la langue et ponctuation

Les futurs enseignants et enseignantes d'anglais seront amenés à utiliser le français dans l'exercice de leurs fonctions. Dès lors, il est impératif d'en maîtriser les spécificités. Parmi les erreurs graves que nous avons pu relever et qui doivent encourager les candidats à lire davantage et continuer de se former notamment grâce à des manuels spécialisés, nous pouvons mentionner le pluriel de l'adjectif « bleu » (« bleus » et non « bleux* ») ainsi que les nombreux oublis et confusions portant sur les accents (« succès », « se relâche »).

Quelques problèmes de registre ont été aussi à déplorer, ce qui doit encourager les candidats à rester au plus près du registre mobilisé dans le texte source. Rien ne pouvait justifier, par exemple, la traduction de *has been a success* par « a été super ». On préférera par ailleurs « quelquefois » ou « parfois » à « des fois ».

Nous tenons aussi à rappeler l'importance capitale de la ponctuation, qui plus est dans de longues phrases comme la première de ce texte. La ponctuation permet en effet de structurer et clarifier les propos, de telle sorte qu'une maîtrise imparfaite de celle-ci peut mener à des confusions, voire des contresens.

Conjugaison et syntaxe

Il est fondamental de maîtriser les valeurs des temps en anglais comme en français, notamment, ici, comme cela a été souligné plus haut, celles du *present perfect*, mais aussi du passé composé, du passé simple et du présent simple. Cela évite notamment des problèmes de concordance des temps, qui sont grandement pénalisés dans le barème employé par le jury. Par exemple, dans *they've stood by the road*

and cheered, stood et *cheered* étant tous les deux au *present perfect*, ils devaient être conjugués au même temps en français aussi. Même si le texte n’invitait pas à employer le passé simple, nous rappelons aux candidats que celui-ci doit toujours être revu avant de passer l’épreuve, tout particulièrement afin d’éviter les confusions avec le subjonctif passé (fut / fût) ou les barbarismes.

Une autre règle importante qui devait être mobilisée est celle de l’accord du participe passé avec le complément d’objet direct antéposé aux temps composés avec avoir. Il fallait ainsi écrire « les gens qu’il a rencontrés ».

2.4 Analyse détaillée des segments

Segment 1	Henry’s summer, on the whole, has been a success:
Solutions recevables	L’été d’/de Henri/Henry a été / est, de manière générale / dans l’ensemble, une réussite / un succès :

Ce segment a posé plusieurs problèmes, notamment ceux soulignés plus haut liés à la valeur du *present perfect*, au registre, et à l’orthographe du mot « succès » en français. On notera aussi que la préposition « de » a été acceptée dans sa forme pleine et élidée, sachant que la forme francisée du prénom anglais Henry aurait plutôt dû motiver l’élision (« d’Henri ») tandis que la forme anglaise, parce que le « h » y est audible, aurait dû être employée de préférence avec la forme pleine (« de Henry »).

Segment 2	through Berkshire, Wiltshire and Somerset
Solutions recevables	à travers (le comté du) / au fil de son passage dans / parcourant le Berkshire, le Wiltshire et le Somerset / du Berkshire au Somerset, en passant par le Wiltshire,

Il fallait ici rendre la notion de traversée que l’emploi de « through » suggère. S’agissant du Berkshire, du Wiltshire et du Somerset, même sans les connaître, il était possible de comprendre qu’il s’agit de régions et non de villes ou villages par la simple présence du suffixe toponymique *-shire*. Un déterminant devait donc être placé devant ces trois régions historiques de l’ouest de l’Angleterre.

Segment 3	he has shown himself to the people on the roads,
Solutions recevables	il s’est montré / se montre aux gens qu’il a rencontrés / rencontre sur les routes / il a paradé / parade devant les gens rencontrés sur les routes,

Une lecture fine du texte était essentielle ici pour comprendre qu’il ne s’agissait pas pour Henri de présenter un spectacle, mais bien de se montrer, de parader, comme il était d’usage pour les rois de la Renaissance. Un étouffement semblait par ailleurs nécessaire, « les gens sur les routes » gommant en partie la notion de déplacement induite par « through ». Certains étouffements erronés ont toutefois mené à des faux-sens importants, c’est pourquoi les candidats doivent faire preuve de prudence quand ils ont recours à cette stratégie. À noter aussi l’accord du COD antéposé au passé composé avec l’auxiliaire avoir, comme évoqué plus haut.

Segment 4	and (when the rain isn't bucketing down)
Solutions recevables	et (quand la pluie ne tombait pas à verse <i>si passé composé</i>) / ne tombe pas à verse <i>si présent</i>)

L'emploi du présent *be + v-ing* a ici gêné un certain nombre de candidats, mais s'explique par le fait que le *present perfect* est un temps du présent. Il fallait donc avant tout s'efforcer de veiller à préserver la concordance des temps, et employer l'imparfait si les *present perfects* avaient été traduits avec du passé composé, ou le présent simple si les *present perfects* avaient eux aussi été traduits au présent simple. Une autre erreur fréquente pour ce segment était liée à l'orthographe d'« à verse », qui est une locution adverbiale figée, et qui ne doit pas être confondue avec le nom « averse ».

Segment 5	they've stood by the roads and cheered.
Solutions recevables	ceux-ci se sont postés / se postent le long des routes pour l'acclamer / et l'ont acclamé / et l'acclament.

L'enjeu principal de ce segment tenait une nouvelle fois à la concordance des temps avec le segment 3, puisque rien ne justifiait une modification du temps par rapport à *he has shown*. Pour des questions de lisibilité et de fluidité, il semblait aussi opportun de ne pas répéter « les gens » mais d'employer, comme en anglais, un pronom, ce qui pouvait être facilité par un petit étoffement dans le segment 3. La traduction de *stood* pouvait aussi mener à quelques questionnements, puisque ce n'était pas tant le fait que les gens se tiennent debout qui avaient de l'importance, mais plutôt le fait qu'ils soient le long des routes empruntées par Henri. On pouvait enfin considérer que la conjonction *and* avait ici une valeur consécutive implicite, ce qui permettait d'écrire « pour l'acclamer » au lieu de « et l'acclament ».

Segment 6	Why would they not?
Solutions recevables	Pourquoi ne l'acclameraient-ils pas ? Pourquoi s'en priveraient-ils ? Pourquoi ne le feraient-ils pas ? Pourquoi ne le voudraient-ils pas ?

Il était essentiel ici d'identifier *would they not* comme un conditionnel présent, et non passé. On pouvait même imaginer, afin de rendre la notion de volonté présente étymologiquement dans *would*, une traduction par « ne le voudraient-ils pas ? ». Bien que cela puisse paraître évident, nous rappelons aussi au candidat que l'inversion de l'ordre habituel du verbe et du sujet est nécessaire pour construire une question syntaxiquement correcte en français (« Pourquoi ils ne le feraient pas ?* »).

Segment 7	You cannot see Henry and not be amazed.
Solutions recevables	Il est impossible de voir Henri et de ne pas être ébahi. / Il est impossible de ne pas être ébahi en voyant Henri. / / On ne peut pas ne pas être ébahi à la vue d'Henri.

Il s'agit ici d'un cas de *you* impersonnel comme évoqué plus haut dans les remarques générales. Il fallait donc privilégier une tournure impersonnelle ou l'emploi du pronom « on ». L'emploi de « vous » suivi du pluriel (« ne pas être impressionnés »*) a été davantage pénalisé qu'au singulier, car il dénote une non-prise en compte de la valeur généralisante de *you*, tandis que « vous » + singulier, bien que trop évidemment calqué sur l'anglais, reste acceptable à l'usage. Attention par ailleurs aux contresens : une lecture un tant soit peu attentive du texte aurait dû permettre de tenir compte de l'adverbe de négation *not*.

Segment 8	Each time you see him you are struck afresh by him,
Solutions recevables	À chaque fois qu'on le voit, c'est (avec) une stupéfaction renouvelée / on est frappé de nouveau (par son apparence),

Au-delà de l'emploi de *you* et de l'adverbe *afresh*, qui a été évoqué en préambule de cette analyse segment par segment, ce passage soulevait un problème de compréhension du lexique avec le verbe au participe passé *struck* qui, s'il peut effectivement être utilisé pour évoquer un cas de violence physique, avait ici un sens figuré rendu évident par le co-texte et le contexte. Un léger étoffement (« par son apparence ») était possible pour lever toute ambiguïté.

Segment 9	as if it were the first time:
Solutions recevables	comme si c'était la première fois / comme s'il s'agissait de la première fois :

Il fallait de nouveau prendre garde à la cohérence des temps. Un recours au plus-que-parfait était impossible ici.

Segment 10	a massive man, bull-necked,
Solutions recevables	un homme imposant, au cou de taureau / taurin,

Au-delà de la traduction de *bull-necked* déjà expliquée plus haut, il faut aussi souligner la nécessité, en français, d'ajouter un article défini devant le nom « cou », contrairement à l'anglais. La tournure prépositionnelle « au cou de taureau » s'imposait donc ici comme la meilleure solution.

Segment 11	his hair receding, face fleshing out;
Solutions recevables	aux tempes dégarnies et au visage bouffi / charnu ;

Il fallait de nouveau éviter de calquer la structure syntaxique anglaise, et donc ne pas employer l'adjectif possessif « ses »*, mais plutôt reprendre une tournure prépositionnelle, voire une tournure avec l'article défini (« les tempes dégarnies »).

Segment 12	blue eyes, and a small mouth that is almost coy.
Solutions recevables	aux yeux bleus, et avec une petite bouche à la moue presque timide. / il a des yeux bleus et une petite bouche à la moue presque timide.

Ce segment posait un certain nombre de difficultés dont le jury a tenu compte dans la notation. Si les erreurs élémentaires ont été pénalisées (« bleux »*), au même titre que les réécritures inventives, le jury a fait preuve d'une certaine souplesse s'agissant de la traduction de *coy*, terme ambigu en anglais qui peut évoquer une timidité réelle ou feinte, et d'*almost*, dont le sens est en fait déjà contenu dans *coy*. De même, la tournure prépositionnelle employée plus haut était impossible pour décrire la bouche d'Henri, ce qui pouvait justifier un étoffement avec « il a ».

Segment 13	His height is six feet three inches,
Solutions recevables	Il mesure un mètre quatre-vingt-dix / près de deux mètres,

Il fallait toujours prêter attention au temps employé ici, et traduire les unités de mesure anglaises. Un calque sous forme de « sa hauteur » était à proscrire, n'étant absolument pas idiomatique en français.

Segment 14	and every inch bespeaks power.
Solutions recevables	et chaque centimètre de son corps témoigne / atteste de sa puissance.

Inch devait bien sûr être à nouveau transposé ici. Une lecture attentive devait aussi permettre aux candidats de se garder d'une quelconque confusion entre *speak* et *bespeak*. Enfin, le fait que *power* soit précédé de l'article zéro, ainsi que les segments qui précèdent et qui suivent, pointaient davantage vers le sens de « puissance » (qui est moins l'expression de son rôle politique concret que l'expression d'une force liée à son aspect physique) que de « pouvoir ».

Segment 15	His carriage, his person, are magnificent;
Solutions recevables	Son port, sa personne, sont magnifiques /majestueux ;

Bien que son emploi soit aujourd'hui relativement rare, des indices co-textuels pouvaient permettre de déduire le sens du mot *carriage* (« port », « posture » ou « façon de se tenir »). Il était par ailleurs nécessaire de mettre le verbe être au pluriel.

Segment 16	his rages are terrifying, his vows and curses, his molten tears.
Solutions recevables	ses accès de rage / de colère sont terrifiants / effroyables, (comme le sont / à l'instar de) ses serments, ses injures / ses malédictions, ses larmes de lave / de feu / en fusion.

Plusieurs étoffements étaient requis ici. Nous avons estimé que traduire *his rages* par « ses rages » était un calque, et suggérons un étoffement comme « ses accès de » (voire « ses crises de »). Il était par ailleurs possible de reprendre la syntaxe du texte original qui élude le verbe être, ou au contraire d'explicitier son élision en écrivant « comme le sont » ou « à l'instar de ». Le jury a par ailleurs fait preuve de souplesse pour la traduction de *molten*.

Segment 17	But there are moments when his great body will stretch and ease itself,
Solutions recevables	Mais parfois son corps massif / majestueux / imposant s'étire et se relâche / se détend,

Comme souligné plus haut, le modal *will* décrit ici un comportement typique et prévisible, il n'évoque pas un fait à venir. Il est donc nécessaire de le rendre au présent simple. L'adjectif *great* pouvait être traduit de différentes manières, selon que l'on tienne plutôt compte de son sens littéral (« grand »), ou figuré, lié à un jugement de valeur subjectif (« imposant », « majestueux »).

Segment 18	his brow clear,
Solutions recevables	son front se détend / se relâche / s'éclaircit

Le modal *will* est sous-entendu ici, *clear* n'est donc pas un adjectif – et s'il l'avait été, Hilary Mantel aurait plutôt écrit *his clear brow*. Le jury a particulièrement bonifié les traductions qui ont su éviter la répétition du verbe déjà employé dans le segment 17 pour traduire *ease*, un synonyme de *clear*.

Segment 19	he will plump himself down next to you on a bench
Solutions recevables	il s'affale / s'avachit / s'écroule / se laisse tomber lourdement à côté de vous sur un banc

Le *phrasal verb plump down* pouvait inviter à opérer un étouffement, notamment par l'addition de l'adverbe « lourdement », mais d'autres solutions plus économes existaient en français, comme « s'avachit ». Bien que *you* ait à nouveau une valeur généralisante ici, l'emploi du complément indirect rendu obligatoire par la syntaxe française ne laissait pas d'autre choix que de le traduire par « vous » (plutôt que « toi », pour coller au registre et par convention littéraire).

Segment 20	and talk to you like your brother.
Solutions recevables	et vous parle comme (le ferait) votre (propre) frère.

Ce dernier segment ne posait aucune difficulté majeure. Même si la modification ne changeait pas gravement le sens, le jury a toutefois eu la surprise de constater que nombre de candidats l'avaient traduit par « et vous parle comme à un frère », ce qui n'est pas exactement le sens voulu par Hilary Mantel. Encore une fois, une lecture attentive aurait permis d'éviter une perte de points mineure comme celle-ci.

Proposition de traduction

L'été d'Henri a été, dans l'ensemble, une réussite : du Berkshire au Somerset, en passant par le Wiltshire, il a paradé devant les gens qu'il a rencontrés sur les routes, et (quand la pluie ne tombait pas à verse) ceux-ci se sont postés le long des routes pour l'acclamer. Pourquoi ne le feraient-ils pas ? Il est impossible de ne pas être ébahi à la vue d'Henri. À chaque fois qu'on le voit, c'est avec une stupéfaction renouvelée, comme s'il s'agissait de la première fois : un homme imposant, au cou taurin, aux tempes dégarnies et au visage charnu ; aux yeux bleus, et avec une petite bouche à la moue presque timide. Il mesure un mètre quatre-vingt-dix, et chaque centimètre de son corps témoigne de sa puissance. Son port, sa personne, sont magnifiques ; ses accès de rage sont effroyables, à l'instar de ses serments, ses injures, ses larmes de lave. Mais parfois son corps massif majestueux s'étire et se relâche, son front s'éclaircit, il s'affale lourdement à côté de vous sur un banc et vous parle comme votre propre frère.

Jonathan CARRE, Deborah KEETON et Nicolas SCHNEIDER
avec la contribution de l'ensemble du jury

ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

I. ÉPREUVE DE LEÇON

ÉPREUVE DE LEÇON : PREMIÈRE PARTIE (EN ANGLAIS, 30 MIN)

1. Exposé du candidat en anglais (15 min maximum)

1.1. Introduction

L'exposé en anglais consiste en une restitution, une analyse, et un commentaire du document audio ou vidéo proposé par le jury. Il permet de juger des compétences du futur enseignant tant dans sa maîtrise de la langue anglaise que dans sa capacité à produire une analyse fine et cohérente d'un document. Afin d'éviter tout écueil lors de cette épreuve, une lecture particulièrement attentive de la consigne du sujet est primordiale.

Le document audio ou vidéo (dit document A) soumis à l'analyse des candidats est d'une durée de trois minutes environ et est rattaché explicitement à un axe du programme de collège ou de lycée (tronc commun comme enseignement de spécialité). Il est accompagné de deux autres documents de natures différentes, intitulés B1 et B2, qui viennent le compléter en vue d'une proposition d'exploitation dans le cadre d'un cours. Il appartient au candidat de choisir l'un de ces deux documents et de justifier brièvement son choix lors de l'exposé en anglais afin d'apporter un éclairage supplémentaire sur le document A. Le niveau concerné, l'axe, la problématique et la tâche finale sont des éléments de contexte clefs qui sont fournis aux candidats sur la page de garde du sujet.

Les candidats doivent aussi consacrer quelques minutes à la restitution d'un passage extrait du document qui dure une minute environ. Ce passage est identifié lui aussi sur la page de garde. Cette restitution doit témoigner de la compréhension du document par les candidats, ainsi que de leurs capacités à reformuler les éléments entendus et à mettre en exergue les éléments implicites (ton, sous-entendus, charge culturelle, etc.) dans le passage donné. Le jury rappelle cependant que cette restitution n'est qu'une partie du document A qu'il appartient d'analyser dans son intégralité.

L'exposé est l'occasion pour les candidats de mettre en avant leurs connaissances civilisationnelles et leurs aptitudes à développer des analyses. Il faut, dans la mesure du possible, l'aborder comme un moment de réflexion privilégié qui dépasse la dimension d'une simple épreuve de concours. Pour autant, cela reste un exercice qui requiert l'application d'une méthode précise – déjà décrite dans les rapports de jury des sessions précédentes que les candidats peuvent aussi consulter en vue de leur préparation – que nous nous détaillerons à nouveau ici.

1.2. Présentation du document A

Il convient de démarrer l'exposé par une présentation succincte du document A et des éléments de contexte donnés (nature, source, date, titre). Les différents locuteurs et interlocuteurs vus ou entendus dans le document peuvent aussi être nommés dès le début de la présentation. À ce stade, il peut aussi être très pertinent et fructueux de donner quelques éléments permettant de replacer la vidéo ou l'audio dans son contexte de publication. Pour cela, il est essentiel que les candidats aient une connaissance certaine de l'actualité des pays anglophones.

1.3. Compréhension-restitution

Après la présentation du document A, les candidats sont invités à proposer leur compréhension-restitution, dont le début doit être signalé clairement par une formule du type *"I will now give an account*

of the excerpt starting with..." et la fin par *"I have now finished my account and will give a more detailed analysis of document A"*. Le jury sera ainsi en mesure de repérer les différentes étapes de l'exposé.

La compréhension-restitution n'est pas un simple exercice de répétition ou de paraphrase de ce qui a été entendu. Le jury insiste sur le fait qu'il convient de restituer au discours indirect le sens des propos entendus par des reformulations censées démontrer la richesse linguistique du candidat. Les éléments implicites doivent aussi être explicités et mis en exergue par quelques commentaires qui viennent compléter la restitution du sens, sans pour autant commenter, à ce stade, la forme du document (images, montage, bande-son, etc.). Ainsi, de bonnes prestations ont souligné une accumulation d'adjectifs péjoratifs plutôt que de simplement les citer, ont noté un recours à l'émotion, au pathos ou à l'ironie, ou ont, par exemple, noté le caractère comique de certains énoncés.

Pour plus de clarté, il est demandé de restituer le passage de manière linéaire plutôt que de réorganiser les éléments selon un ordre arbitraire. Cet exercice ne doit pas excéder deux à trois minutes et doit être facilement identifiable dans l'exposé des candidats (cf. ci-dessus).

1.4. Analyse du document A

Les candidats doivent ensuite proposer une analyse détaillée du document A. Celle-ci débute par une introduction, qui vise à présenter le document et à ajouter quelques éléments de contexte. L'annonce d'une problématique et d'un plan est attendue car elle permet au candidat, comme aux membres du jury, de mieux saisir la progression de l'analyse. Cette dernière ne doit pas avoir pour seul objet de décrire, reformuler ou paraphraser les éléments explicites du document. Elle doit témoigner de la capacité du candidat à prendre du recul sur le document, à en saisir les enjeux et les spécificités, ainsi qu'à démontrer sa connaissance de la civilisation anglophone. Pour autant, le document ne doit pas servir de prétexte à de longues digressions qui viendraient desservir la démonstration et l'analyse.

Une bonne analyse est progressive et structurée, allant de l'explicite à l'implicite, et propose une lecture nuancée du document, révélant des paradoxes et des éléments en tension. Les éléments de contexte donnés ne doivent pas être omis, car ils guident l'exposé et donnent aux candidats des pistes à explorer. La relation à l'axe doit être régulièrement expliquée et justifiée dans chaque partie du développement.

La nature du document doit aussi être prise en compte, et mener à des commentaires concernant le ton, la forme, les techniques narratives ou le montage (par exemple, le ton employé par les journalistes pour véhiculer l'information est-il purement neutre et informatif, ou suggère-t-il un parti-pris ?). Il faut aussi s'attacher à tenir compte de tout élément extralinguistique qui pourrait être porteur de sens et permettre d'étayer l'analyse (bande-son, incrustation d'image et de texte, expressions faciales, plans et angles de caméra, etc.).

Il est important de rappeler au candidat qu'il s'agit d'un exercice intellectuel, pas d'une simple évaluation de la maîtrise de la langue, qui doit servir à démontrer une aptitude à conceptualiser et d'être capable de dégager des axes d'analyse pertinents à partir d'exemples concrets mis en relation dans une démonstration structurée autour d'une problématique. Il s'agit aussi de prouver sa faculté à extraire le potentiel pédagogique d'un document authentique inconnu.

1.5. Choix et analyse brève du document B

Les candidats sont appelés à choisir un document B parmi deux propositions : un document iconographique et un texte. Peut-être par manque de temps ou par peur d'être trop ambitieux, les candidats ont souvent tendance à rejeter le document textuel. Le jury rappelle toutefois qu'il peut être tout aussi pertinent de choisir le texte, car la charge culturelle et linguistique de celui-ci pourrait donner l'opportunité de traiter une plus grande variété de pistes et d'objectifs pédagogiques.

De nombreux candidats évacuent la phase d'analyse du document B, qui est pourtant rappelée explicitement dans la consigne. Il est absolument nécessaire de mentionner ce choix à la fin de l'exposé, de l'expliquer, et de le justifier. Bien qu'une analyse complète ne soit pas exigée, il est bon de démontrer sa compréhension des enjeux principaux de ce document secondaire et d'appréhender la façon dont il contredit, éclaire ou prolonge le document A. Une attention au paratexte, qui donnera des indices quant au sens du document, sera par ailleurs nécessaire.

1.6. Conclusion et transition vers l'entretien

La conclusion est une étape brève, qui doit permettre au candidat de rappeler les différents points qu'il a évoqués. Une ouverture sur un fait d'actualité ou de civilisation en lien avec la démonstration ouvrira habilement la transition vers l'entretien avec le jury. Pour faire savoir que leur exposé est terminé, les candidats sont encouragés à conclure par une phrase du type "*Thank you for your attention*".

2. L'entretien en anglais avec le jury (15 min maximum)

L'entretien prend la forme d'un dialogue avec les deux membres du jury de la commission. À cet égard, il convient de faire preuve d'une certaine réactivité et de répondre de manière concise de façon à laisser au jury la possibilité d'aborder tout un panel de thèmes et de questions. Un entretien idéal est ainsi un échange dynamique dans lequel le candidat fait des avancées significatives dans son analyse et montre sa capacité à s'exprimer spontanément et sans notes en anglais.

Les questions du jury ne doivent jamais être perçues par les candidats comme des critiques implicites de leur performance, mais comme autant d'occasions de préciser, clarifier et prolonger leurs propos.

3. Remarques générales sur la langue

La leçon est un exercice difficile qui peut susciter un certain stress, générateur d'erreurs de langue inhabituelles chez les candidats. Pour faire face à celui-ci, le jury recommande aux candidats de prendre quelques instants avant le début de leur prestation pour maîtriser leur respiration de façon à éviter les potentielles hésitations au cours de leur présentation.

Dans la mesure où les candidats seront destinés à endosser le rôle de modèle linguistique devant les élèves, une correction syntaxique et lexicale parfaite ou tendant vers la perfection est attendue. Par ailleurs, cette épreuve orale est l'unique occasion pour le jury de juger de la maîtrise de la langue des candidats.

Quelques erreurs sont rédhibitoires pour des candidats se destinant à l'enseignement. Les oublis de -s à la troisième personne du singulier au présent, les verbes irréguliers non maîtrisés ("*leaded*", "*I didn't heard*"...), les confusions entre l'usage du *present perfect* et du prétérit, ou encore des erreurs de détermination, sont autant d'exemples problématiques que le jury sanctionne dans la notation. À noter que le jury est généralement en mesure de distinguer ce qui est de l'ordre de l'erreur ponctuelle, liée au stress, de ce qui est récurrent et relève d'une maîtrise défailante de la langue.

3.1. Qualité et correction de la langue

Les candidats souhaitant enrichir et diversifier leur lexique dans le cadre de l'analyse de document peuvent reprendre les structures et tournures de phrases suivantes :

Présentation du document	<i>I have been presented with a set of documents / I have been provided with a set of documents / a collection of documents / a series of documents The document under study / scrutiny is about / deals with / tackles / sheds light on / explores / addresses / focuses on The document I am going to present is a(n) article / poem / picture / report / painting / interview / dialogue / podcast / film extract / excerpt from a novel / short story passage / advertisement</i>
Annonce de la problématique	<i>To guide my analysis, my key question / angle / problem statement / thesis question will be ... We may wonder whether ... / The subject / question / issue of ... is raised</i>
Annonce du plan	<i>My analysis will revolve around / hinge on / be divided into three parts / be threefold I am going to talk about / I will develop / look at / address the question of / elaborate on / focus on I will delve into / discuss</i>
Développement de nouveaux points	<i>As we can see in Ø document X / in picture X / on line X As shown / illustrated on line X / explained by As X highlights / underlines / emphasises As put forward by ...</i>

Nous encourageons les candidats à également vérifier la prononciation et l'accentuation de ces mots dans le dictionnaire unilingue qui leur est fourni en salle de préparation.

Des mots de liaison utiles à l'analyse sont aussi rappelés ci-dessous :

Structure	<i>First / First of all / First and foremost Then/Second/Next Finally</i>
Développement et ajout	<i>Indeed / In fact / Actually (faux ami) As a matter of fact / Further(more) / Moreover / In addition (to) / For that matter Besides / What's more / Plus sont un peu plus familiers ou correspondent à une langue plus orale.</i>
Cause	<i>Because / For (dans le sens de « car ») / Since (dans le sens de « puisque ») / As Given that / Due to / Owing to / On account of / Because of / Thanks to</i>
But	<i>In order to / So as to (+ BV) So that (+ S et V)</i>
Concession et opposition	<i>However / Yet / Notwithstanding / Nevertheless / Nonetheless / Although / Even though / Even so Despite / In spite of / Conversely / On the contrary / By contrast, On the one hand ... On the other hand / Instead of (+ V-ing) / Rather than (+ BV) / Whereas / While</i>
Exemples et explications	<i>For example / For instance / Such as / That is (to say) / Namely / Insofar as / Similarly / In the same respect/way / In other words. Like (= for example) correspond à une langue plus orale à laquelle il faut avoir recours avec parcimonie au risque de paraître trop relâché.</i>

Opinion	<i>In my opinion / To my mind / From my point of view / As for me / As far as I am concerned / Personally / I would argue that / I would advance that / I would suggest that</i>
Conséquence et conclusion	<i>Consequently / Accordingly / Subsequently / As a result / As a consequence / Thus / Therefore / To sum up</i>

Dans le cadre de la partie restitution, le jury encourage les candidats à soigner leur usage du discours indirect, notamment en termes de syntaxe (par exemple : *"she wonders who Lee Miller was."* et non *"*she wonders who was Lee Miller."*). Le recours à quelques verbes introducteurs variés et nuancés est également nécessaire.

Ci-dessous quelques exemples qui pourraient s'avérer utiles pour restituer une variété de situations et de sentiments :

The journalist / host / interviewer / interviewee / speaker → claims / states / emphasises / retorts / denies / insists / highlights / complains / apologises / voices / warns / criticises / alerts / refutes / disagrees

3.2. Communication verbale et posture

Le candidat doit garder à l'esprit qu'il s'agit de convaincre le jury qu'il sera un enseignant compétent. Pour ce faire, il fera attention à être parfaitement audible, à adopter un rythme convenant à un exposé clair et structuré et à éviter un ton monocorde qui nuit à la qualité du message. De même, il prendra soin d'établir un contact visuel fréquent et équitable envers les deux membres du jury. Nous remercions les candidats qui ont su démontrer ces compétences communicationnelles et faire preuve de dynamisme et d'enthousiasme.

Le jury est conscient de la tension que les candidats peuvent ressentir lorsqu'ils s'installent pour leur exposé. Pour limiter celle-ci, il est recommandé de s'entraîner plusieurs fois, si possible dans des conditions proches de l'examen (temps de préparation, durée de la prestation, verbalisation). Le jury préconise également de se munir d'une montre ou d'un réveil non-connectés pour une meilleure gestion du temps lors de l'exposé.

Il arrive par ailleurs que des candidats se mettent dans une situation inconfortable faute d'avoir suffisamment organisé leurs notes. C'est pourquoi le jury recommande de prendre quelques instants, à la fin du temps de préparation, pour les relire et les classer. Une solution serait de numéroter ses feuilles de brouillon lors du temps de préparation.

En outre, il convient d'éviter de trop grands relâchements linguistiques et de ne pas chercher à établir une connivence trop grande avec les membres du jury (rires, plaisanteries, commentaires concernant sa propre prestation). Les phases d'échange doivent quant à elles témoigner d'une attitude d'écoute et de confiance envers le jury et les questions posées, c'est pourquoi les candidats doivent s'évertuer à ne pas monopoliser la parole.

Enfin, le jury invite les candidats à s'enregistrer lorsqu'ils s'entraînent afin d'identifier et de gommer des tics verbaux trop saillants du type "like", "ok", "kind of", "like I said", etc.

Ces nombreux conseils et recommandations ne doivent pas décourager les candidats, car cette année encore, de nombreux exposés très bien réalisés ont témoigné d'une réelle capacité à répondre aux attentes fixées.

4. Phonologie

Le jury conseille aux candidats de lire les rapports de jury des années précédentes.

La base du métier de professeur d'anglais est de maîtriser la langue anglaise pour ainsi constituer un modèle suffisamment authentique auprès des élèves. Il est nécessaire que les candidats aux concours parlent un anglais correct. La phonologie est pour cela un outil indispensable malheureusement trop souvent négligé. Cette section a pour but d'évoquer quelques points essentiels pour la bonne maîtrise de l'anglais oral, dans un premier temps, puis de donner aux futurs candidats et enseignants des pistes de mise en œuvre de la compétence phonologique en classe.

Consonnes et voyelles

Les consonnes de l'anglais posent régulièrement problème aux non-natifs, comme le jury a pu le constater dans certaines prestations de candidats. Au sujet des « classiques » que sont le <r> et le <th> : ce premier est généralement réalisé /ɹ/ ou /ɹ̥/ (bien que certains accents, comme l'écossais, possèdent un <r> roulé) ; ce dernier a deux prononciations possibles (une version sourde /θ/ comme *thing* et une version sonore /ð/ comme *that*, mais les prononciations /t/ et /d/ s'entendent toutefois dans certains accents comme l'irlandais), sauf cas exceptionnels où <th> se prononce /t/ (*Thames, Thomas, Theresa, Thai(land), thyme*). Par ailleurs, tout accent régional (et non simplement le *Southern British English*, ou *Received Pronunciation*) est acceptable tant qu'il reste cohérent et qu'il va de pair avec une langue correcte et soutenue.

Le futur enseignant d'anglais se doit de savoir que le <h> se prononce systématiquement en anglais contemporain et qu'en tant que consonne, c'est l'article *a* (et non *an*) et la prononciation /ðə/ pour *the* qui seront utilisés devant les mots commençant par <h> (exemples : *the hotel, the history, a happy man, a hundred*). Quelques exceptions sont à noter : *hour, honour* (*honor* en anglais américain), *heir, honest*, ainsi que leurs dérivés (*hourly, honourable, etc.*), les emprunts directs du français (*haute couture, hors d'oeuvre*) et le mot *herb* (uniquement en anglais américain).

Certains candidats ont tendance à reproduire les règles de prononciation du <s> français en anglais. Or, le <s> anglais ne se prononce pas systématiquement /z/ lorsqu'il est entre deux voyelles (*disease* /diːˈziːz/, *laser* /ˈleɪzə/, *analyse* /ˈænaləɪz/, mais : *analysis* /əˈnæləɪs/, *basic* /ˈbeɪsɪk/, *disagree* /ˌdɪsəˈɡriː/, *disabled* /dɪsˈeɪblɪd/), de même que <ss> ne bloque pas nécessairement la prononciation /s/ : *possess* /pəˈzes/, *dessert* /dɪˈzɜːt/.

Il existe des contextes où les consonnes sont muettes en anglais. En voici quelques exemples, utiles pour le candidat à la fois en tant qu'angliciste et en tant que futur enseignant :

- le est muet dans <-mb> en fin de mot : *bomb, climb* (y compris avec un suffixe : *climbing* /ˈklaɪmɪŋ/);
- le est muet dans <-bt> : *doubt, debt, subtle* ;
- le <g> est muet dans <gn> en début ou fin de mot : *gnome, sign* ;
- le <g> est muet dans <-gm> en fin de mot : *diaphragm, phlegm* ;
- le <k> est muet dans <kn> : *kneel, know* (en revanche : on entend /k/ dans *acknowledge*) ;
- le <l> est muet dans <-alf>, <-alk>, <-alm> : *half, talk, calm* ;
- le <l> est muet dans : *could, should, would, folk, yolk, Holmes, Lincoln, Norfolk, Suffolk* ;
- le <n> est muet dans <-mn> en fin de mot : *column, damn* ;
- le <p> est muet dans <ps->, <pn-> et <pt-> en début de mot : *psychology, pneumonia* ;
- le <s> est muet dans : *isle, island, aisle, viscount* ;
- le <t> est muet dans <-sten> et <-stle> : *listen, wrestle, mistletoe* ;
- le <w> est muet dans : *who(m), whose* (mais pas dans *what, where, when, which, why*), *whole, answer, sword, Greenwich, Norwich, Warwick*.

Contrairement à ce qui est souvent dit, le <t> dans le mot *often* peut tout à fait être prononcé et n'est pas systématiquement muet (/ 'ɒftən/). Enfin, le cas de <-ough> est particulier et sa prononciation est à apprendre au cas par cas, aussi bien pour la voyelle que pour l'éventuelle consonne ; non seulement <ou> n'aura pas toujours la même valeur, mais <gh> sera tantôt prononcé, tantôt muet. Les exemples suivants permettent de souligner le décalage entre l'orthographe et la prononciation, dont les candidats doivent avoir conscience à la fois pour leur propre prononciation et en tant qu'enseignants : *tough* /tʌf/, *though* /ðəʊ/, *thought* /θɔ:t/, *through* /θru:/, *trough* /trɒf/. Le repérage d'un tel décalage entre la graphie et la phonie peut permettre à des élèves de comprendre l'intérêt de se détacher de l'influence de l'écrit à l'oral.

Le phénomène « d'aspiration » des consonnes /p t k/ en début de syllabes accentuées mérite une certaine attention. En effet, ces consonnes sont suivies d'un [h] phonétique dans de tels contextes (exemples : *ap'pear*, *de'test*, *'care*, *'politics*, *im'portant*, etc.). La conscience de ce phénomène, oublié et pourtant crucial, permet au locuteur non natif de rendre sa prononciation plus authentique et d'offrir à l'enseignant une suggestion d'objectif phonologique qui a toute sa place en classe.

Les règles grapho-phonémiques de l'anglais sont fort complexes. Hormis les cas d'associations de voyelles graphiques (exemples : <ou> = /aʊ/, /u:/, <ai> = /eɪ/, etc.), pour chacune des voyelles graphiques accentuées (<a>, <e>, <i>/<y>, <o> et <u>) on oppose traditionnellement une valeur dite « tendue » (respectivement : /eɪ i: aɪ əʊ (j)u:/) et une valeur dite « relâchée » (/æ e ɪ ɒ ʌ/), contraste illustrable par les contextes suivants (où V = voyelle, C = consonne, # = fin du mot) :

'V+C# ou 'V+C+C = voyelle relâchée (*mat*, *fact*, *bed*, *sit*, *not*, *got*, *cut*)

'V# ou 'V+V ou 'V+C+<e># = voyelle tendue (*mate*, *chaos*, *Pete*, *site*, *note*, *go*, *cute*).

Ces règles sont facilement repérables et transférables par les élèves, quoi qu'il faille garder à l'esprit le lien avec l'accent de mot (la voyelle non accentuée étant, elle, souvent réduite en schwa /ə/ : *com'pute* /kəm 'pjʊ:t/, *a'bide* /ə 'baɪd/). Toutefois, la complexité du système grapho-phonémique de l'anglais est telle que ces règles de base comportent des exceptions courantes (*have*, *give*, *love*, *come*, *gone*, *child*, *truth*, etc.), ainsi que des sous-règles, où certaines voyelles suivies de certaines consonnes auront une valeur bien précise. Voici quelques exemples :

- <a> est prononcé /ɔ:/ (et non /æ/) lorsqu'il est suivi de <ll>, <lk>, <ld>, <lt> ou <ls> : *fall*, *bald*, *talk*, *false*, etc. ;
- <a> est prononcé /eɪ/ (et non /æ/) dans <ange> : *change*, *danger*, etc. (sauf : *anger* / 'æŋɡə/) ;
- <i> est prononcé /aɪ/ (et non /ɪ/) dans <ind> et <igh(t)> : *mind*, *grind*, *light*, *high*, etc. (sauf : le nom *wind* / 'wɪnd/) ;
- <o> est prononcé /əʊ/ (et non /ɒ/) lorsqu'il est suivi de <ll>, <lt>, <ld>, <lk> : *roll*, *cold*, *folk*, etc. (sauf : *doll* / 'dɒl/) ;
- <o> est prononcé /ɜ:/ dans <wor> + consonne : *work*, *worse*, etc. (sauf : *worn* / 'wɔ:n/).

L'une des plus grandes difficultés dans l'identification de la valeur d'une voyelle se rencontre lorsque celle-ci est suivie d'une seule consonne, puis d'une autre voyelle non finale ; tantôt la voyelle sera tendue ('*nature*, '*racial*, '*paper*, '*evil*, '*legal*, '*tiger*, '*final*, '*ho'rizon*, '*pirate*, '*notice*, '*mobile*, '*social*, '*human*...), tantôt elle sera relâchée ('*manage*, '*palate*, '*ex'amine*, '*decade*, '*seven*, '*present*, '*devil*, '*river*, '*de'liver*, '*abo'lition*, '*prison*, '*column*...). Il ne s'agit là que d'un aperçu, bien loin d'être exhaustif.

Enfin, il convient de rappeler que l'anglais contient de nombreux homographes. Un même mot peut avoir plusieurs prononciations selon le sens, voire la catégorie grammaticale. La différence peut se trouver au niveau de la voyelle, de la consonne et/ou de l'accentuation : adjectif *close* / 'kləʊs/ vs. verbe *close* / 'kləʊz/ ; adjectif *Polish* / 'pəʊlɪʃ/ vs. verbe *polish* / 'pɒlɪʃ/ ; nom *wind* / 'wɪnd/ vs. verbe *wind* / 'waɪnd/ ; nom *record* / 'rekɔ:d/ vs. verbe *record* / rɪ 'kɔ:d/ ; nom *use* / 'ju:s/ vs. verbe *use* / 'ju:z/ ; etc.

Prosodie

Il est une erreur de penser que l'anglais oral et la prononciation se résument aux voyelles (les diphtongues, etc.) et aux consonnes (le <h>, le <th>, etc.). Au contraire, les aspects prosodiques de la langue (l'accentuation, le rythme, l'intonation) jouent un rôle primordial dans l'authenticité, l'intelligibilité et la compréhensibilité du message. Alors que certains candidats ont une bonne maîtrise des phonèmes anglais, leur rythme reste trop monocorde. Or, contrairement au français qui a un rythme dit « syllabique », l'anglais est une langue à rythme accentuel, où les syllabes accentuées s'enchaînent et entraînent bien souvent la réduction des syllabes inaccentuées. Prenons la phrase suivante en guise d'exemple :

My 'father is 'doing some 'gardening.

Seuls les mots porteurs de sens sont accentués (en général, les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes), tandis que les mots grammaticaux sont inaccentués, voire réduits (déterminants, conjonctions, prépositions, auxiliaires, etc.), d'où les fameuses formes contractées. Si cette théorie semble difficile à mettre en place, elle doit en fait devenir un automatisme à force d'écoute de la langue authentique. Rappelons également que la flexibilité de la prosodie anglaise fait que chaque phrase, ou groupe de mots, contiendra une syllabe plus accentuée que les autres (appelée « accent nucléaire ») et qui véhiculera le sens principal du message. L'exemple suivant permet d'illustrer cette idée et montre à quel point le français diffère dans son fonctionnement :

He has given her my book. (→ neutre)

He has given her my book. (→ ce livre m'appartenait)

He has given her my book. (→ il le lui a offert, non simplement prêté)

He has given her my book. (→ c'est lui qui l'a fait)

L'accent d'un mot (parfois appelé « accent tonique », même si le terme d'accent lexical est préférable) ne se place pas au hasard. Il existe un grand nombre de règles qui permettent de déterminer la place de l'accent ; pour ne donner qu'un exemple, certaines terminaisons indiquent que l'accent se place sur la syllabe précédente (-ion, -ia, -uous ou -ic(al) : *abo'lition, Aus'tralia, cons'picuous, e'lectric*). Parmi les erreurs les plus fréquentes entendues chez les candidats, notons les mots liés à l'analyse du document vidéo ou audio de l'épreuve de leçon (nous y avons indiqué la place correcte de l'accent) : '**comment**, de'**velop**, con'**tribute**, '**video**, con'**sider**, '**analyse**, '**emph**asise, under'**stand**, '**integrate**, tech'**nology**... En cas de doute, il convient de vérifier dans un dictionnaire.

En ce qui concerne les phonèmes, outre les classiques <th>, <r> et <h>, les futurs enseignants veilleront à bien distinguer des paires de mots /ɪ/ – /i:/, telles que *live/leave, sit/seat* ou *fill/feel*, ou encore les oppositions /ʊ/ – /u:/ (*look/Luke*) et /ɒ/ – /əʊ/ (*not/note*).

La compétence phonologique

Dans l'exposé des objectifs linguistiques d'une séance de cours, beaucoup de candidats mentionnent le lexique et la grammaire, mais le jury est souvent amené à poser la question de la phonologie, aspect injustement négligé. Or, elle a toute sa place au sein de l'objectif linguistique et d'un cours d'anglais et elle devrait être systématiquement incluse, ceci même dans le cas où l'activité langagière dominante est l'écrit. En effet, le système phonologique de l'anglais diffère considérablement de celui du français, c'est pourquoi plus les phénomènes phonologiques sont abordés tôt dans l'apprentissage, mieux ils seront acquis.

Bien souvent, l'objectif phonologique découle naturellement des objectifs culturels, pragmatiques, grammaticaux ou lexicaux. Certains candidats ont ainsi montré une volonté d'intégrer la compétence phonologique dans leur séance. Néanmoins, rappelons à nouveau que cela ne se résume pas à la prononciation des diphtongues, de <r> ou du morphème -ed. De très nombreux phénomènes

phonologiques peuvent être abordés, aussi bien à partir de documents écrits qu'oraux, à tous niveaux du collège et du lycée. Par exemple, le lien graphie/phonie mérite une attention particulière et peut être traité à partir d'un document écrit, par le biais de repérages et de soulignements. L'enseignant peut décider de travailler sur *-ough* dans un texte qui contiendrait les mots *through/though/thought/tough*, quatre prononciations différentes malgré la similarité graphique. De la même façon, les élèves peuvent être amenés à repérer les occurrences de consonnes muettes, s'agissant de règles transférables (*-alk* = <l> muet, *-mb* = muet, etc.).

Étant donné leur rôle crucial, les phénomènes prosodiques tels que le rythme et l'accentuation devraient être abordés le plus tôt possible avec les élèves. Au-delà de les sensibiliser à l'intonation et aux groupes de souffle (nécessaires à la bonne organisation du discours oral), l'enseignant peut mettre en place des rituels consistant à indiquer de manière systématique la place de l'accent lexical dans les mots nouveaux. Le rythme et la musicalité de la langue peuvent être pratiqués à partir d'un poème, d'une chanson ou même d'un extrait en pentamètre iambique, tout en illustrant le phénomène d'un geste, tel qu'un battement de la main. Enfin, l'enseignant peut mettre en place un code couleurs permettant d'identifier les syllabes accentuées, les accents nucléaires ou les schémas intonatifs.

Pour terminer, rappelons qu'il n'existe pas *un* anglais, mais de nombreuses variétés d'anglais. Il serait faux et contre-productif de considérer que seul l'accent « RP » (*Received Pronunciation*) est acceptable. Au contraire, il est important de sensibiliser les élèves à une grande variété d'accents, ce qui peut même constituer un objectif phonologique spécifique selon le thème de la séquence, non seulement dans le cadre de spécialités telles que LLCER anglais, monde contemporain au lycée, mais aussi au collège lors de séquences sur Thanksgiving (États-Unis), Saint Patrick's Day (Irlande) ou encore Hogmanay (Écosse).

Bibliographie

- Capliez M. & Guendouz P. (2021). *Apprendre et enseigner l'anglais oral*. Paris : L'Harmattan.
- Roach, P. (2009). *English Phonetics and Phonology : A Practical Course*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Wells, J. C. (2006). *English Intonation*. Cambridge : Cambridge University Press.

Marc CAPLIEZ avec la contribution de l'ensemble du jury

ÉPREUVE DE LEÇON : DEUXIÈME PARTIE (EN FRANÇAIS, 30 MIN)

1. Remarques générales

Les sujets soumis aux candidats lors de la session 2025 s'inscrivent résolument dans la continuité de ceux proposés lors de la session 2024, tant en ce qui concerne la nature et le format des documents que les thématiques explorées. Cette cohérence d'une session à l'autre témoigne de la volonté de maintenir une ligne directrice claire et exigeante, en phase avec les objectifs pédagogiques du concours et les enjeux culturels, sociaux et historiques inhérents à l'enseignement de l'anglais.

Ainsi, les documents constituant le dossier A de cette session reflétaient une diversité à la fois thématique et médiatique, tout en mettant en lumière des figures, des événements et des débats emblématiques du monde anglophone. À titre d'exemple, figuraient une interview de l'actrice britannique Kate Winslet, diffusée sur la chaîne PBS TV Channel, dans laquelle elle évoque son interprétation du rôle de la photographe de guerre Lee Miller ; un podcast du *New York Times* abordant avec rigueur le sujet complexe et hautement d'actualité de la suppression des programmes d'« Affirmative Action » aux États-Unis ; un reportage télévisé consacré à Marvin Carling, professeur d'université ayant joué un rôle déterminant dans la découverte de la « folk music » par Bob Dylan ; ainsi qu'un reportage de la BBC centré sur l'initiative « Bike Bus », illustrant une dimension à la fois communautaire, écologique et éducative.

Les documents B1 et B2 témoignaient, de leur côté, d'une même volonté de proposer aux candidats des supports variés, combinant sources visuelles, graphiques et écrites. On pouvait notamment y trouver une capture d'écran d'un diagramme circulaire issu du site web d'un établissement scolaire anglophone : *Travel to MyTon, Myton school website* (2024) ; un tableau iconique de Norman Rockwell intitulé *Rosie The Riveter* (1943), symbole puissant de l'engagement des femmes américaines durant la Seconde Guerre mondiale, ainsi qu'un extrait de l'ouvrage biographique *A Victorian Lady in Africa: The Story of Mary Kingsley* de Valerie Grosvenor Myer (1989), offrant une perspective historique et critique sur le parcours exceptionnel de cette exploratrice britannique à l'époque coloniale.

2. Consigne

Les candidats proposent des pistes d'exploitation didactique pour les documents A et B (B1 ou B2) au sein d'une seule séance.

Le document B peut être exploité avant ou après le document A. Même si le document A doit rester le document phare lors de l'exploitation, le document B ne doit pas être négligé pour autant. Il contribue à la mise en œuvre et à la réalisation du projet final. Le candidat doit veiller à proposer une articulation cohérente des documents entre eux en démontrant qu'il a conçu des stratégies progressives et transférables d'accès au sens des supports par les élèves. Il est possible de proposer des activités à effectuer en amont ou en aval de la séance.

Une majorité de candidats a su prendre en compte le format attendu pour cette partie de l'épreuve. Ils ont montré une bonne maîtrise des concepts didactiques énoncés dans la démarche proposée et ils ont veillé à une cohérence entre objectifs, mise en œuvre et projet final.

En revanche, les prestations les moins abouties étaient celles dans lesquelles les candidats éprouvaient des difficultés à élaborer des propositions concrètes, réalistes et opérationnelles, notamment en ce qui concerne la gestion du temps. Dans ces cas, les activités envisagées restaient souvent trop ambitieuses ou insuffisamment adaptées au cadre temporel d'une séance, ce qui altérait la crédibilité et l'efficacité de la progression envisagée.

3. Présentation de la mise en œuvre d'une séance de cours

Contextualisation de la mise en œuvre

Le candidat commence son exposé en mentionnant le niveau de la classe cible, le thème ou l'axe, la problématique de séquence et le projet final imposé. Ces éléments figurent déjà sur le sujet qui lui est remis en salle de préparation, et le candidat ne doit ni s'en éloigner, ni imaginer des scénarios alternatifs. Cette consigne devra lui permettre de justifier ses choix didactiques et pédagogiques.

Analyse didactique et objectifs

L'analyse du document A ayant été faite et le choix du document B ayant été opéré en anglais dans la première partie, le candidat doit cibler les spécificités et enjeux des supports qui lui permettent de préparer les élèves au projet final. Les éléments facilitateurs et les obstacles à leur compréhension doivent être également pris en compte pour effectuer des choix pertinents en ce qui concerne les objectifs proposés (contexte historique et culturel, accent, registre de langue, multiplicité d'intervenants...). Les éléments facilitateurs sont ceux sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour aider les élèves à comprendre les supports et à accéder au sens (mots répétés, mots accentués, mots transparents, éléments suprasegmentaux, le paratexte, les images, les incrustations...). En ce qui concerne les obstacles, le candidat doit proposer des stratégies afin de les lever.

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

La démarche doit prendre en compte les programmes, les instructions officielles et les attendus du CECRL afin qu'elle soit adaptée à la classe et au niveau visé.

Le jury a tout particulièrement apprécié les propositions de pistes d'exploitation donnant lieu à des activités où l'élève se retrouve dans des situations stimulantes visant son autonomie. Les meilleurs candidats ont su proposer un guidage qui allait au-delà d'un questionnement frontal et de type évaluatif. En effet, trop souvent les mises en œuvre proposées révèlent une confusion entre entraînement et évaluation. Il s'agira pour les candidats des sessions suivantes de veiller à énoncer des consignes en anglais et de proposer quelques productions d'élèves attendues pour illustrer la démarche. Les activités proposées doivent viser plus que la simple vérification de la compréhension. Une véritable diversité dans les types d'activités (repérage d'informations, d'opinions, d'intervenants, d'éléments lexicaux ou stylistiques, d'organisation du discours, de tonalité, etc.) et dans les modalités de travail (classe inversée, travail en îlots bonifiés, pédagogie différenciée, usage raisonné du numérique, approche interdisciplinaire – à condition qu'elle soit justifiée et pleinement articulée aux objectifs linguistiques) est vivement encouragée.

Pour conclure les recommandations de la partie exposé, le jury encourage les candidats à se munir d'une montre ou d'un chronomètre afin de gérer et profiter pleinement du temps imparti en salle de préparation.

Voici des pistes de questionnements qui pourront aider le candidat à préparer cette partie de l'épreuve :

Analyse du support

- Quelle est la spécificité du document ? Son contexte ? Comment est-il construit ?
- À qui s'adresse-t-il ? Quels sont ses enjeux ?
- Que souhaite-t-on que les élèves en retirent et en retiennent ?
- Quelles difficultés/quels leviers sont présents dans ce document ? Quelles stratégies ?

Projet final

- Comment les supports sont-ils en lien avec le projet final ?
- Quelle scénarisation ?
- Quelles tâches intermédiaires préparent à ce projet ?

Les activités langagières

- Quelles activités langagières sont dans les activités et le projet final ? Sont-elles en cohérence avec le projet final ?
- Les réseaux de communication sont-ils variés ?

Les objectifs de séance

- Sont-ils bien définis (culturels, linguistiques [lexicaux, grammaticaux, phonologiques] sociolinguistiques, pragmatiques et méthodologiques) ?
- Sont-ils spécifiques aux documents choisis ou sont-ils inhérents aux besoins de communication ?

Les prérequis

- Les élèves ont-ils les connaissances nécessaires afin de pouvoir accéder au sens des documents ?

La mise œuvre

- Est-elle réaliste ?
- Comment guider et aider les élèves afin d'accéder au sens ?
- Les activités permettent-elles de faire des repérages ?
- Les consignes sont-elles concises et explicites ?
- Les productions attendues des élèves sont-elles suffisamment/trop ambitieuses ?
- Les élèves sont-ils actifs ?
- Les formes de travail sont-elles variées ?
- Quel travail peut-il être donné par la suite ?

Choix et articulation des documents A et B

- Sont-ils complémentaires ou avec des points de vue différents ?
- A quels moments de la séquence/séance les proposer ?

Entretien et posture réflexive

L'entretien de dix minutes maximum permet de revenir sur les propositions faites lors de l'exposé. Toutes les questions sont posées pour affiner les pistes proposées lors de l'exposé et les candidats ne doivent en aucun cas se sentir (à tort) piégés et penser que le jury tente de les déstabiliser ou de les prendre à défaut. Cet entretien a pour but de permettre aux candidats d'affiner leur réflexion et de compléter ou de revenir sur certains points. Les prestations les plus réussies ont été celles où les candidats ont véritablement pris le temps d'écouter les questions du jury et de réfléchir à des réponses adaptées et développées, tout en se montrant capables de remettre en question leurs choix initiaux dans le but de rentrer dans un échange constructif, compétence qui leur sera utile tout au long de leur carrière d'enseignant.

En tant que futurs enseignants, la qualité de la communication, incluant le registre de langue, le ton employé et la posture adoptée, constitue un élément fondamental de la crédibilité professionnelle. Cette exigence s'applique à l'ensemble de l'épreuve, y compris donc dans cette seconde partie.

Nous rappelons aux candidats qu'il convient de maintenir un niveau d'expression en français exigeant aussi bien pendant l'exposé que pendant l'entretien. Les membres du jury ont pu noter l'utilisation d'anglicismes mais aussi des relâchements préjudiciables à la qualité des prestations pendant les entretiens.

Les meilleurs candidats ont su se montrer réactifs et volontaires.

Enfin, 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 de la session précédente et encourage les futurs candidats à en faire de même. En complément, le jury leur recommande la consultation des ressources suivantes :

CECRL + volume complémentaire	https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl
Programmes en vigueur	<p>Collège : https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737</p> <p>Nouveaux programmes Collège*: https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/ensel621_annexe3.pdf</p> <p>Lycée : https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special1/MENE1901585A.htm</p> <p>Nouveaux programmes Lycée *: https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/ensel621_annexe19.pdf</p> <p><i>*Nous rappelons aux candidats que seuls les nouveaux programmes de Sixième et de Seconde entreront en vigueur en septembre 2025. Pour les programmes du cycle 4 en collège et du cycle terminal en lycée, il conviendra de se reporter aux anciens programmes.</i></p>
Guide de l'évaluation	https://eduscol.education.fr/document/5470/download
Repères annuels de progression et attendus du cycle 4	https://eduscol.education.fr/137/reperes-annuels-de-progression-et-attendus-de-fin-d-annee-du-cp-la-3e
Ressources langues vivantes	https://eduscol.education.fr/2326/langues-vivantes

Juliane GUIROUARD-AIZEE et Bernard PAULAT
avec la contribution de l'ensemble du jury

ÉPREUVE DE LEÇON – EXEMPLES DE PRESTATIONS CONVAINCANTES

1. Exemple de prestation – sujet « collègue » (voir sujet EL4 en annexe)

1.1. Partie en anglais – 15 minutes de présentation

Introduction générale du commentaire

Le dossier prend appui sur un document audiovisuel extrait d'une interview de Kate Winslet diffusée sur PBS le 1^{er} octobre 2024 au sujet du film *Lee Miller*. Il contient notamment des extraits du film et des photos d'archives. Le dossier dans son ensemble aborde la notion de normes du genre dans la société à différentes époques et dans différents pays.

Si les éléments incontournables de la culture anglo-saxonne peuvent être attendus d'un candidat (ici, la connaissance de Norman Rockwell et Lee Miller), la connaissance précise d'un film en particulier n'est pas attendue et ne peut pas défavoriser un candidat. Elle peut même pénaliser le candidat qui aurait tendance à sortir du sujet de l'extrait et à déformer l'objet d'étude en analysant le film globalement. Toutefois, un court parallèle avec un autre aspect du film peut être apprécié s'il renforce l'analyse de l'extrait étudié.

Lors de la partie introductive, certains candidats ont fait le choix de rappeler comment, avec l'actualité américaine, les normes de genre et le féminisme en général étaient remis en cause dans ce dossier. Ce positionnement initial était également un prélude habile à l'exploitation potentielle de l'époque moderne par les élèves dans le cadre de la tâche de fin de projet.

Compréhension – Restitution

Les prestations particulièrement réussies sont celles des candidats qui ont su démontrer à la fois une bonne compréhension du passage et une reformulation pertinente. En effet, la capacité à aller au-delà de la citation exacte des termes entendus était visée. L'utilisation de paraphrases et de synonymes répond davantage aux attentes.

Le candidat devait pour ce sujet :

- Préciser l'identité du locuteur : *Kate Winslet, a popular actress, is interviewed by a journalist...*
- Expliciter la question posée (attention au style indirect), simplifier la syntaxe tout en montrant une bonne maîtrise syntaxique et lexicale : *"What made you choose this character who really wasn't very well-known for what she was really best at?" → She asks her what made her choose this role in spite of her not being famous for her job.*
- Reformuler si possible les propos en ajoutant la manière de parler ou le ton : *« Well, I think it's probably exactly as you say » → She confirms hesitantly*
- Utiliser à bon escient des verbes introducteurs variés et nuancés : *she points out that .../ she then adds ... / she remembers.../ she insists on ...*
- Préciser la manière d'énoncer le propos : *"not even the, a former muse" → she corrects herself pointing to the exact determiner, as she notes that she was not the muse but a muse.*
- Analyser le ton ou la rhétorique utilisée : *« these sorts of, these kinds of reductive things that reduced her in a way, reduced her power, infantilized her » → she lists and insists on the negative consequences of media depictions of her life.*

Certains candidats ont su préciser l'identité de Man Ray même si cela n'était pas exigible.

Une analyse fine du document A a permis à un candidat de proposer un plan structuré et particulièrement pertinent. Il a ainsi proposé d'étudier la rhétorique du secret avant de poursuivre sur la dépendance aux hommes et la question des discriminations de genre pour terminer avec un point de

vue plus global sur la représentation de la femme par les médias, le cinéma et l'art. Cette progression thématique s'est révélée particulièrement judicieuse pour établir des passerelles riches et éclairantes entre le document A et le document B1.

Analyse

I- Women and secrecy

Il est rappelé que des repérages précis sont attendus dans cette phase de l'épreuve. Ces repérages serviront ensuite de guidage pour accompagner les élèves dans la phase didactique de l'épreuve. Les termes *untold*, *not well-known*, l'idée d'une boîte retrouvée dans le grenier de Lee Miller ainsi que ses pertes de mémoires dues au syndrome PTSD sont des éléments repérés qui servent l'analyse de l'occultation du rôle des femmes pendant la seconde guerre mondiale. Cela se retrouve en écho avec la posture de second plan de l'exploratrice dans le document B2 mais en opposition avec la mise en avant de Rosie the Riveter par Norman Rockwell. Malheureusement, peu de candidats opèrent une analyse des analogies et des différences de représentation dans les différents documents étudiés.

Les termes « *reduced* », « *reductive* », « *former* » et les préfixes *ex-*, présents dans la partie à retranscrire, ont permis à plusieurs candidats de noter l'invisibilisation des femmes ainsi que leur dépendance aux hommes. Cela est à nouveau en contraste avec les disproportions caricaturales du corps de Rosie dans la peinture B1.

II- Male dependency and gender norms

La remise en cause des normes de genre a été aisément relevée par de nombreux candidats grâce aux images extraites du film ou des archives : attitude bravache de Lee Miller, ingestion de whisky, port du casque militaire. La peinture de Norman Rockwell présente à son tour une modification des normes de genre à travers une représentation de la femme qui sert la propagande (représentation du drapeau américain en arrière-plan). La façon de manger un sandwich, en montrant les muscles fait clairement échos à la façon de boire l'alcool de Kate Winslet dans le film. Dans l'extrait de roman B2, l'exploratrice est également en opposition avec les normes sociales en osant s'aventurer dans un territoire hostile à l'homme dans lequel aucune femme ne pénètre seule habituellement. La remise en cause des normes sociales va également plus loin en modifiant la posture habituellement arborée par les colons en Afrique avec une petite embarcation dans le marécage infesté de crocodiles. On peut également noter l'aspect métaphorique des obstacles de la nature (rivière, crocodile), barrières physiques faisant écho aux barrières sociales à dépasser pour prendre sa place dans une société patriarcale.

III- The role of art in the representation of women

Les éléments issus de la guerre et de l'exploration en Afrique sont en contraste fort avec la mise en scène actuelle de l'interview de PBS puisque aucun homme n'est présent à l'écran. L'atmosphère est feutrée et les femmes, élégamment habillées et maquillées pour l'écran, sont seules dans un large studio. La féminité est donc toujours de mise dans l'époque moderne mais les métiers d'acteur, de producteur et de journaliste, autrefois encore largement occupés par les hommes, sont incarnés ici par deux femmes, Kate Winslet et la journaliste. Les médias offrent ici une vision plus sensuelle et empruntée de pathos de la femme à travers les mots très personnels de Kate Winslet: « *I think, I knew, I was aware of, I found* ». S'il est clair que Norman Rockwell, à travers son art pictural, a souhaité représenter Rosie the Riveter comme une femme affranchie du carcan de son époque (on peut noter son pied droit posé fermement sur un exemplaire de *Mein Kampf*, l'imposante riveteuse posée sur ses genoux telle une mitrailleuse). Lee Miller était clairement « coincée » dans son époque (« *stuck her in a moment in history that she couldn't wait to get away from* ») même si finalement, comme certains candidats l'ont relevé avec justesse, le choix du diminutif Lee pour Elizabeth est un choix non généré. Pour terminer, quelques candidats ont su relever le parallèle possible entre la représentation de Lee Miller et celle de Kate Winslet. Si Lee Miller était vue dans les médias comme une muse, un mannequin de Vogue et une femme d'artiste, Kate Winslet, à l'instar de son rôle de Rose dans *Titanic*, reste représentée comme une femme forte et engagée contre le carcan masculin mais ayant conservé sa posture féminine.

Conclusion

Pour conclure, quelques candidats ont soulevé le fait que les documents A et B1 parlaient d'une même époque mais à deux périodes différentes, offrant ainsi des perspectives différentes de l'histoire. Le film *Lee Miller* est une représentation actuelle de la réalité de la période de la Seconde Guerre mondiale et si les images d'archives sont une représentation fidèle de l'époque, le cinéma, les médias et l'image de propagande de Norman Rockwell offrent des points de vue variés sur la réalité de la position de la femme pendant la Seconde Guerre mondiale.

Certains candidats ont fait le choix de clore leur prestation en anglais par une analogie avec des œuvres d'art contemporaines telles que le film *Hidden Figures* (position de la femme et des personnes noires pendant la guerre froide), avec les mouvements féministes de type #metoo, avec les figures modèles sportives engagées contre le masculinisme ou l'homophobie. Ces éléments pouvaient être habilement repris dans la mise en œuvre de la tâche finale envisagée dans l'analyse didactique suivante.

Voici quelques exemples de questions posées en entretien :

- How can art contribute to changing mentalities?
- How can Kingsley's life inspire modern discussions about cultural humility, gender roles, and resistance to societal labels?
- To what extent can Rockwell's painting *Rosie the Riveter* be considered as propaganda?
- How does the interview reveal the contrast between Lee Miller's public image and her private struggles?
- Why is it important to consider both the visible and invisible aspects of a woman's legacy, especially in the context of war reporting?

Rappels

Le jury rappelle qu'il est nécessaire d'organiser son propos et son analyse tout en effectuant des parallèles habiles et justifiés entre les documents étudiés. Il est également indispensable d'effectuer des repérages dans les documents, de citer les textes ou de s'attacher à décrire et interpréter la composition des documents iconographiques.

Les membres du jury félicitent les candidats qui ont proposé des prestations très convaincantes appuyées sur une analyse fine des procédés stylistiques et des points de vue.

1.2 Partie en français – 20 minutes de présentation

Les éléments de contexte

Ces documents s'adressent à une classe de 3ème, en cycle 4 dans le cadre de l'option d'enseignement de langues et cultures européennes. Les candidats doivent percevoir immédiatement que le niveau attendu du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est le niveau A2 dans toutes les activités langagières et B1 dans au moins deux activités langagières afin de pouvoir proposer des activités adaptées. Ils s'inscrivent dans le thème « Langages » tel que défini dans les programmes de langues vivantes en vigueur. La glose des programmes questionnant « la représentation stricte à l'engagement de l'artiste, et la manière dont les événements du quotidien ou les grands moments de l'histoire des pays anglophones sont présentés au public par les arts » permettait d'ailleurs de s'emparer aisément de la thématique proposée. Il est à noter que la séquence proposée pourrait faire l'objet d'un projet interdisciplinaire et s'ancrer naturellement dans le parcours d'éducation artistique et culturelle.

La problématique de la séquence est la suivante : *"To what extent can we say that women have defied conventional gender norms and societal codes of their time?"*

La tâche de fin de projet *"Create a portfolio that includes art, photography, or short videos that highlight key moments of defiance to gender norms. You could use Miller's life as inspiration"* peut faire l'objet d'une

production écrite ou orale. Cette séquence pourrait être faite une fois que le chapitre sur la Seconde Guerre mondiale en histoire-géographie-EMC aura été traité afin de réinvestir les connaissances culturelles des élèves.

Il convenait également de relever la spécificité de la tâche exigée : créer un portfolio pour le présenter. Les membres du jury rappellent aux candidats qu'il est essentiel de partir de la tâche finale afin de proposer des entraînements, des activités et des évaluations en cohérence et permettant ainsi aux élèves la bonne réalisation de cette tâche. Ici, cette tâche pouvait être présentée à l'oral comme à l'écrit. Ainsi, si la présentation du portfolio est prévue à l'oral, il convenait de travailler les activités linguistiques appropriées, en compréhension orale et en phonologie par exemple.

Par exemple :

- repérage lexical, création d'une carte heuristique ;
- rédaction d'une critique du film *Lee Miller* ;
- publication écrite pour légender une photographie, un tableau ;
- travail méthodologique sur la structure et la description de la peinture (document B1).

Avant de détailler leur séance, les candidats qui parviennent à brièvement placer cette dernière dans une séquence d'enseignement, sans en proposer une présentation trop détaillée, montrent une bonne appropriation des enjeux de l'épreuve. Le jury rappelle aussi qu'une longue liste d'objectifs n'est pas nécessairement pertinente mais qu'il convient d'effectuer une sélection éclairée mettant en avant le lien avec l'axe et la tâche finale. Certains candidats ont perçu dans le passage à restituer en amont que Kate Winslet se reprenait lorsqu'elle décrivait Lee Miller en passant de "*the muse*" à "*a muse*" : "*the sort of headline description of her was former muse, actually, not even the, a former Muse and ex lover of Man Ray...*". Ils ont repris ce travail sur la détermination de façon habile lors de leur proposition de réflexion sur la langue.

Le jury a apprécié les prestations des candidats qui présentaient clairement les objectifs d'une séance exploitant les deux documents choisis et montraient en quoi les activités de cette séance participaient à la réalisation de la tâche de fin de séquence. Tout comme la mention des éléments facilitateurs et des freins à la compréhension du document.

Plusieurs pistes d'exploitation étaient à envisager pour entraîner les élèves à la réception de l'oral à partir du document A. Il n'y a pas une unique mise en œuvre possible mais la cohérence et la pertinence ont été valorisées.

De nombreux candidats ont bien pris en compte la spécificité de cette vidéo qui mêle images d'archives, du film et de l'interview de Kate Winslet. Certains candidats ont proposé par exemple un découpage en 3 moments clés de l'extrait: le portrait de Lee Miller à partir des images d'archive, l'extrait du film et enfin l'interview de Kate Winslet.

En guise d'anticipation, ils proposent de s'appuyer sur les quinze premières secondes de la vidéo qui permettent de poser des jalons culturels et lexicaux. On y voit son portrait et son nom : Lee Miller et des mots facilement reconnaissables pour les élèves car ressemblants et accentués : *captured - horror- World War II - camera - photographer - woman*. Les élèves pourront émettre des hypothèses qui seront ensuite infirmées ou confirmées lors du visionnage de l'extrait suivant.

Le second passage consiste en un extrait du film. Les élèves peuvent ainsi la voir en action, boire du whisky et partir au combat, défiant ainsi les normes et attentes de son époque et compléter le portrait de Lee Miller commencé lors de la première étape.

Enfin, pour clore le travail sur ce document, les élèves écoutent l'interview de Kate Winslet. Sa langue est claire et articulée et son débit assez lent. Elle répète certains mots "*reduced*" et reformule ses idées

"*reduced her, infantilized her*" ce qui ne pose pas de problème de compréhension majeur. Il y a bien des mots qui poseront problème comme PTSD mais l'idée est reformulée par la suite, "*the extreme horrors, stress*"... ce qui aide les élèves à comprendre et finir de compléter le portrait de Lee Miller. La mise en commun permet de finaliser le portrait de cette photographe de guerre.

Pour l'exploitation croisée du document A et du document B1, plusieurs candidats ont choisi ce dernier comme anticipation au document A afin d'introduire la thématique abordée et le lexique.

Des prestations remarquables ont évoqué des mises en œuvre qui excluaient une simple activité de description factuelle mais plutôt tentaient de faire ressortir le contenu culturel en partant de mots clés tels que "*Norman Rockwell*", "*gender norms*" "*pride*" "*job*" "*propaganda*" et demandant aux élèves de justifier en pointant dans le tableau les éléments qui illustraient ces notions.

Certains candidats ont jugé que la transformation de ce tableau en une image interactive apporterait une grande plus-value lors de la séance avec éventuellement une division de la classe en groupes qui travailleraient sur les notions citées précédemment afin de proposer une restitution et une mise en commun intéressante puisque basée sur un déficit d'informations.

La plupart des candidats ont proposé d'effectuer une anticipation du thème à partir de la peinture de Norman Rockwell et ainsi permettre aux élèves de dégager un certain nombre de mots de vocabulaire par le biais d'une carte mentale par exemple, ainsi que la thématique principale : *breaking the gender norms and defying the societal norms/ codes*, afin d'émettre des hypothèses et d'anticiper, en partie, le contenu thématique du document A avec une plus grande aisance linguistique et culturelle.

D'autres candidats ont choisi d'étudier la peinture dans le prolongement du document A ; étude lors de laquelle les élèves seront amenés à décrire une peinture en s'appuyant sur l'objectif pragmatique (méthodologique/stratégies transférables) et sur les objectifs linguistiques et culturels abordés en amont lors de l'étude du document A.

Dans le cas d'un croisement du document A et du document B2, des candidats ont imaginé traiter le document B2 après le document A car le format vidéo faciliterait l'accès au sens dans un premier temps. L'extrait littéraire pourrait être étudié dans le prolongement du document A. Cet extrait met en évidence la façon dont les attentes de la société imposent des définitions étroites des rôles des hommes et des femmes, souvent au détriment des réalisations et de l'individualité des femmes, tout comme l'extrait vidéo explore les cadres sociétaux restrictifs.

Enfin, les exposés les plus convaincants avaient aussi envisagé une tâche intermédiaire pour préparer à la réalisation de la tâche de fin de projet proposée. Par exemple, la rédaction d'une présentation de l'œuvre pour être publiée dans un guide de musée ou encore d'un audioguide pour présenter l'œuvre de Norman Rockwell.

Entretien avec le jury

Le jury précise que lors de l'entretien, tant en anglais qu'en français, les meilleures prestations sont celles de candidats qui comprennent que les questions posées sont autant d'occasions de cheminer vers des solutions ou des ajustements aux pistes proposées. Le jury cherche à détecter la posture réflexive, primordiale chez l'enseignant.

Voici quelques exemples de questions posées en entretien :

- Dans quel ordre souhaiteriez-vous aborder les documents ? Pourquoi ?
- Comment faciliter l'accès au sens ?
- Les élèves doivent-ils tout comprendre du document ?
- Comment aborder la réflexion sur la langue grâce à ces documents ?
- L'interdisciplinarité peut-elle être envisagée ? Si oui, comment ?

Les deux sujets traités ci-dessus sont disponibles en annexe de ce rapport du jury. Ils contiennent les liens vers les documents audio et vidéo traités.

Anna GUILL et Yoann PANIER avec la contribution de l'ensemble du jury

2. Exemple de prestation – sujet « lycée » (voir sujet EL6 en annexe)

2.1. Première partie en anglais – 15 minutes de présentation

Le type de support peut être soit un enregistrement audio, soit une vidéo, comme le prévoit le format de l'épreuve. Le candidat présente la nature du document, les intervenants et les contenus. Pour ce dossier il s'agit d'un document audio, issu d'un programme radiophonique *The Daily*, proposé par le *New York Times*, datant du 6 septembre 2024, et qui donne à entendre une conversation entre deux journalistes du quotidien new-yorkais, Katrin Bennhold et David Leonhardt. Cet entretien coïncide avec la deuxième rentrée universitaire après la suppression par la Cour suprême des programmes d'*affirmative action* dans les universités américaines. Il aborde principalement les impacts et les limites de cette décision.

Introduction générale du commentaire

Les bonnes prestations ont montré une capacité à saisir les enjeux du dossier, en utilisant l'axe (« Diversité et inclusion ») et la problématique proposés dans le sujet (*How necessary is affirmative action in promoting diversity in U.S. colleges?*). Les présentations efficaces ont évité la simple paraphrase en structurant l'analyse autour de thématiques claires, par exemple : *education and diversity / the Supreme Court and civil rights / affirmative action as a factor of inclusion or not / racial equality in the USA...*

Les candidats qui ont identifié et mis en relation des éléments de contexte tels que la vague de nomination des juges conservateurs, dont Clarence Thomas, lors du premier mandat de Donald Trump, et l'annulation de l'arrêt *Roe v. Wade* par la Cour suprême en 2022 ont été particulièrement valorisés. De même, la référence à l'été 1963, marqué par la répression des manifestations de Birmingham et le discours « *I Have a Dream* » de Martin Luther King, enrichissait l'analyse. En outre, mettre en perspective ces deux moments de l'histoire des États-Unis éclairait le revirement idéologique de la Cour suprême et le recul de certaines avancées sociales.

Compréhension-restitution

Il est attendu des candidats qu'ils reformulent le passage à l'aide de verbes introducteurs en tenant compte du ton et des sous-entendus socio-culturels. Voici quelques exemples :

- Katrin Bennhold begins by noting that the first college enrollment figures for the 2023-2024 academic year have been revealed.
- She then highlights that this moment marks the one-year anniversary of the Supreme Court's decision to strike down affirmative action.
- She points out that many have been anticipating this moment with keen interest.
- She adds that there is widespread curiosity about the effects of the ruling....

Document A

Il s'agit de proposer ici un commentaire détaillé et structuré du document. Certains candidats ont fait le choix de problématiser leur commentaire, ce qui est de nature à rendre plus efficace leur présentation. S'il n'était pas nécessaire de connaître en détail le fonctionnement de la Cour suprême, en saisir les enjeux permettait une meilleure lecture du document.

Bien que l'accent de la journaliste allemande Katrin Bennhold ait parfois causé des confusions lexicales (comme « *economic* » au lieu de « *academic* »), dans l'ensemble, le lexique accessible du document A, son débit plutôt lent, de nombreuses répétitions, une élocution claire et l'accent américain standard de David Leonhardt ont permis à de nombreux candidats d'en saisir les enjeux principaux.

Si les références aux étudiants afro-américains et hispaniques ont été généralement bien exploitées, le jury a pu relever le manque de mentions concernant les étudiants asiatiques. Cet aspect pourtant central du document aidait à mieux comprendre les motivations de la Cour suprême, tout en posant la question des limites de la discrimination positive dans les universités américaines. En effet, d'après les données du MIT et d'Amherst College dans le Massachusetts, les étudiants asiatiques sont les seuls à avoir bénéficié de la fin de ces politiques. Cette donnée offrait aux candidats l'opportunité d'élaborer une analyse plus nuancée des enjeux.

La problématique du dossier *How necessary is affirmative action in promoting diversity in U.S. colleges?* permettait aux candidats de mettre en regard l'idée de discrimination positive et de diversité et de les définir plus précisément dans le contexte du document A, qui opposait la vision des juges de la Cour suprême à un bilan sans appel fourni par les universités sus-mentionnées. D'un côté, les juges conservateurs ne considèrent plus la discrimination positive comme un levier d'égalité, alors qu'elle avait initialement pour but de promouvoir cette dernière. Toutefois, d'après les chiffres publiés, la réalité est tout autre puisque les inscriptions des étudiants afro-américains et hispaniques dans l'enseignement supérieur sont en chute libre depuis qu'il a été décidé d'y mettre fin en juin 2023.

Dès lors, le document A suggère que cette mesure, loin de rétablir l'égalité, a surtout profité à certains groupes déjà relativement bien représentés, en l'occurrence la population blanche. À ce titre, cette évolution renforce une certaine homogénéité sociale et culturelle au sein des universités les plus prestigieuses, perpétuant un entre-soi qui limite la diversité des parcours et des expériences. Or, ces établissements forment une grande partie des futures élites politiques, économiques et juridiques du pays, dont les sénateurs ou les juges de la Cour suprême. La fin de la discrimination positive risque donc d'accroître les inégalités d'accès aux sphères de pouvoir et de freiner la représentativité au sein des institutions américaines.

Document B1-B2

Le rôle du document B est soit de venir compléter soit de fournir une autre perspective sur la même thématique. Il s'agit d'un document satellite qui ne doit être ni négligé, ni surexploité.

Le document B1 qui s'intitule « 2 Supreme Court Justices who benefited from affirmative action », est un extrait du *Guardian* publié en juin 2023, et est accompagné d'une photo montrant les juges de la Cour suprême Sonia Sotomayor et Clarence Thomas. Ce support permet aux candidats d'analyser les parcours contrastés de deux figures emblématiques ayant bénéficié de l'*affirmative action*, mais exprimant aujourd'hui des positions profondément divergentes à son sujet.

Le document B2 est une photographie de Warren K. Leffler qui représente des manifestants tenant des pancartes appelant à davantage d'égalité (salariale, notamment) entre les citoyens noirs et blancs lors de la marche pour les droits civiques à Washington le 23 août 1963. Elle est accompagnée d'un titre et de la date à laquelle elle a été prise. Ce document iconographique invite à réfléchir à l'évolution, ou la régression, des politiques d'inclusion depuis les années 1960.

Quelques questions possibles lors de l'entretien en anglais :

- Why were affirmative action programs adopted by elite colleges in the U.S.?
- Were all minority ethnic groups concerned by affirmative action programs? If not, why was this contentious?
- Can you account for the fact that some schools reported no decline in the share of African-American students?
- How does the Supreme Court work?

2.2. Deuxième partie en français - 20 minutes de présentation

Les éléments de contexte

Ce dossier s'adresse à une classe de première dont le niveau du CECRL est B1+, avec un niveau B2 visé en terminale. L'axe est « Diversité et inclusion » et s'inscrit dans la thématique « Gestes fondateurs et monde en mouvement ». La problématique pédagogique porte sur les effets de la discrimination positive

dans la promotion de la diversité. La tâche de fin de projet consiste en un témoignage oral des avantages et des limites de la discrimination positive face aux juges de la Cour suprême.

Lors de leur présentation, les candidats devaient garder à l'esprit que cette tâche de fin de séquence était un travail d'expression orale. Il était attendu des candidats qu'ils perçoivent la nécessité dans leurs propositions de mise en œuvre didactique d'entraîner tout au long de la séquence et de la séance proposée à la construction de l'expression orale de manière ambitieuse (niveau B1+ visé) et cohérente. Afin de préparer la production orale, le candidat pouvait proposer des activités prévoyant un travail phonologique.

Il était attendu que les candidats précisent les modalités de travail envisagées en les justifiant (en classe entière, en groupes, en binômes ou individuellement).

Exploitation croisée du document A et du document B1 ou B2

Les présentations qui incluent clairement les objectifs visés en lien avec l'axe et le niveau (objectifs linguistiques, culturels, pragmatiques, sociolinguistiques), et qui mentionnent les différents parcours (citoyen, santé, EAC, avenir) quand cela s'y prête, sont particulièrement appréciées. Les candidats qui parviennent, avant de présenter les détails de leur séance, à brièvement placer cette dernière dans une séquence d'enseignement, sans en proposer une présentation trop détaillée, montrent une bonne appropriation des enjeux de l'épreuve.

Le jury a apprécié les prestations des candidats qui présentaient clairement les objectifs d'une séance exploitant les deux documents choisis et montraient en quoi les activités de cette séance participaient à la réalisation de la tâche de fin de séquence. Tout comme la mention des éléments facilitateurs et des freins à la compréhension du document.

L'objectif principal étant d'entraîner les élèves à la compréhension de l'oral en s'appuyant sur la mise en place de stratégies transférables (anticipation, repérages de mots accentués, etc.) développant l'autonomie des élèves, les activités proposées devront éviter le recours à un questionnement de type évaluatif ou un guidage trop serré tendant à enfermer les élèves dans des réponses prévisibles. Plusieurs pistes d'exploitation du document phare, le document A, étaient possibles. Pour favoriser l'accès au sens, il était attendu des candidats qu'ils repèrent les enjeux principaux du document afin de proposer une exploitation adéquate. Ainsi, ils pouvaient d'abord se concentrer sur la décision de la Cour suprême, puis sur les premiers résultats qui ont découlé de cette décision et ainsi tirer les conclusions qui s'imposaient. Dans l'optique d'une activité de différenciation pédagogique, le professeur pouvait constituer des groupes à l'hétérogénéité contrôlée : les élèves moins à l'aise en réception orale pouvaient se concentrer sur les informations les plus accessibles (données chiffrées et communautés concernées), tandis que les élèves plus avancés pouvaient relever les informations concernant la discrimination positive et l'intervention de la Cour suprême. Une mise en commun pouvait ensuite être proposée pour permettre aux élèves d'approfondir la compréhension des enjeux et enrichir leur expression tout en favorisant l'accès vers l'implicite : sous couvert d'une meilleure égalité des chances, la décision prise par la Cour suprême n'avantage qu'une seule minorité (les asiatiques) et perpétue des inégalités sociales et professionnelles dont sont victimes les afro-américains et les hispaniques.

Le document B1, de par son contenu dense a pu rebuter certains candidats. Lorsqu'il a été choisi, ce document a été travaillé dans le prolongement du document A.

Cet extrait d'un article du *Guardian* s'intitule « 2 Supreme Court Justices who benefited from affirmative action » a été publié en juin 2023, et est accompagné d'une photo montrant les juges de la Cour suprême Sonia Sotomayor et Clarence Thomas. Le choix de ce document permet au candidat de découvrir les trajectoires de ces deux personnalités, qui ont bénéficié de la discrimination positive mais qui ont des positions diamétralement opposées sur le sujet. Plutôt qu'une compréhension écrite exhaustive, les candidats pouvaient proposer un travail ciblé, portant sur les échos entre les points de vue des deux juges et les arguments développés dans le document A. Il était possible de faire relever les oppositions entre les trajectoires et les sensibilités politiques des juges Sonia Sotomayor et Clarence Thomas pour amener les élèves à davantage saisir la complexité de la discrimination positive aux États-Unis.

Le document B2 a été majoritairement choisi par les candidats, certainement de par son caractère visuel. Le jury attire l'attention sur le fait qu'un document iconographique ne rend pas forcément plus aisée la mise en œuvre didactique. Pistes d'exploitation possibles avec le document A : utiliser l'image en anticipation du document audio, pour, par le biais du combat pour les droits civiques au début des années 1960 aux États-Unis et les revendications portées par les manifestants, introduire le besoin initial de mettre en place une « réparation », via la politique de discrimination positive. L'accent pouvait aussi être mis sur les revendications des manifestants, notamment en matière d'égalité économique, et sur la double discrimination subie par les femmes noires. Enfin, une mise en perspective chronologique des deux documents mettait en lumière le contraste entre les avancées des années 1960 et les reculs actuels, à la suite des récentes décisions de la Cour suprême.

Entretien avec le jury

Le jury précise que lors de l'entretien, tant en anglais qu'en français, les meilleures prestations sont celles de candidats qui comprennent que les questions posées sont autant d'occasions de cheminer vers des solutions ou des ajustements aux pistes proposées. Le jury cherche à détecter la posture réflexive, primordiale chez l'enseignant.

Les deux sujets traités ci-dessus sont disponibles en annexe de ce rapport du jury. Ils contiennent les liens vers les documents audio et vidéo traités.

Mathieu GUIGLIELMI et Catherine MULLER
avec la contribution de l'ensemble du jury

II. ÉPREUVE D'ENTRETIEN

L'épreuve d'entretien avec le jury, d'une durée de 35 minutes et dotée d'un coefficient 3, évalue la motivation et l'aptitude du candidat à devenir professeur dans le service public de l'éducation. Elle commence par une présentation de 5 minutes maximum du parcours du candidat, incluant ses travaux de recherche, enseignements, stages, engagement associatif et formations à l'étranger, suivie d'un échange d'une dizaine de minutes avec le jury. Dans la seconde partie de l'épreuve, le jury apprécie l'aptitude du candidat à s'approprier et promouvoir les valeurs de la République et les exigences du service public, à travers deux mises en situation professionnelle (enseignement et vie scolaire). Le candidat doit également transmettre une fiche individuelle de renseignement préalable. L'épreuve est notée sur 20, avec une note de 0 éliminatoire.

1^{ère} PARTIE DE L'ÉPREUVE (15 MIN, PAS DE PRÉPARATION)

1. Attendus

Cette première partie consiste en une présentation du parcours personnel et professionnel du candidat, basée sur la fiche individuelle de renseignement remplie au moment de leur inscription. La non-transmission de celle-ci est éliminatoire.

Il est attendu des candidats qu'ils établissent une corrélation entre les éléments présents dans leur parcours (de formation ou professionnel) et leur décision de se présenter à un concours de recrutement de personnel enseignant.

Les candidats qui se contenteraient de décrire de façon linéaire et non-problématisée leur parcours n'auraient pas saisi les attendus de l'épreuve. Ils s'attacheront à identifier des moments-clés et les hiérarchiseront de façon à valoriser ceux qui leur auront permis d'acquérir les connaissances et compétences utiles. Cela les amènera ainsi à se projeter dans l'exercice du métier d'enseignant. Il est attendu que les candidats explicitent, de manière réflexive, les compétences acquises utiles au métier de professeur.

Leur exposé devra également démontrer leur capacité à se projeter dans le métier de manière pertinente et réaliste, quelle que soit leur expérience du terrain. En effet, l'absence d'expérience dans l'enseignement, ou de travail auprès d'un jeune public, ne doit pas être vue comme pénalisante ; au contraire, toute expérience peut être bénéfique dans la mesure où le candidat y voit l'acquisition de compétences transférables et sait l'utiliser comme tremplin potentiel pour s'engager dans la voie de l'enseignement.

2. Conseils

Le temps imparti pour la présentation (5 minutes maximum) impose d'avoir organisé et structuré son exposé en amont de l'épreuve. Bien que la présentation s'effectue sans temps de préparation et sans notes, il ne s'agit pas de réciter un texte appris par cœur, de manière mécanique. Le compte-rendu se devra d'être clair, vivant, dynamique, ce qui permettra à la présentation de conserver un caractère authentique. Une bonne gestion du temps étant une compétence attendue de la part d'un enseignant, les candidats se seront entraînés à réaliser leur exposé en temps limité. L'utilisation d'un chronomètre (non connecté) est vivement conseillée durant l'épreuve.

Pendant leur présentation, les candidats devront mettre en avant leurs qualités de communication verbale et non-verbale. Ils s'attacheront notamment à utiliser un registre de langue professionnel et un langage corporel adapté tout au long de l'épreuve. Ils doivent maintenir un contact oculaire avec l'ensemble du jury en prêtant attention au placement de leur voix. Des pauses trop longues, une intonation monocorde ou un débit trop lent nuisent à la communication et rendent la prestation moins convaincante. De plus, des relâchements dans le langage tels que « *du coup* », « *ce genre de ...* », « *les*

profs », « *super* », « *ça* », « *boulot* », « *job* » « *les gamins* », « *bouquins* », « *un petit feedback* », etc. sont à proscrire. De la même façon, il est demandé aux candidats de conserver une posture professionnelle dans ses interactions avec le jury.

Par ailleurs, le jury a apprécié les prestations pour lesquelles un plan était annoncé et suivi tout au long de l'exposé. L'exposé ne doit pas donner lieu à des propos qui relèveraient davantage de la sphère privée, sauf s'ils apportent un éclairage pertinent sur le développement de compétences en lien direct avec le métier. Le candidat évitera de recourir à des clichés, des stéréotypes et des idées préconçues ou simplistes tels que « *j'adore les langues* », « *j'aime voyager* », « *j'aimerais beaucoup transmettre cette langue* », « *je veux être professeur d'anglais depuis toujours* », « *j'adorais ma prof d'anglais* », « *j'aime beaucoup l'idée de la transmission* », etc.

Les candidats trouveront dans les rapports de jury des années précédentes des exemples d'éléments de langage que l'on peut utiliser dans le cadre de cette épreuve. Ces exemples ne constituent évidemment pas une liste de formules à apprendre par cœur, mais peuvent renseigner sur l'esprit dans lequel cette présentation doit être faite.

Les candidats qui ont le mieux réussi sont ceux qui sont parvenus à :

- adosser leurs expériences professionnelles et personnelles aux compétences du référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (<https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>) ;
- mettre en avant leur expérience et leur réflexivité acquises au cours d'observations et de prises en main des classes lors de stages éventuels ;
- expliciter de manière satisfaisante l'intérêt d'une mobilité physique à l'étranger ou toute autre stratégie pour maintenir un bon niveau en anglais et un contact avec la culture anglophone ;
- se projeter de manière réaliste dans le métier (travail en équipe, compétences du professeur, gestion de l'hétérogénéité et organisation, gestion de la classe, etc.).

3. Entretien et échange avec le jury

La fiche individuelle de renseignement – dont les membres du jury ont connaissance mais qui n'est pas notée – peut alimenter les questions du jury, qui restent majoritairement centrées sur l'exposé initial. Dans tous les cas, seule la prestation du candidat est évaluée par le jury, qui attend néanmoins de pouvoir consulter une fiche complétée avec soin et dont les éléments sont rapportés avec véracité. La rédaction de cette fiche est l'occasion pour les candidats de faire un bilan de leurs expériences en extrayant les points saillants de leur parcours professionnel et en justifiant leur aspiration à devenir enseignants. Elle ne vise pas l'exhaustivité car ce serait déraisonnable au vu du temps imparti. Les candidats chercheront à valoriser « notamment leurs travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger ».

Posées en toute bienveillance, les questions du jury n'ont pas vocation à mettre en difficulté les candidats. Au contraire, elles les invitent à développer, étayer et clarifier certains points de l'exposé de leur présentation. Une écoute attentive et une analyse rapide des questions du jury restent de mise, ce qui permettra aux candidats d'y apporter des réponses pertinentes, précises et concises.

De nombreux exemples de questions posées en entretien sont données dans les rapports de jury des années précédentes.

2^e PARTIE DE L'ÉPREUVE (2 FOIS 10 MINUTES, PAS DE PRÉPARATION)

1. Attendus

La seconde partie de l'épreuve est consacrée à « deux mises en situation professionnelles » (10 minutes par situation) : l'une d'enseignement (liée à la discipline enseignée ou au contexte de la classe), l'autre relative à la vie scolaire (situation extérieure à la classe). Une des situations se déroule en collège et l'autre en lycée.

Le jury propose au candidat une première mise en situation qui renvoie à un contexte de classe. Le candidat dispose d'une minute maximum de réflexion, s'il le souhaite, pour en prendre connaissance. Puis, il en présente une analyse brève et expose ses pistes de solutions avant un échange avec les membres du jury. Le candidat devra veiller à dégager du temps pour un échange suffisamment conséquent avec le jury.

La seconde situation est ensuite proposée au candidat. Celle-ci relève d'un contexte en dehors de la classe et au sein de l'établissement.

L'épreuve permet d'évaluer la capacité des candidats à se positionner comme agents de la fonction publique d'État, garants des valeurs de la République :

- la liberté, l'égalité, la fraternité, l'indivisibilité, la laïcité, la démocratie, la justice sociale, ainsi que 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.

Ces mises en situation, qui s'inspirent de situations réelles, visent à s'assurer que les candidats sont capables de se projeter dans les situations d'enseignement et de vie scolaire qui leur sont proposées.

Pour ce faire, les candidats devront :

- analyser ces situations d'enseignement et de vie scolaire ;
- mobiliser leurs connaissances du cadre réglementaire ;
- proposer des pistes de solutions argumentées et appropriées, à court, moyen et long terme.

Une bonne connaissance des textes officiels (par exemple : le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, la charte de la laïcité, le règlement intérieur, etc.) et du fonctionnement d'un EPLE (établissement public local d'enseignement) ainsi que la connaissance de ses différents acteurs et de leurs missions est indispensable et préalable.

Le jury attend du candidat qu'il puisse y puiser des propositions de pistes de solutions sans pour autant en faire une présentation exhaustive et plaquée. De la même manière, le jury ne souhaite pas que le candidat cite des textes sans lien avec la situation ou dont il ne maîtriserait pas les contenus.

2. Conseils

Il est inutile de lire les sujets à voix haute en début de présentation. Il conviendra d'explicitier en quelques mots les enjeux de la situation proposée. Les candidats doivent tout d'abord prendre quelques instants pour effectuer une lecture attentive et une analyse précise afin de saisir la complexité des situations proposées. Les candidats ne doivent pas hésiter à surligner les mots-clés afin de bien cerner tous les enjeux :

- le rôle du professeur dans la situation donnée ;
- les acteurs concernés ;
- le niveau de classe concerné ;

- les enjeux et les valeurs de la République concernées ;
- les textes de référence ;
- les pistes de solutions.

Certains candidats sont tombés dans l'écueil d'une lecture trop rapide et ont pu parfois omettre certaines de ces composantes essentielles, voire faire des contresens. Les meilleurs d'entre eux ont été capables de percevoir plusieurs niveaux de lecture dans les situations proposées. C'est pourquoi le jury conseille vivement aux candidats d'utiliser pleinement la minute maximum donnée pour prendre connaissance de la situation. Lors de l'échange, le candidat est invité à prendre quelques secondes de réflexion si nécessaire avant de répondre aux questions posées.

Les pistes de solutions proposées doivent prendre en compte :

- les dimensions individuelles et collectives (ex : CPE, équipe pédagogique, professeur principal, pôle médico-social, la direction, associations, etc.) ;
- les dimensions temporelles d'actions à court terme (sur le moment), à moyen terme (dans les jours qui suivent) et à long terme (dans le courant de l'année scolaire).

ÉPREUVE D'ENTRETIEN : EXEMPLES DE PRESTATIONS CONVAINCANTES

1. Exemple de mise en situation d'enseignement (sujet EE 08-26)

Vous êtes professeur d'anglais en classe de seconde.

L'un de vos élèves est anglophone. Ses parents prennent contact avec vous et demandent qu'il soit dispensé de votre cours car ils estiment qu'il n'a rien à y apprendre.

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.

Après une minute maximum pour prendre connaissance du sujet qui est donné, les candidats débiteront par une reformulation et une analyse de la situation en mettant en exergue le niveau en question (lycée) ainsi que le contexte (nécessité de prendre en compte la présence d'un élève anglophone en cours d'anglais).

Le sujet porte avant tout sur la prise en compte de la diversité des élèves, l'obligation d'assiduité scolaire, ainsi que la relation avec les parents d'élèves. Les meilleurs candidats auront perçu les deux niveaux de lecture : le manquement à l'assiduité scolaire mais également le fait que la demande émane des parents et non de l'élève lui-même. Il était attendu des candidats qu'ils traitent les deux enjeux ; l'oubli de l'un des deux enjeux étant pénalisant.

En outre, la situation exige d'indiquer les valeurs et principes de la République telles que l'égalité (tous les élèves sont soumis aux mêmes règles d'assiduité) et la fraternité (partage, entraide, vive ensemble, solidarité). Il conviendra donc de citer des textes règlementaires, par exemple :

- le règlement intérieur du lycée (droits et obligations des élèves) ;
- le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat (arrêté du 1^{er} juillet 2013) : « faire partager les valeurs de la république » (C1), « connaître les élèves et les processus d'apprentissage » (C3) , « prendre en compte la diversité des élèves » (C4) , « accompagner les élèves dans leur parcours de formation » (C5), « coopérer avec les parents d'élèves » (C12) ;

- le code de l'éducation article R511-1 qui rappelle l'obligation d'assiduité et l'interdiction de contester un contenu pédagogique ;
- le code de l'éducation article L111-1 qui rappelle le droit pour tous les élèves à un enseignement adapté quels que soient leurs acquis.

Une fois ce cadre réglementaire détaillé, les candidats devront exposer leurs pistes de solutions à court, moyen et long terme tout en mettant en évidence ce qui relève de réponses individuelles et collectives.

Ainsi, les candidats pourraient envisager les propositions suivantes :

À court terme :

- accuser réception de la demande des parents ;
- s'entretenir avec l'élève pour s'assurer qu'il est en accord avec la requête de ses parents ;
- se rapprocher du professeur principal et de l'équipe pédagogique afin de les informer de cette situation ;
- communiquer via l'ENT afin d'informer l'ensemble de la communauté éducative (direction, professeurs, CPE, etc.).

À moyen terme :

- proposer un temps d'échange avec la famille, l'élève, le professeur principal et le CPE ;
- rassurer les parents en présentant les modalités de travail différenciées mises en œuvre afin de prendre en compte le profil spécifique de l'élève (points forts et points à consolider) ;
- durant cet échange, il sera nécessaire de rappeler les objectifs d'un cours de langue, les contenus qui ne se limitent pas uniquement au développement des compétences linguistiques (un élève anglophone ne maîtrise pas nécessairement toutes les compétences mentionnées dans les programmes) ;
- identifier en amont les activités langagières bien maîtrisées par l'élève et celles nécessitant des renforcements et aménagements spécifiques ;
- rappeler à la famille les droits et les devoirs des élèves.

À long terme :

- proposer aux équipes de professeurs de langues vivantes un ou plusieurs temps de travail permettant de mettre en place une réflexion et une harmonisation des pratiques de différenciation dans le cas de l'accueil de locuteurs natifs ;
- mettre en valeur les locuteurs natifs dans le cadre du cours d'anglais mais également dans des clubs, ateliers, projets, événements organisés (entraide, intercorrection, partages d'expériences culturelles, de lectures, webradio, groupes de musique, activités sportives, etc) ;
- rencontrer les professeurs documentalistes afin d'enrichir l'offre en langue originale (livres, DVDs, magazines, jeux, etc.).

Suite à cette présentation, le jury poursuivra l'échange par des questions qui pourraient par exemple être les suivantes :

- Quels sont les objectifs d'un cours de langue vivante ?
- Peut-on se soustraire à un enseignement ?
- Comment communiquer avec les parents ?
- Comment préparer l'entretien avec la famille en amont ?
- Comment intégrer un élève bilingue en cours de langue vivante ?
- Comment mettre en valeur l'apport d'un cours de langue vivante pour un élève bilingue ?

2. Exemple de mise en situation de vie scolaire (sujet EE 09 -15)

Vous êtes le coordonnateur de l'équipe de langues vivantes de votre collège.

Votre chef d'établissement vous demande de réfléchir à des pistes pour développer l'ouverture à l'international.

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.

Les candidats auront de nouveau une minute maximum pour prendre connaissance du sujet. Ils débiteront par une reformulation de la situation témoignant d'une analyse pertinente de celle-ci. Ainsi, le candidat devra identifier le rôle tenu par le professeur coordonnateur afin de répondre à la demande formulée.

Il n'est pas exigé des candidats qu'ils lisent à haute voix l'intégralité du sujet mais il conviendra d'explicitier en quelques mots les enjeux de la situation proposée.

Le sujet aborde les points saillants suivants :

- le rôle du professeur coordonnateur au sein de l'équipe de langues ;
- l'ouverture à l'international de l'EPL ;
- l'amélioration de l'offre éducative ;
- l'investissement des enseignants dans des projets.

Le sujet traite des valeurs et principes de la République qui sont dans ce contexte précis, l'égalité (permettre à tous les élèves, quelles que soient leurs origines sociales ou géographiques, de pouvoir bénéficier d'une éducation ouverte sur le monde, facteur d'émancipation), la laïcité (s'inscrire dans un cadre respectueux de la diversité culturelle, favorisant le dialogue entre cultures et la tolérance), la construction d'une citoyenneté européenne qui s'adapte aux enjeux contemporains.

Il conviendra donc de s'appuyer sur plusieurs textes officiels, par exemple :

- le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat (arrêté du 1^{er} juillet 2013) : « coopérer avec les partenaires de l'école » (« connaître les possibilités d'échanges et de collaboration avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de partenariats locaux, nationaux voire européens et internationaux ») (C13), « coopérer au sein d'une équipe » (C10) ;
- le code de l'éducation à propos de l'ouverture internationale des établissements (articles L311-2 et L421-1) ;
- la circulaire n°2019-66 du 25 mai 2019 sur l'éducation à la citoyenneté européenne et internationale, qui encourage les projets eTwinning et Erasmus+ ainsi que la mise en réseau avec d'autres établissements européens et la formation des enseignants à l'interculturel ;
- la charte Erasmus+ ;
- le programme d'assistants de langues vivantes étrangères contribuant à l'ouverture à l'international (BO n°35 du 21 septembre 2023 : <https://www.education.gouv.fr/bo/2023/Hebdo35/MENE2321486C>)
- les échanges et actions de formation à l'étranger pour les enseignants (BO n°28 du 11 juillet 2024 : <https://www.education.gouv.fr/bo/2024/Hebdo28/MENC2416087N>)

Une fois ce cadre réglementaire décrit, les candidats devront détailler leurs pistes de solutions à court, moyen et long terme tout en mettant en lumière ce qui relève de réponses individuelles et collectives.

Les candidats pourraient envisager les pistes de solutions suivantes :

À court terme :

- déterminer les conditions de réalisation du projet avec la direction et l'administration pour une collaboration transparente, constructive et respectueuse ;
- contacter les services du rectorat en charge de ce dossier (DAREIC) ;
- associer les collègues intéressés par ce genre de projets. Mettre en avant l'interdisciplinarité et cibler les compétences de chacun ;
- identifier les différents types de projets possibles (mobilités réelles et virtuelles, mobilités entrantes et sortantes, etc.) ;
- définir les objectifs pédagogiques pour intégrer le projet au cours de langues vivantes.

À moyen terme :

- se former en se renseignant auprès de l'agence Erasmus+ française (vadémécum, sessions de formations) ;
- trouver des partenaires internationaux (eTwinning, réseau des établissements Erasmus+) ;
- en cas de projet de mobilités Erasmus+ , monter un dossier pour postuler (calendrier de l'appel à projets, critères d'éligibilité) ;
- faire la demande d'assistants de langues (sur la plateforme Adèle) ;
- communiquer sur le projet, organiser une réunion pour le présenter aux élèves et l'ensemble de la communauté éducative ;
- solliciter les élèves de l'option LCE (langues et cultures européennes) pour animer un « club Europe » ou créer un journal européen portant des actions d'ouverture internationale.

À long terme :

- intégrer la stratégie d'ouverture à l'international dans le projet d'établissement ;
- faire la demande du label Euroscol ;
- planifier les mobilités et gérer la partie logistique des déplacements et accueils ;
- gérer la partie administrative (financement, rapports, audits) : validation du conseil d'administration ;
- communiquer sur le site internet de l'établissement et évaluer l'impact du projet pour les élèves, l'établissement, l'agence Erasmus ;
- envisager d'obtenir l'accréditation Erasmus+ pour un financement récurrent des projets ;
- encourager la formation des enseignants pour pérenniser l'investissement du personnel sur l'internationalisation.

Les meilleures prestations ont su mettre en avant les points suivants :

- la plus-value de l'ouverture à l'international pour les élèves et l'établissement ;
- l'éventail des possibilités qu'offre l'ouverture à l'international, en allant au-delà de la proposition d'un voyage scolaire ;
- des exemples de projets fédérateurs qui mobilisent l'ensemble des acteurs de l'établissements.

Suite à cette présentation, le jury poursuivra l'échange par des questions qui pourraient, par exemple, être les suivantes :

- Quels types de mobilités connaissez-vous ?
- Connaissez-vous des dispositifs ou des personnes qui contribuent à l'ouverture à l'international de l'établissement ? (mobilité entrante : assistants de LV / mobilités virtuelles (eTwinning) / réelles (Erasmus+)
- Connaissez-vous un service du rectorat qui aide à l'ouverture à l'international (DAREIC) ?
- Dans quel but le chef d'établissement vous fait-il cette demande ?
- Qu'apporte l'ouverture à l'international aux élèves, aux enseignants, à l'établissement ?

Corinne Chapel, Bénédicte Kerg, Abdelhak Nemmour et Florian Valluy-André
avec la contribution de l'ensemble du jury

ANNEXES

En éclairage des propositions de corrigés traitées dans ce rapport, vous trouverez dans cette section :

1. Le sujet d'admissibilité (composition en langue étrangère et traduction) ;
2. Le sujet de leçon EL4 (niveau « collègue »)
3. Le sujet de leçon EL6 (niveau « lycée »)

1. SUJET D'ADMISSIBILITÉ

Première partie - Composition en langue étrangère

Write a commentary on the two documents. Taking into account the historical and cultural background, analyze the role of diversity in the construction of individual and national identity.

Document 1

My mother danced all night and Roberta's was sick. That's why we were taken to St Bonny's. People want to put their arms around you when you tell them you were in a shelter, but it really wasn't bad. No big long room with one hundred beds like Bellevue. There were four to a room, and when Roberta and me came, there was a shortage of state kids, so we were the only ones
5 assigned to 406 and could go from bed to bed if we wanted to. And we wanted to, too. We changed beds every night and for the whole four months we were there we never picked one out as our own permanent bed.

It didn't start out that way. The minute I walked in and the Big Bozo introduced us, I got sick to my stomach. It was one thing being taken out of your own bed early in the morning — it was
10 something else to be stuck in a strange place with a girl from a whole other race. And Mary, that's my mother, she was right. Every now and then she would stop dancing long enough to tell me something important and one of the things she said was that they never washed their hair and they smelled funny. Roberta sure did. Smell funny, I mean. So when the Big Bozo (nobody ever called her Mrs. Itkin, just like nobody ever said St. Bonaventure), when she said, "Twyla, this is
15 Roberta. Roberta, this is Twyla. Make each other welcome," I said, "My mother won't like you putting me in here."

"Good," said Bozo. "Maybe then she'll come and take you home."

How's that for mean? If Roberta had laughed I would have killed her, but she didn't. She just walked over to the window and stood with her back to us.

20 "Turn around," said the Bozo. "Don't be rude. Now Twyla. Roberta. When you hear a loud buzzer, that's the call for dinner. Come down first floor. Any fights and no movie." And then, just to make sure we knew what we would be missing, "*The Wizard of Oz.*"

Roberta must have thought I meant that my mother would be mad about my being put in the shelter. Not about rooming with her, because as soon as Bozo left she came over to me and said,
25 "Is your mother sick too?"

"No," I said. "She just likes to dance all night."

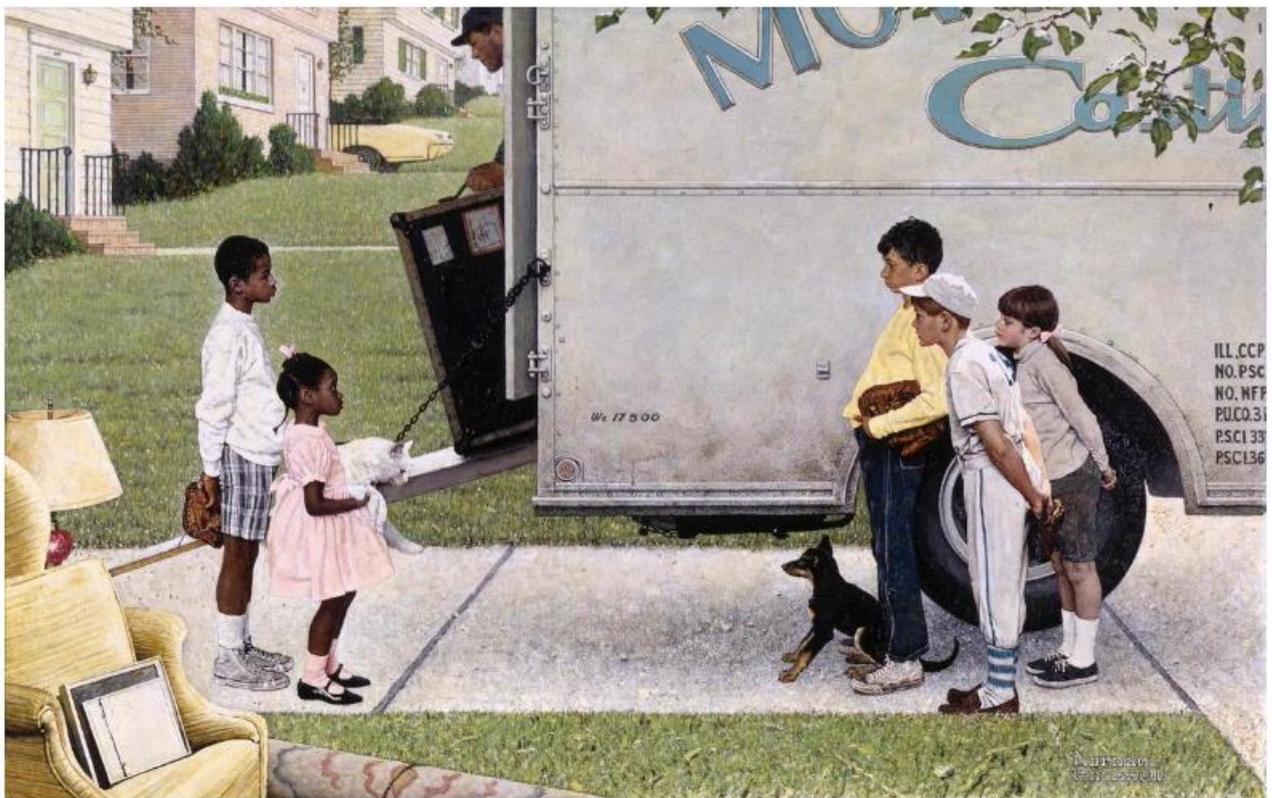
"Oh". She nodded her head and I like the way she understood things so fast. So for the moment it didn't matter that we looked like salt and pepper standing there and that's what the other kids called us sometimes. We were eight years old and got F's all the time. Me because I couldn't
30 remember what I read or what the teacher said. And Roberta because she couldn't read at all and didn't even listen to the teacher. She wasn't good at anything except jacks, at which she was a killer: pow scoop pow scoop pow scoop.

We didn't like each other all that much at first, but nobody else wanted to play with us because we weren't real orphans with beautiful dead parents in the sky. We were dumped. Even the New
35 York City Puerto Ricans and the upstate Indians ignored us. All kinds of kids were in there, black ones, white ones, even two Koreans. The food was good, though. At least I thought so. Roberta hated it and left whole pieces of things on her plate: Spam, Salisbury steak — even jello with fruit cocktail in it and she didn't care if I ate what she wouldn't. Mary's idea of supper was popcorn and a can of Yoo-Hoo. Hot mashed potatoes and two weenies was like Thanksgiving for me.

40 It really wasn't bad, St. Bonny's. The big girls on the second floor pushed us around now and
then. But that was all. They wore lipstick and eyebrow pencil and wobbled their knees while they
watched TV. Fifteen, sixteen, even, some of them were. They were put-out girls, scared runaways
most of them. Poor little girls who fought their uncles off but looked tough to us, and mean. God
did they look mean. The staff tried to keep them separate from the younger children, but some-
45 times they caught us watching them in the orchard where they played radios and danced with
each other. They'd light out after us and pull our hair or twist our arms. [...] I used to dream a lot
and almost always the orchard was there. Two acres, four maybe, of these little apple trees.
Hundreds of them. Empty and crooked like beggar women when I first came to St. Bonny's but
fat with flowers when I left. I don't know why I dreamt about that orchard so much. Nothing really
50 happened there. Nothing all that important, I mean. Just the big girls dancing and playing the
radio. Roberta and me watching. Maggie fell down there once. The kitchen woman with legs like
parentheses. And the big girls laughed at her. We should have helped her up, I know, but we
were scared of those girls with lipstick and eyebrow pencil. Maggie couldn't talk. The kids said
she had her tongue cut out, but I think she was just born that way: mute. She was old and sandy
55 colored and she worked in the kitchen. I don't know if she was nice or not. I just remember her
legs like parenthesis and how she rocked when she walked.

Toni Morrison, *Recitatif*, London: Chatto & Windus, 2022

Document 2



Norman Rockwell, *New Kids in the Neighborhood (Negro in the Suburbs, Moving Day)*, 1967
(Brooklyn Museum, oil on canvas, 146.1 cm x 92.7 cm)

Seconde partie - Traduction

Les candidats traduiront les deux textes ci-dessous.

Thème

Il s'arracha à son parapet et se remit en marche. Il emprunta un des ponts métalliques qui faisaient la joie des touristes puis marcha jusqu'au parc des Buttes-Chaumont. Le jour baissait déjà en cet automne tiède et les grilles ne tarderaient pas à fermer. C'était l'heure où les nannies anglophones des bobos du quartier sortaient en trombe en se servant de leurs poussettes comme de béliers pour fendre la foule. Kevin se faufila à contrecourant et parcourut d'un bon pas les allées à la recherche d'un habitat pour les Eisenia. Il se dirigea vers un bosquet d'arbres et sortit sa pochette plastique. Les regards soupçonneux de deux joggeurs interrompirent son geste. Il fit le tour du lac et remarqua un tas de feuilles mortes dans un renforcement du chemin. L'endroit était idéal.

Gaspard Koenig, *Humus*, Paris : Editions de l'Observatoire, 2023

Version

Henry's summer, on the whole, has been a success: through Berkshire, Wiltshire and Somerset he has shown himself to the people on the roads, and (when the rain isn't bucketing down) they've stood by the roads and cheered. Why would they not? You cannot see Henry and not be amazed. Each time you see him you are struck afresh by him, as if it were the first time: a massive man, bull-necked, his hair receding, face fleshing out; blue eyes, and a small mouth that is almost coy. His height is six feet three inches, and every inch bespeaks power. His carriage, his person, are magnificent; his rages are terrifying, his vows and curses, his molten tears. But there are moments when his great body will stretch and ease itself, his brow clear, he will plump himself down next to you on a bench and talk to you like your brother.

Hilary Mantel, *Bring Up the Bodies*, London : Fourth Estate, 2012

TROISIÈME CONCOURS DU CAPES D'ANGLAIS
SESSION 2025

ÉPREUVE DE LEÇON

Éléments de contexte

Niveau :	Classe de Troisième LCE
Thème / axe :	Langages
Problématique de la séquence :	<i>To what extent can we say that women have defied conventional gender norms and societal codes of their time?</i>
Tâche de fin de projet :	<i>Create a portfolio that includes art, photography, or short videos that highlight key moments of defiance to gender norms. You could use Miller's life as inspiration.</i>

Première partie (en anglais)

En lien avec les éléments de contexte ci-dessus, vous analyserez et commenterez le Document A. Au cours de votre exposé, vous en restituerez le passage suivant :

“...of the 20th century.” 0:58 |→ passage à restituer ←| 2:02 “Man Ray, of course...”

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 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.

Document A

Kate Winslet on Portraying World War II Photographer Lee Miller in new film, Amanpour and Company, originally aired on PBS October 1, 2024
<https://www.youtube.com/watch?v=5xmfMd73t5U>

Document B1



Rosie The Riveter by Norman Rockwell, *The Saturday Evening Post* cover, 1943

Document B2

Mary Kingsley (1862-1900) was one of the few British women to travel without a husband in Africa at this time. Living with local people, she discovered their traditions and learnt the skills she needed to survive in that environment.

The rivers were not always navigable. With the exception of the Congo, she complained, the really great rivers came out to sea with as much mystery as possible, lounging lazily along among the mangrove swamps and intersecting each other through a complex network of channels. Each channel, at first sight as like each other as peas in a pod, was bordered on either side by green-black walls of mangroves, which stood on stilts with their branches tucked up out of the wet, leaving their gaunt roots exposed in mid-air. High or low tide, there was little difference in the water; the river, whether broad or narrow, deep or shallow, looked like a pathway of polished metal, for it was as heavily weighted with stinking mud as water could be. But at high water the roots of the mangroves were concealed and Mary was twice able to travel the swamps.

She found the journey fascinating but dangerous, a crocodile drifting down in deep water, or lying asleep with its jaws open on a sand-bank in the sun, was a picturesque feature of the landscape when seen from the deck of a steamer, and provided a good topic for letters home (especially if the writer wanted to frighten her relations). But Mary, finding herself among the swamps in a small dug-out canoe with the crocodiles awake at flood-tide because of the plentitude of fish, was alarmed. She knew crocodiles could, and often did, grab at people in small canoes; several Africans had recently lost their lives by taking shortcuts through the mango swamps. [...]

Once a crocodile got his front legs over the stern of her canoe. She retreated to the bow to avoid upsetting her craft, and fetched him a clip on the snout with her paddle. The crocodile backed off, and so did Mary, who paddled into the middle of the lagoon, hoping the water there was too deep for crocodiles.

A Victorian Lady in Africa: The Story of Mary Kingsley, Valerie Grosvenor Myer, 1989.

TROISIÈME CONCOURS DU CAPES D'ANGLAIS

SESSION 2025

ÉPREUVE DE LEÇON

Éléments de contexte

Niveau :	Classe de Première
Thème / axe :	Diversité et inclusion
Problématique de la séquence :	<i>How necessary is affirmative action in promoting diversity in U.S. colleges?</i>
Tâche de fin de projet :	<i>Testify in front of the Supreme Court to tell about the pros and cons of affirmative action in college admissions</i>

Première partie (en anglais)

En lien avec les éléments de contexte ci-dessus, vous analyserez et commenterez le Document A. Au cours de votre exposé, vous en restituerez le passage suivant :

0:00 |→ passage à restituer ←| 1:01 “And people care about this...”

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 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.

Document A

“The First Post-Affirmative Action Class Enters College”
The Daily, New York Times Podcasts, September 6, 2024
<https://www.youtube.com/watch?v=4Y-BXL7tstc>

Document B1



Associate Justice Sonia Sotomayor, left, and Associate Justice Clarence Thomas during the formal group photograph at the Supreme Court in Washington, DC, Oct. 7, 2022
(Eric Lee/Bloomberg via Getty Images)

The Supreme Court's most senior conservative, Justice Clarence Thomas, and its most senior liberal, Justice Sonia Sotomayor, both rose from humble beginnings to join the elite ranks of Yale Law School -- and both have publicly credited race-based affirmative action initiatives with helping them get there.

But both justices staked out starkly opposite positions on whether the policy should be allowed to continue, facing off in a pair of blockbuster cases that were decided on Thursday and sharply limited the use of race in private and public college admissions going forward.

The court held, in a 6-3 opinion written by Chief Justice John Roberts, that Harvard University and the University of North Carolina's admissions programs violate the equal protection clause of the 14th Amendment. However, the majority decision appears to preserve consideration of race in a narrowly tailored way, as in through an individual applicant's essay or narrative.

While the court's conservative wing ruled against affirmative action, the three liberal-leaning justices dissented.

Thomas filed a concurring opinion to Roberts' majority ruling. Both he and Sotomayor read their opinions from the bench -- a rare move underlining how strongly each views the issue.

"While I am painfully aware of the social and economic ravages which have befallen my race and all who suffer discrimination, I hold out enduring hope that this country will live up to its principles so clearly enunciated in the Declaration of Independence and the Constitution of the United States: that all men are created equal, are equal citizens, and must be treated equally under the law," Thomas wrote.

Sotomayor, in dissenting, argued the majority was acting with willful ignorance to the discrimination still snaking through the world.

"Today, this Court stands in the way and rolls back decades of precedent and momentous progress. It holds that race can no longer be used in a limited way in college admissions to achieve such critical benefits. In so holding, the Court cements a superficial rule of colorblindness as a constitutional principle in an endemically segregated society where race has always mattered and continues to matter," she wrote. "The Court subverts the constitutional

guarantee of equal protection by further entrenching racial inequality in education, the very foundation of our democratic government and pluralistic society. Because the Court's opinion is not grounded in law or fact and contravenes the vision of equality embodied in the Fourteenth Amendment, I dissent."

Devin Dwyer & Patty See, "2 Supreme Court Justices who benefitted from affirmative action divide on its future", *ABC News*, June 12, 2023

Document B2



Warren K. Leffler, *Civil rights march on Washington, D.C.*, U.S. News & World Report Magazine Photograph Collection, August 28, 1963