



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2026

Concours : Troisième concours du CAPES et du CAFEP-CAPES

Section : Langues vivantes étrangères : anglais

Rapport de jury présenté par :

Thierry GOATER
Président du jury
IGESR

SOMMAIRE

3 Le mot du Président

5 Éléments statistiques

6 Rappel du cadre des épreuves

8 Épreuve écrite d'admissibilité

8	Composition en Langue Étrangère (CLÉ)
19	Traduction
21	Thème
28	Version

37 Épreuves orales d'admission

37	Épreuve de Leçon
37	Première partie en anglais
46	Deuxième partie en français
51	Exemple de prestation convaincante sur un sujet collège
56	Exemple de prestation convaincante sur un sujet lycée
61	Épreuve d'Entretien
61	Première partie : exposé
63	Deuxième partie : mises en situation
65	Exemples d'analyse et de présentation de mises en situation

69 Annexes

70	Sujet de l'épreuve d'admissibilité (composition et traduction)
71	Sujet de l'épreuve de leçon Collège
74	Sujet de l'épreuve de leçon Lycée

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

LE MOT DU PRÉSIDENT

La session 2026 du troisième concours du CAPES et du CAFEP-CAPES d'anglais s'est bien déroulée et ce malgré les conditions particulières liées à la canicule lors des épreuves orales d'admission. Je tiens à cet égard à saluer la persévérance et l'attitude positive des candidats ainsi que l'engagement exemplaire de l'ensemble du jury et des appariteurs et surveillants dans un contexte nécessairement plus difficile.

On observe à nouveau à la session 2026 une baisse, importante de surcroît, du nombre d'inscrits (-21% environ). En outre, comme lors des précédentes sessions, on ne peut que regretter une différence notable 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.

Les barres d'admissibilité sont plus basses à la session 2026 qu'à la session 2025 : respectivement 6 et 9,04 pour le concours de l'enseignement public et le concours de l'enseignement privé, contre 7 et 9,65 en 2025. La barre d'admission est également en baisse pour le public (7,83 contre 8,71 en 2025). Elle est en très légère hausse pour le privé (11,77 contre 11,71 en 2025). La différence importante entre les barres du public et du privé s'explique notamment par la différence entre le nombre de postes et le nombre de contrats pour les deux concours. Un poste sur les 75 proposés n'a pas pu être pourvu pour le concours de l'enseignement public à cette session. Il faut par ailleurs souligner que, comme l'an passé, de très bonnes voire d'excellentes notes ont été attribuées à l'épreuve écrite comme 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 fonctionnaires 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 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 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 (le vice-président et le secrétaire général), 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 à Dijon, 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	16
Candidats inscrits	331	148
Candidats non éliminés	128 (39 %)	61 (41 %)
Barre d'admissibilité	6 / 20	9,04 / 20
Admissibles	112	34
Moyenne des admissibles	9,85 / 20	11,06 / 20
. Note minimale des admissibles	6 / 20	9,04 / 20
. Note maximale des admissibles	17,93 / 20	14,98 / 20
Barre d'admission	7,83 / 20	11,77 / 20
Admis	74	16
Moyenne des admis (écrit + oral)	11,2 / 20	13,55 / 20
Moyenne des admis aux épreuves d'admission	11,46 / 20	14,6 / 20
<i>Epreuve de leçon</i>		
. Moyenne des admis	10,74 / 20	13,27 / 20
. Note minimale des admis	5 / 20	9,75 / 20
. Note maximale des admis	19 / 20	16,25 / 20
<i>Epreuve d'entretien</i>		
. Moyenne des admis	12,03 / 20	16,82 / 20
. Note minimale des admis	2 / 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. PREMIÈRE PARTIE : COMPOSITION EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Une lecture attentive des rapports de jury précédents et du présent rapport est vivement recommandée, car elle permet de s'approprier les codes des différents exercices qui composent les épreuves. La consultation de ces rapports est un élément essentiel de la préparation au concours, a fortiori quand les candidats n'ont pas bénéficié de formation spécifique. En effet, les membres du jury remarquent généralement les candidats qui incorporent dans leurs travaux les conseils prodigués dans les rapports, et cela se traduit souvent par des notes plus élevées, en particulier dans une épreuve comme la composition, où la maîtrise de la méthodologie a proportionnellement plus de poids dans la notation qu'en traduction. Il est par ailleurs important de comprendre que si l'épreuve de composition constitue essentiellement un exercice de réflexion, elle requiert tout de même l'application d'une méthode précise, jalon nécessaire à la réalisation d'un travail parfaitement abouti. On ne saurait se contenter de remarques éparses, sans véritable structure ni cohérence, aussi pertinentes soient-elles. Les candidats désireux de progresser en la matière trouveront, dans les paragraphes ci-dessous, une introduction générale sur l'épreuve, suivie d'un bilan et de conseils méthodologiques et, pour finir, de pistes de réflexion précises concernant le sujet de la session 2026 à partir de la copie d'un candidat.

L'épreuve de composition en langue étrangère 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. Dans le cadre d'un dossier, il appartient aux candidats de construire une composition autour des documents, dont il faut prendre en compte la nature, les spécificités, les points de vue, le contexte, et la chronologie, pour les comparer et les mettre en perspective. Dans le cadre d'une citation à analyser, il s'agit de produire une dissertation à partir d'un travail de problématisation. 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.

L'exercice donné lors de cette session, qui mettait en lien un extrait d'œuvre littéraire et un document iconographique, permettait 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 des connaissances personnelles en lien avec l'histoire, la culture, et la littérature des différents pays anglophones. Le tout devait être rédigé dans un anglais de bonne facture. Loin d'être décorrélaté du métier de professeur d'anglais, ce type d'exercice mobilise des qualités essentielles aux futurs enseignants, notamment la capacité d'abstraction, de synthèse, et de mise en lien de documents de natures diverses.

Malgré un dossier qui a pu surprendre par la nature de ses documents, ses thématiques et sa tonalité, le jury a constaté avec satisfaction que certains candidats ont su s'en emparer pour

produire des réflexions très pertinentes. Le jury s'est aussi félicité de la façon dont les candidats ont prêté une attention particulière à la forme de l'exercice, les copies présentant pratiquement toutes une introduction avec une présentation des documents, une tentative de problématisation (même si elle a été quelquefois maladroite), un développement structuré en paragraphes, et, pour la plupart, des références fréquentes au dossier. Celui-ci ne comprenant que deux documents, ils ont rarement été traités séparément, même si la mise en lien a parfois été inaboutie. De même, les formulations propres à la composition (mots de liaison, transitions, citations) ont fait l'objet d'efforts particuliers.

Le sujet proposé invitait explicitement les candidats à analyser le dossier donné, constitué d'un extrait du roman *England, England* de Julian Barnes et d'une photographie prise par Simon Roberts lors de la cérémonie d'ouverture des Jeux olympiques de 2012, par le prisme de l'axe du cycle terminal « Territoire et mémoire », qui devait être mis en lien avec la notion d'« anglicité » (*Englishness*). Il est essentiel de tenir compte de la consigne pour façonner sa réflexion et sa problématique, car celle-ci constitue un indice, une aide, qui guide les candidats dans leur effort de définition des contours et des enjeux du dossier. Il ne faut pas se contenter de reformuler cette consigne en une question à la fin de l'introduction pour accomplir le travail de problématisation attendu, mais s'appuyer sur celle-ci pour produire une problématique personnelle qui réagence et introduit des termes et des idées clefs. De même, l'axe ne doit pas faire l'objet d'une simple mention en introduction avant d'être évacué jusqu'à la conclusion ; il doit figurer explicitement dans chaque section de la composition, étant tout à la fois socle, cadre, et objet de la réflexion attendue.

Certaines problématiques proposées étaient insuffisamment analytiques, et les plans qui en découlaient ne permettaient pas de développer un véritable argumentaire à propos du sujet. Un test rapide pour s'assurer de la pertinence d'une problématique consiste à se demander si celle-ci appelle bien une démonstration, une série d'arguments étayés par des exemples tirés des documents. S'agissant du plan, il est nécessaire, là aussi, de vérifier qu'à chaque section de la composition correspond bien une idée directrice qu'il est souhaitable de présenter sous forme d'affirmation. Il convient aussi de veiller à proposer un raisonnement progressif, gagnant en complexité de partie en partie, et aboutissant en conclusion à une réponse explicite à la problématique donnée en introduction. À l'inverse, les plans dits « catalogues » (Géographie / Histoire) ou binaires (Aspects positifs / Aspects négatifs) empêchent généralement un traitement complexe du dossier, en limitant les possibilités de mise en tension entre les deux documents.

Un autre écueil visible dans certaines copies a été le recours fréquent à des remarques générales sur l'identité anglaise, sans lien évident avec les documents. Aussi faut-il comprendre que les connaissances civilisationnelles, bien qu'évidemment bienvenues, ne doivent pas être mobilisées gratuitement. Celles-ci doivent apporter un éclairage sur le dossier, ou y faire écho visiblement. Certains candidats ont pu voir dans le dossier et son accumulation de clichés et de représentations figées une opportunité pour compiler des anecdotes personnelles. Bien que celles-ci témoignent d'une appétence pour la culture anglaise, il convient de souligner qu'elles n'ont pas leur place dans un exercice aux ambitions académiques. De plus, il est attendu des candidats au métier d'enseignant une capacité de recul critique, ce que les clichés dénoncés implicitement par l'auteur du document A et le photographe Simon Roberts invitaient à démontrer. En effet, seule une prise de recul suffisante permettait aux candidats d'appréhender le dossier dans toute sa complexité, et notamment d'identifier le caractère fictionnel et satirique du roman de Julian Barnes.

Parmi les autres remarques méthodologiques que nous pouvons formuler, nous tenons à rappeler aux candidats qu'il est essentiel de saisir la distinction entre paraphrase et analyse.

Tout l'enjeu d'un exercice de commentaire comme de dissertation est de produire un point de vue argumenté *sur* le texte, quand un traitement paraphrastique ne permet quant à lui que de restituer le contenu explicite des documents donnés. Une attention particulière au style, aux effets de langue, et plus généralement aux particularités des documents est attendue. Seule une lecture précise permet d'éviter un traitement superficiel, exclusivement paraphrastique ou descriptif, ou qui relèverait exclusivement d'opinions personnelles.

Certaines copies présentaient par ailleurs un nombre important de confusions lexicales et d'erreurs de grammaire, parfois élémentaires, 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 (*exemple, *langage, *hapenned)
- la détermination du nom (*the document A, *the Englishness)
- l'oubli de majuscules aux adjectifs de nationalité (*english, *british)
- le groupe verbal (*I will analyzed, *should have being helped)
- les erreurs d'accord sujet-verbe (*both documents deals with, *there was two different point of views, *Julian Barnes describe)
- les nombreux oublis de "s" à la troisième personne du singulier (*the country have)
- les pronoms relatifs
- l'utilisation d'abréviations (*doc 2)
- des calques (*photography au lieu de *photograph*, emploi récurrent de *we*)
- des barbarismes (*watermoulins, *considerated, *reproducted)
- la méconnaissance de pluriels irréguliers (persons)
- les erreurs de transformation de la phrase interrogative au style indirect
- le niveau de langue (*making big bucks, *you can just google it, emploi de *smileys*, etc.)
- les adresses au lecteur et au jury (I would like to thank the jury)

Une langue riche et nuancée donne généralement lieu à des analyses fines et subtiles au service de la démonstration ; 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 non plus ; certaines copies utilisent à peine les virgules et les deux points, ou en font un usage erroné (virgules entre le sujet et le verbe, par exemple). 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. Le jury rappelle aussi que les règles typographiques diffèrent d'une langue à l'autre et qu'il convient de les respecter.

Enfin, le jury recommande aux candidats de s'entraîner sur les sujets des années précédentes, qui accompagnent les rapports de jury, en se mettant autant que possible dans les conditions de l'examen. Une copie réussie est en effet une copie équilibrée, relue, de qualité constante, dans laquelle chaque étape a été réalisée avec le même soin et la même attention, sans précipitation.

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, etc.) ; identifier la source (site web, journal, magazine, pays de publication, auteur, etc.) ; prendre en considération la date de publication et le titre du document ; ne pas négliger les principaux éléments de narratologie (narrateur, point de vue, etc.) ni le ton du texte, le schéma narratif ou l'organisation interne du support.

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 d'entamer le travail nécessaire de problématisation des documents et de leurs enjeux.

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, etc.), 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.

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. 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 doit permettre de répondre à la problématique annoncée préalablement. Pour éviter la paraphrase et les catalogues, il faut également veiller à ce que chaque partie soit problématisée. Elles doivent donc éviter l'étalage de connaissances, d'exemples simplement listés sans commentaires, 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 sous forme d'affirmations ou d'idées directrices clairement identifiées.

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, ici, pu proposer des accroches originales et pertinentes ou ont cité une phrase du document A 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, pas juste un seul des deux documents. Il est également contre-productif de s'étendre trop longuement dans l'introduction en se contentant d'étaler des connaissances. L'annonce du plan parachève cette étape 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 et analyse – transition vers le paragraphe suivant.

Chaque paragraphe contient ainsi un seul argument directeur, mené jusqu'à son terme pour servir la démonstration. 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 (le document iconographique, le plus souvent), ce qui n'a pas permis une analyse pertinente et a été fortement pénalisé. L'analyse iconographique n'est pas à négliger, car elle permet de faire émerger des points saillants nécessaires à l'analyse de l'ensemble du dossier. On peut conseiller aux candidats qui auraient peu l'habitude d'analyser des images de s'attarder dans un premier temps sur le document iconographique, en tenant compte de la consigne et de l'axe, avant de s'intéresser plus avant au texte.

Il faut se garder de compiler des citations ou des références culturelles qui 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.

Entre chaque grande partie, il ne faut pas négliger l'inclusion de courtes transitions, qui servent comme autant de bilans permettant de fluidifier la lecture et de clarifier la logique de la démonstration.

2.3 La conclusion

Par manque de temps, la conclusion est parfois négligée ou limitée à une redite de certains arguments déjà développés. Cependant, la conclusion doit avant tout apporter des éléments de réponse à la réflexion menée dès l'introduction et plus particulièrement à la problématique. Il ne faut pas y faire figurer de nouvelles analyses. Les candidats qui soignent cette conclusion permettent évidemment à leur travail de se démarquer. Une dernière phrase peut permettre une ouverture, cohérente, sans s'y attarder. Celle-ci doit être sous la forme d'une affirmation, et ne s'impose que si elle propose une piste de réflexion véritablement pertinente.

3. Proposition de corrigé commenté

Cette proposition de corrigé est issue d'une copie de candidat(e) et assortie de commentaires. Il s'agit d'une très bonne copie, dont le jury loue la pertinence, malgré quelques lourdeurs et maladresses stylistiques et syntaxiques (phrases parfois excessivement longues, récurrence de structures binaires et ternaires), et la non-prise en compte de certains points saillants du dossier. Hormis l'accroche, qui a été gardée in extenso pour souligner quelques problèmes de longueur, les autres parties de la copie originale ont été modifiées par souci de clarté, sans en trahir toutefois les idées et le déroulé.

Les commentaires proposés serviront à poursuivre la réflexion amorcée par le(a) candidat(e) tout en offrant de nouveaux exemples et analyses. Le jury tient de nouveau à signaler qu'il était possible d'aborder ce dossier selon une grande variété de modalités et de points de vue, et que le traitement proposé ici n'exclut pas d'autres approches. Les futurs candidats trouveront dans cette copie, et dans les commentaires qui l'accompagnent, des réflexes méthodologiques, des idées, et des formulations qui leur seront profitables.

Son emploi, enfin, vise à illustrer la qualité des travaux que le jury a eu l'occasion de lire lors de cette session, tout en montrant que les candidats ne sont pas tenus à la perfection et à l'exhaustivité pour obtenir de bons résultats.

NB : les informations à gauche du tableau ne doivent pas apparaître explicitement sur la copie.

ETAPES	EXTRAIT DE LA COPIE DE CANDIDAT(E)	COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS DU JURY
Introduction		
Accroche	In her seminal essay <i>The Origins of Totalitarianism</i> , the philosopher Hannah Arendt argues that all totalitarian societies justify their rule by involving the inevitable march of progress as a law of nature and presenting themselves as the mere tools of natural evolution. In order for that illusion to be maintained, there is a systemic and systematic blurring of lines between fact and fiction, while all contradictory aspects of life and natural experiences of the world are smoothed over and explained away through the rigid logic of indoctrination, as being part of a monolithic block of reality submitting to the workings of the regime. While Arendt focused her study on types of political authority, the same mechanisms can be identified in any vision of the world that superimposes a single guiding principle over the richness and multiplicity of human experiences and human endeavours.	- Cette amorce, bien que pertinente et attestant d'une grande culture, pêche par excès de longueur. Les passages indiqués en gris sont superflus. - Les titres d'ouvrage, présentés en italique dans des documents dactylographiés, doivent être soulignés dans des travaux manuscrits. - Il est possible de citer et de décrire brièvement toute œuvre pertinente pour le dossier (portrait d'Elizabeth II par Andy Warhol, roman <i>Middle England</i> de Jonathan Coe, etc.) ou de faire référence à un fait en lien avec le sujet (victoire du New Labour de Tony Blair en 1997 et retour d'un nationalisme anglais

		rajeuni, mouvement musical et artistique <i>Cool Britannia</i> , etc.).
Présentation des documents	The documents presented in this corpus illustrate precisely the type of microcosm that is shaped by one single objective and driving force, specifically, in this case, "success". The first document, an excerpt from Julian Barnes' 1998 novel <i>England, England</i>, is a dystopian description of the transformation of the Isle of Wight into a coveted tourist attraction through the point of view of journalist Kathleen Su. The second document is a photograph of the set-up at the opening ceremony for the 2012 Olympic Games in London. While set in the United Kingdom, both documents show how a make-believe version of England leads to the creation of an artefact that distorts the existing landscape, bringing to the world a unified image of the supposed essence of Britain, a re-presentation that gives the simulacrum precedence over reality. Therefore, the elements contributing to the construction of a national identity in these two documents involve history (or memory) and geography (or territory).	- L'usage de connecteurs ou, comme ici, de l'adverbe <i>precisely</i>, permet de faire la transition entre l'accroche et la présentation des documents — ce qui est particulièrement apprécié. - La description de chaque document est précise et fluide, et donne dès l'abord les grandes thématiques abordées. Celles-ci doivent être en effet exposées dès l'introduction, pour que le développement soit exclusivement dédié à l'analyse et l'argumentation. - De même, cette présentation doit se conclure sur une phrase permettant d'établir le lien entre les deux documents, jalon essentiel pour la problématisation. - Une mention de l'axe est attendue dans la phase de problématisation. Ici, spécifiquement, le lien existant entre l'axe (<i>Territory and memory</i>) et les documents est établi, mais aurait mérité une meilleure intégration.
Problématique et annonce de plan	This set of documents raises the question of whether the re-creation of Englishness, if meant to conform to the requirements of the entertainment industry, preserves any degree of truthfulness as to what constitutes English identity. I will first examine the way the reproduction of Englishness in both documents is primarily shaped for and by the beholder. Then I will show how memory and territory are commodified. In the last section, I will demonstrate that both reproductions of Englishness are inauthentic.	- La problématique est précise, spécifique au corpus, et appelle une véritable argumentation. Elle ne se contente pas de reprendre sans se les approprier les termes du sujet, et peut donc être considérée comme convaincante. - L'annonce de plan énonce clairement des arguments directeurs, qu'il faudra donc étayer par des exemples

		savamment choisis au sein des deux documents. - Il est à noter que l'emploi du pronom <i>I</i> est préférable en anglais. - Autre suggestion de problématique : <i>How do both documents seek to expose a fabricated and nostalgic construction of Englishness in the replicas they depict?</i> - Autre suggestion de plan : 1. <i>The documents testify to the commodification of the English nation and its territory</i> 2. <i>Memory is a historical reconstruction that obliterates the past</i> 3. <i>Englishness is a nostalgic remembrance</i> - Autres pistes analytiques envisageables : creation et destruction du territoire et de l'identité ; nostalgie et identité anglaise ; identité anglaise comme performance.
Développement		
Partie 1 : Idée directrice	Presented as miniature representations of Britain, both territories pictured in the documents were created artificially, having been shaped for and by the beholder.	- Cette première phrase doit poser clairement l'objet de l'intégralité de la partie à venir. Il s'agira donc ensuite de vérifier et démontrer sa validité. <i>(NB : Un paragraphe distinct ne lui est pas réservé dans une copie habituelle.)</i>
Partie 1 : Argumentaire, exemples et micro-analyses	Their identity is therefore remote and detached from the inhabitants' actual experience. Like myriad eyes looking from above, cameras are a motif in both works: document A presents cameras as "real" (l. 4), as opposed to most of the things described in the	- La copie présentée ici parvient à justifier son idée directrice en ayant recours à des micro-analyses précises, notamment celle portant sur la

	text. Their implied presence is also suggested by the sentence "This is showtime", on line 20. The very form of the document is that of a news story, the reporter being an outsider that becomes as familiar to the surroundings as those on the ground. In document B, cameras, and even the shadows they cast, are visible everywhere. The event was not only televised and broadcast around the world at that time, but also remains currently available on the Internet. The representation is not only intended for the members of the public that happened to be there, including royalty, but also for a virtual audience. While Julian Barnes did not dwell on predictions of online viewership at a time when the internet was barely entering every day life, we can surmise that the novel's characters would use new technological tools for marketing purposes. Both documents also depict a public that is physically present. However, they refer to the public as a "crowd", in which no individuality stands out: on line 8, there is a reference to "eager crowds", then again on line 16. Further in the text, the reader finds out that this voiceless, faceless public is called "Visitors" in the new company jargon, as if to further deindividualize them. Similarly, in the photograph, the faces in the crowd are not discernible, silhouettes can be barely made out. The light draws the viewer's attention to the lower half of the picture, where the actual representation is taking place. As a consequence of this, the version of Englishness that corresponds to the fantasies of people is that which is shown and valued. Reality is unpredictable and flawed, which is why a reproduction is preferable. In document A, an airbrushed version of a country known for its cultural landmarks is offered to the Visitors: "Wordsworth's daffodils", "Anne Hathaway's Cottage", the "Tower of London" and "having a ploughman's lunch" on top the "White Cliffs of Dover" are examples of the curation technique that brings these images and experiences to an expectant public. Document B is almost a visual embodiment of document A: the viewers can wonder at the well-known green fields and meadows that	présence de caméras et d'appareils photographiques. - En commentant le contenu d'un document, il est nécessaire d'employer le présent simple. On écrira donc « Julian Barnes suggests...». - Il est bon d'éviter les digressions ou les remarques d'ordre spéculatif (« ce que l'auteur aurait pu faire »), comme c'est le cas dans la partie grisée ici.
--	---	---

	make up the English countryside, juxtaposed with a cottage, a watermill, and symbols of the Industrial Revolution.	
Partie 1 : Bilan transitionnel	While these reconstructions conform to a series of clichés related to England, all traces of humanity and authenticity are expunged from them. The only characters with a voice and a human form are organizers and performers.	- La partie se conclut avec un court paragraphe, qui permet de synthétiser le propos de la partie tout en amenant naturellement la partie suivante.
Partie 2	As the image of Englishness is transmitted for the benefit of audiences all over the globe in these two documents, it is apparent that what makes the country's singularity (its history, memory, and geography) becomes inconvenient. It thus needs to be simplified so as to become a commodity that generates profits. Both documents feature a neatly limited territory, where impenetrability helps regulate any unpredictability. Document A takes place on an island, a clear parallel to the "real" England, but also a contained space where water offers protection and insulation. It limits access to this artificial territory to "upmarket vacationers", just like the stadium gates only allow ticketholders in. Only the happy few are granted access to these manufactured versions of Englishness. Projected onto this enclosed territory, a vaster geographical reality is reduced to its salient landmarks. Distances are transformed, poor infrastructure diminished in document A, but also, as seen above, in the recreation of the postcard-version of Britain visible in document B. Historical figures, such as those of the King and Queen become little more than "paid performers" in Barnes' dystopia, where doubt lingers over whether the actual King and Queen might attend the daily balcony performance. Not pictured in this photograph in document B, but present on the occasion of the opening ceremony was Queen Elizabeth II, who "performed" onscreen, as did her stunt double, another replica who jumped from a helicopter in her stead. In these documents, despite the small-scale dimensions of the actual territory onto which markers of Englishness are projected, the	- Nous ne réitérons pas ici nos commentaires méthodologiques présentés précédemment. Cette fin de développement est donc à considérer comme une proposition de corrigé, que le jury a adaptée pour des raisons de clarté. - Il était bon de s'interroger quant à l'aspect artificiel et fabriqué des représentations proposées, qui induisaient une mise en abyme vertigineuse, le faux apparaissant aussi réel (si ce n'est plus) que le vrai dans les deux documents.

	ambition is to offer an all-inclusive experience where history is aestheticized to cater to people's nostalgia and where geography becomes a mere postcard. The wind itself, the clouds, and sounds (musicians are performing in the lower part of the photo) become features of a perfect experience that can be paid for.	
Partie 3	In both documents, the points of view of the narrator and the photographer frame the representations they are witnessing. Kathleen Su, in document A, and the photographer sitting well above the stage, in document B, provide a panoramic view of the scene. The description that the fictional journalist gives of the island is laden with business-related terms, a commentary on the whole endeavour and its ambitions: "an opt-out clause exists in their contract." "It's also big business," "ground-breaking enterprise," "an original stroke of lateral-thinking." These terms allude to a type of economic journalism that focuses on financial success regardless of ethical or human concerns. In document B, the photographer has chosen to give the viewer a point of view that is almost identical to that of a simple spectator. It is therefore starkly different from that which is seen on-screen. The wide perspective still differs from that of a regular member of the audience. Indeed, as he uses a wide-angle, all-encompassing perspective, the photographer breaks the illusion of reality, exposing the backstage details that make the illusion possible. In both works, the title is also very revealing. In Julian Barnes' work, the name "England, England" reinforces the connection with the country, while also signalling that the island is a reproduction. Likewise, the name chosen by Simon Roberts is evocative. "Merrie Albion" refers to a pastoral version of Britain that is clearly idealized. These reconstructions are neither authentic nor historically accurate. Instead, they reflect their authors' satirical take on Englishness and the narrative underpinning it.	- La satire était un autre élément saillant du dossier, qu'une lecture fine pouvait faire émerger. C'était en effet le sens de ce recours constant et volontairement exagéré de Barnes à un lexique lié au monde de l'entreprise dans le document A, mais aussi celui de cette vue panoramique crue donnée par Roberts.
Conclusion		

	To conclude, the authors of these two documents present mimetic, artificial reproductions of various clichés related to "Englishness". They contrast these clichés with an implied reality, with which the target audience should be familiar. In so doing, they question the way English identity is stripped of its complexity and diversity for the sake of profit. As they offer a bird's eye view of these microcosms, what is implied, through satire, is that a typically English quality is the ability to sell oneself.	- La conclusion doit reprendre brièvement les principaux arguments développés dans chaque partie et répondre à la problématique. - L'ouverture n'est nécessaire que si elle poursuit avec succès la réflexion élaborée dans le travail. Elle ne manque pas à cette conclusion. - Ouverture possible : <i>Paris Olympics opening and/or closing ceremonies; Brexit; Dismaland (Banksy)</i>
--	---	--

Nicolas SCHNEIDER, Maxence DE BLOCK et Anne-Claire TOUCHAIS
Avec la contribution de l'ensemble du jury

II. DEUXIÈME 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	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. Exemple : *eyeskin pour paupière
	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.
	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. Exemple : *metro mouth pour bouche de métro

	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.
	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...)
	Un lieu très spécifique, inconnu du grand public, ne sera pas traduit, au même titre qu'un nom ou prénom.
	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. Exemple : <i>As she walked from her stop</i> → <i>Tandis qu'elle s'éloignait de son arrêt</i>
	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).
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

Toute rentrée scolaire contraste fatalement avec l'été passé, et celui qui s'achevait avait été aussi insouciant que l'automne allait être soucieux.

Depuis qu'ils étaient enfants, Diane, Cora et Simon étaient trois, réunis chaque année au même endroit pour des vacances d'été au bord de la mer. Leurs parents, amis de longue date, buvaient des coups ensemble pendant qu'eux piaillaient à côté en torturant la faune aquatique avec leurs épuisettes, Méduse aux pieds ou perchés sur des matelas gonflables Titi et Grosminet que les pères s'étaient asphyxiés à gonfler un peu plus tôt.

Mais cet été-là, la donne avait changé. Désormais *ils* buvaient des coups pendant que leurs parents piaillaient plus loin, et ils avaient troqué leurs épuisettes pour des cigarettes hors de prix sur lesquelles, à leur tour, ils s'asphyxiaient. À présent ils étaient « grands », de cette manière adolescente qui disait surtout à quel point ils étaient encore petits.

Ambre Chalumeau, *Les vivants*, Paris : Stock, 2025

1.2 Présentation générale

Ce passage est un extrait du premier roman d'Ambre Chalumeau, *Les Vivants*, paru en 2025 et mettant en scène trois personnages liés depuis l'enfance. L'extrait proposé s'inscrit dans la situation initiale du récit dans laquelle le narrateur prépare le lecteur à la venue de l'élément perturbateur, c'est-à-dire à un basculement brutal de la vie de ces trois adolescents insoucients vers une existence de jeunes adultes bien plus angoissante. Le passage oscille ainsi entre deux périodes : d'une part, celle d'une enfance légère caractérisée par des activités ludiques en bord de mer et décrite par des imparfaits dans le texte et, d'autre part, celle d'un début de la vie adulte marqué par de nouveaux comportements qui inversent les rôles entre enfants et parents et introduite par le plus-que-parfait dans le texte. Ce renversement et les contrastes qui en découlent, points d'ancrage du passage, devaient être rendus précisément. La traduction de cet extrait ne supposait évidemment aucune connaissance préalable de l'œuvre.

Le jury rappelle à nouveau aux candidats l'importance de lire attentivement l'ensemble du texte afin d'en saisir la cohérence temporelle et l'évolution des relations entre les personnages. Ne pas traduire « au fil de la plume » permettait, par surcroît, de repérer et prendre en compte les « effets miroirs » / structures parallèles ainsi que les jeux sur les antonymes qui traversent le

texte (ex : traduction des verbes « piailler » et « asphyxier », « grands » / « petits », etc. sur lesquels nous reviendrons plus bas dans l'analyse des segments).

1.3 Points de vigilance et repérages

Lexique

Le jury souhaite souligner, cette année encore, l'importance de la maîtrise des champs lexicaux courants. Par exemple, beaucoup de candidats ont montré une maîtrise insuffisante du champ lexical lié aux activités balnéaires (« matelas gonflables », « épuisettes », « vacances », « bord de mer », « faune », etc.) mais aussi celui lié aux sentiments (« soucieux », « insouciant », etc.), ce qui a conduit à des barbarismes rédhibitoires dans la perspective de recrutement de futurs enseignants d'anglais. Le jury précise en revanche que, face à une difficulté, il vaut mieux proposer un terme proche ou générique mais qui relève du champ lexical approprié plutôt qu'un barbarisme, voire une omission. Nous encourageons ainsi fortement les candidats à entretenir et à enrichir leur vocabulaire régulièrement par le biais de lectures et de recherches personnelles plus systématiques.

Culture et idiomaticité

Ces deux notions vont de pair. La dimension oralisée de l'extrait et ses références à certains aspects de la culture populaire permettaient d'évaluer les connaissances des candidats sur des repères culturels tant du monde francophone (ex : « Méduse ») que du monde anglophone (ex : « Titi et Gros Minet »). Sans pénaliser excessivement les copies n'ayant pas su restituer précisément ces références, le jury a valorisé celles qui y sont parvenues et invite donc les candidats à consolider ce bagage culturel. Cela suppose un accès quotidien à la langue étudiée, que ce soit au contact de locuteurs natifs ou par le biais de lectures, de films ou de séries, de podcasts, etc. Ce faisant, les candidats seront alors mieux à même de traduire les expressions idiomaticques de la vie courante (ex : « piailler », « boire des coups », « s'asphyxier », etc.) avec précision et aisance, ce que ne permet pas nécessairement la périphrase.

Temps, aspects et structures grammaticales

Traduction de l'imparfait : bien que le texte source soit écrit majoritairement à l'imparfait, il convenait de ne pas traduire systématiquement ces verbes au prétérit en *be + -ing* comme l'ont fait certains candidats. Si cette manière de traduire l'imparfait était recevable pour décrire ou mettre en relief certaines actions passées, le prétérit en *be + -ing* ne saurait traduire des habitudes / actions récurrentes dans le passé, d'où le recours au prétérit simple voire au *would* dit fréquentatif qui s'imposait parfois.

Autres temps et structures complexes : le jury rappelle que les extraits proposés aux concours peuvent être choisis pour la richesse de leurs variations temporelles et de leurs structures. Outre l'imparfait, l'extrait comportait des présents de vérité générale (ex. : « toute rentrée scolaire contraste fatalement avec »), des plus-que-parfaits (ex. : « la donne avait changé »), ainsi que des futurs dans le passé (ex. : « l'automne allait être soucieux »). Le texte présentait également des structures délicates, comme la traduction de « depuis » qui suppose de distinguer *for* et *since* et d'employer un *present perfect* ou un *past perfect* selon le point de référence temporel. Le jury invite les futurs professeurs d'anglais à parfaire leur maîtrise de ces temps et structures complexes, d'autant plus qu'ils seront amenés à les enseigner à leur tour.

Structure simple : le jury déplore un nombre assez important d'erreurs sur les structures simples (ex : absence des -s à la troisième personne du singulier **it contrast*, manque de maîtrise des comparatifs d'égalité **as carefree than* ou de supériorité **more earlier*, des -s aux adjectifs

**inflatable mattresses, etc.*). Ces erreurs, particulièrement quand elles sont récurrentes, sont à proscrire dans le cadre d'un concours de recrutement de futurs enseignants d'anglais. Les erreurs sur les verbes et / ou les pluriels irréguliers (ex : **bringed together, since they were childs*) ont été jugées tout aussi préoccupantes.

Stylistique

L'extrait étant écrit dans un français courant à dominante orale, il était attendu des candidats qu'ils adoptent un registre équivalent en anglais en évitant les registres trop soutenus (ex : préférer *sea life* à *aquatic fauna* pour traduire « faune aquatique »). Ce registre, bien que familier, n'exclut pas la précision. Le jury valorise ainsi les copies capables de concilier naturel et richesse lexicale.

Enfin, l'extrait permettait d'évaluer les compétences pragmatiques des candidats. C'était notamment le cas de la mise en relief dans « Désormais *ils* buvaient des coups ». Ces structures emphatiques sont monnaie courante en anglais et le jury a valorisé les candidats capables de les restituer de manière naturelle (par exemple en soulignant la mise en relief à défaut de pouvoir l'écrire en italique) plutôt que par des périphrases lourdes.

Relecture

Le jury attire l'attention des candidats sur la nécessité d'une relecture finale attentive et rigoureuse visant à s'assurer que tous les éléments du texte source ont bien été traités. En effet, certains candidats omettent des éléments ne présentant pourtant pas de difficultés particulières.

1.4 Analyse détaillée des segments

Segment 1	Toute rentrée scolaire contraste fatalement avec l'été passé,
Proposition(s) de traduction-	<i>Every new school year is bound to contrast with the summer just past</i>

Ce segment a posé un certain nombre de difficultés. Il convenait d'abord d'identifier la valeur de vérité générale portée par le présent français qui appelle, en anglais, l'emploi du présent simple et de ne pas oublier le -s au verbe, le sujet étant à la troisième personne du singulier. Un autre point de vigilance concernait la traduction de « rentrée » et de « fatalement ». En ce qui concerne le mot « rentrée », très marqué culturellement en français, il était préférable d'éviter de chercher à le traduire de manière littérale mais plutôt d'évoquer le concept d'une nouvelle année scolaire. Pour la traduction de « fatalement », bien que l'idée de « destin irréversible » soit présente dans *fatally*, le terme renvoie davantage à la notion de destin funeste et convient donc moins bien qu'en français. Des équivalents tels que *inevitably* ou *to be bound to* étaient préférés à la traduction « mot pour mot ».

Segment 2	et celui qui s'achevait avait été aussi insouciant
Proposition(s) de traduction	<i>—and the one ending had been as carefree</i>

Ce segment mettait en jeu deux valeurs temporelles distinctes puisqu'il articulait un procès en cours dans le passé (« s'achevait ») et un bilan rétrospectif (« avait été »). Dans le premier cas, « s'achevait » devait donc être rendu par une forme en *be + -ing* (*was ending*). Cette proposition relative pouvait, de plus, être réduite à une forme participiale, structure plus concise et légère (*the one ending*) par ellipse (*the one ~~that was~~ ending*). Dans le second, le plus-que-parfait (« avait

été ») appelait, quant à, lui un *past perfect* afin de dresser un bilan antérieur à un point de référence passé (*had been as carefree*).

Segment 3	que l'automne allait être soucieux.
Proposition(s) de traduction	<i>as the coming fall was going to be full of worry.</i>

La difficulté principale de ce segment résidait dans la traduction du futur dans le passé exprimé par « allait être soucieux ». Ceci entraînait naturellement l'utilisation en anglais de la locution *to be going to + BV* à conjuguer au prétérit, temps du récit. Mêlée à du prétérit, cette structure permettait de restituer une projection future située dans un cadre narratif passé. L'emploi de *would* était également recevable.

Sur le plan lexical, « soucieux » devait être interprété en fonction du contraste global du passage qui oppose l'insouciance estivale à une projection plus inquiète de l'automne. Plusieurs solutions étaient recevables (*full of worry, full of worries, troubled, stressful*) dès lors qu'elles conservaient un registre compatible avec la tonalité narrative.

Enfin, il convenait de veiller à la traduction du comparatif d'égalité « aussi... que » au moyen de la structure *as... as*, en évitant le calque syntaxique du type **as... than*.

Segment 4	Depuis qu'ils étaient enfants, Diane, Cora et Simon étaient trois
Proposition(s) de traduction	<i>Ever since childhood, there had always been three of them—Diane, Cora, and Simon—</i>

La difficulté de ce segment reposait principalement sur la traduction de « depuis ». *For*, uniquement compatible avec des durées, était à proscrire au profit de *since* qui introduit un point de départ, comme celui exprimé par « depuis qu'ils étaient enfants ». L'étoffement lié à l'ajout de *ever* permettait, par surcroît, de lever toute ambiguïté potentiellement engendrée par la polysémie de *since* (« depuis » ≠ « puisque »).

Par ailleurs, l'énoncé exprime une situation valable depuis un point de départ passé jusqu'à un autre moment du passé. Le recours au *past perfect* (*had always been*) permettait de marquer cette antériorité.

Enfin, pour éviter les formulations littérales et se conformer à l'idiomaticité de l'anglais, il convenait d'éviter toute traduction erronée et ambiguë du type *Diane, Cora and Simon had always been three* et susceptible de créer une confusion sémantique avec une lecture du type *Diane, Cora and Simon had always been three (years old)*.

Segment 5	réunis chaque année au même endroit pour des vacances d'été au bord de la mer.
Proposition(s) de traduction	<i>brought together each year at the same seaside spot for their summer vacations.</i>

Ce segment n'a guère causé de difficultés majeures. Cependant, des erreurs de prépositions ont été constatées : **on the sea, *next to the sea, *down the sea* et quelques non-sens lexicaux liés à des faux amis ont été relevés, notamment la confusion entre *vacation* et *vacancy*. Ce dernier renvoie, en effet, à une disponibilité (emploi ou logement) et non à une période de congés.

Segment 6	Leurs parents, amis de longue date, buvaient des coups ensemble
Proposition(s) de traduction	<i>Their parents, longtime friends, would have drinks together</i>

La difficulté principale ici consistait à éviter de traduire l'imparfait de « buvaient » par un prétérit en *be + -ing*. Une lecture attentive et précise du passage devait permettre au candidat de percevoir qu'il s'agissait ici de l'expression d'une habitude passée, d'où le recours au *would* dit fréquentatif. Le prétérit simple était également acceptable ici.

Les calques lexicaux du type *they would drink glasses* menaient une nouvelle fois à des non-sens qui, cumulés, ont pénalisés les candidats.

Segment 7	pendant qu'eux piaillaient à côté
Proposition(s) de traduction	<i>while they squawked nearby</i>

La difficulté de ce segment était similaire à celle du précédent, le verbe « piailler » relevait également d'une valeur d'habitude. Il convenait donc d'éviter une traduction en *be + -ing*, incompatible avec la notion de régularité, et de privilégier un prétérit simple en anglais.

Sur le plan lexical, plusieurs traductions étaient envisageables pour rendre l'idée de cris aigus et répétitifs, notamment *squawked* ou *squealed*, plus précis dans ce contexte animalier. En revanche, des solutions trop générales telles que *played* ou *made noises* affaiblissaient la spécificité du verbe source.

Segment 8	en torturant la faune aquatique
Proposition(s) de traduction	<i>tormenting the sea life,</i>

Outre la forme participiale exprimée par le participe présent « en torturant » (*tormenting*), la difficulté était ici d'ordre lexical. Le groupe nominal « faune aquatique » relève d'un registre soutenu. Bien que peu pénalisante, une traduction littérale (*aquatic fauna*), grammaticalement correcte, serait toutefois inadaptée au registre oralisé du texte et créerait un décalage en lui conférant une connotation trop « savante ». Des formulations plus naturelles, telles que *sea life*, *marine life* ou *aquatic life*, étaient préférables.

Segment 9	avec leurs épuisettes, Méduse aux pieds
Proposition(s) de traduction	<i>with their shrimp nets, jelly shoes on their feet</i>

Ce segment permettait une nouvelle fois d'évaluer la richesse du vocabulaire des candidats ainsi que leur connaissance de certains repères culturels. Si le jury a accepté certaines périphrases pertinentes, telles que *see-through plastic sandals* pour traduire la marque de chaussures « Méduse », les candidats ayant connaissance de la référence culturelle et l'ayant restituée par *jelly shoes* ont naturellement été valorisés. En revanche, les candidats qui, moins attentifs et n'ayant pas repéré la majuscule, ont confondu cette marque avec l'animal marin ont été pénalisés.

Segment 10	ou perchés sur des matelas gonflables Titi et Grosminet
Proposition(s) de traduction	<i>or perched on Tweety and Sylvester inflatable pool mattresses</i>

Comme pour le segment précédent, le jury a valorisé les candidats ayant identifié la référence culturelle à « Titi et Gros Minet » et l'ayant restituée par *Tweety and Sylvester*. Il a également été sensible à la précision lexicale dans la traduction de « matelas gonflables » rendue de manière idiomatique par *inflatable pool mattresses* ou *lilos* (anglais britannique) sans recours à de longues périphrases.

Segment 11	que les pères s'étaient asphyxiés à gonfler un peu plus tôt.
-------------------	--

Proposition(s) de traduction	<i>that their fathers had nearly coughed a lung up inflating earlier.</i>
-------------------------------------	---

La principale difficulté de ce segment résidait dans la traduction du plus-que-parfait « s'étaient asphyxiés » qui exprime ici une antériorité dans un récit au passé. Le recours obligatoire au past perfect (*had nearly coughed a lung up*) permettait de restituer cette valeur de « passé dans le passé » tout en conservant la cohérence temporelle de l'extrait.

Sur le plan lexical, il convenait d'éviter une traduction littérale telle que *asphyxiated themselves* qui introduit un registre trop « médical » et explicite par rapport à l'hyperbole humoristique du texte d'Ambre Chalmereau. L'expression idiomatique *to cough a lung up* permettait au contraire de conserver le caractère excessif et comique de la scène.

Enfin, des erreurs de construction du comparatif de supériorité (ex : **more soon, *more earlier*), considéré comme une structure simple, se sont avérées pénalisantes.

Segment 12	Mais cet été-là, la donne avait changé.
Proposition(s) de traduction	<i>But that summer, things had changed.</i>

Ce segment correspond au point de bascule du récit. Le plus-que-parfait utilisé dans « la donne avait changé » marque une rupture entre un état antérieur et une situation révolue dans le cadre narratif. Il convenait donc d'utiliser son pendant anglais, le *past perfect*. Ce temps permet ainsi de poser un bilan à partir d'un point de vue rétrospectif dans le passé.

Sur le plan déictique, le jury a constaté de nombreuses confusions dans l'utilisation de *this* et *that*. *That summer* devait être privilégié afin de marquer la distance temporelle et narrative avec le moment d'énonciation. Pour rappel, si *this* renvoie à une proximité (spatiale ou temporelle), *that* introduit ici un recul dans le récit et contribue par là même à l'inscription de l'événement dans une mémoire distanciée. Ce choix participe, en outre, à l'effet de rupture et au changement de dynamique entre deux temporalités opposées.

Segment 13	Désormais ils buvaient des coups
Proposition(s) de traduction	<i>Now <u>they</u> were having drinks</i>

Il convient d'abord de préciser que les focus contrastifs en anglais sont souvent signalés par des italiques dans les textes dactylographiés ou par un soulignement dans les textes manuscrits. Le jury a donc particulièrement apprécié les candidats maîtrisant cette convention typographique tout en acceptant des formulations habiles, comme les structures clivées (*Now, they were the ones (who were) having drinks*).

Par ailleurs, contrairement au segment 6, une traduction au prétérit en *be + -ing* était, cette fois, préférable dans la mesure où ce segment faisait référence à une description plutôt qu'à une habitude.

Segment 14	pendant que leurs parents piaillaient plus loin,
Proposition(s) de traduction	<i>while their parents squawked nearby,</i>

Ce segment prolonge la dimension descriptive mise en place dans le segment précédent. Ainsi, un prétérit simple (valeur descriptive à portée générale) ou un prétérit en *be + -ing* (mise en relief d'un procès en cours) étaient recevables.

Il convenait aussi de repérer ici l'effet miroir reposant sur la reprise du verbe « piailler » dans le texte source et de reprendre la même traduction que dans le segment 7 pour préserver cet effet dans la langue cible.

Segment 15	et ils avaient troqué leurs épuisettes
Proposition(s) de traduction	<i>and they had traded their nets</i>

Ce tronçon ne présentait pas de difficulté majeure. Le plus-que-parfait français appelait logiquement un *past perfect* en anglais (*had traded*) afin de marquer l'antériorité par rapport au point de référence passé.

Les candidats ne parvenant pas à traduire « troquer » ont souvent réussi à trouver des synonymes efficaces tels *swap*, *switch*, *exchange* ou *give up for* qui restituaient tous l'idée de substitution.

Segment 16	pour des cigarettes hors de prix
Proposition(s) de traduction	<i>for overpriced cigarettes</i>

La plupart des candidats ont proposé *overpriced* pour traduire « hors de prix ». C'était le choix le plus évident mais le jury a également apprécié des périphrases habiles telles que *outrageously expensive*. En revanche, des formulations telles que **too expensive cigarettes* ou **out of price cigarettes* ne sont pas recevables puisqu'elles sont incorrectes sur le plan syntaxique.

Segment 17	sur lesquelles, à leur tour, ils s'asphyxiaient.
Proposition(s) de traduction	<i>on which they, in turn, coughed up a lung.</i>

La difficulté de ce segment ne résidait pas dans sa traduction littérale mais dans la restitution de l'effet miroir avec le segment 11. Il convenait en effet de proposer une solution lexicale cohérente avec celle retenue précédemment pour « s'asphyxier ».

Pour rappel, *asphyxiated themselves* était à éviter en raison de son registre trop médical et explicite et qui atténue l'effet humoristique du texte source. L'expression idiomatique *cough up a lung* permettait au contraire de restituer le caractère excessif et comique de la scène tout en assurant la cohérence lexicale entre les deux segments.

D'autres propositions étaient recevables (*choked*, *suffocated*...) à partir du moment où elles figuraient dans le segment 11.

Segment 18	À présent ils étaient « grands »,
Proposition(s) de traduction	<i>Now, they were "grown-up"</i>

« Grand » a souvent été bien traduit même si certains candidats n'ont pas repéré que l'adjectif renvoyait à l'âge et non à la taille. Si ce mot pouvait être traduit, comme en français, par un adjectif, le jury a aussi accepté les transpositions de l'adjectif en noms comme *grown-ups* ou *adults*.

En revanche, d'autres ont accordé l'adjectif (**they were bigs now*) et ont donc été sanctionnés, tout comme ceux qui ont confondu *actually* (« vraiment ») avec *currently* (« actuellement ») qui sont de « faux-amis ».

Segment 19	de cette manière adolescente qui disait surtout à quel point ils étaient encore petits.
Proposition(s) de traduction	<i>—in that teenage fashion that mostly revealed how little they still were.</i>

Le jury attendait une traduction plus élaborée que *said* pour traduire « disait ». Des propositions telles que *revealed, proved, showed, made it clear, etc.* permettaient de restituer plus finement la valeur explicative du passage dans le texte source.

Toutefois, la difficulté principale de ce tronçon était de respecter l'effet miroir avec le segment précédent (« grands » / « petits »). Il fallait donc veiller à employer des antonymes de même nature grammaticale : un adjectif appelait un adjectif (*grown-up / little*), tandis qu'une transposition nominale (*adults*) devait être équilibrée par une forme correspondante (*children / kids*).

Le jury attire une nouvelle fois l'attention des candidats sur la traduction de l'imparfait qui ne pouvait guère être rendue par une forme en *be + -ing* ici. Il s'agissait, de nouveau, d'une valeur descriptive à portée générale appelant l'emploi du prétérit simple plutôt que d'une mise en relief d'un procès en cours.

Proposition de traduction

Every new school year is bound to contrast with the summer just past—and the one ending had been as carefree as the coming fall was going to be full of worry.

Ever since childhood, there had always been three of them—Diane, Cora, and Simon—brought together each year at the same seaside spot for their summer vacations. Their parents, longtime friends, would have drinks together while they squawked nearby, tormenting the sea life with their shrimp nets, jelly shoes on their feet or perched on Tweety and Sylvester inflatable pool mattresses that their fathers had nearly coughed a lung up inflating earlier.

But that summer, things had changed. Now they were having drinks while their parents squawked nearby, and they had traded their nets for overpriced cigarettes on which they, in turn, coughed up a lung. Now, they were “grown-up”—in that teenage fashion that mostly revealed how little they still were.

Jonathan CARRE, Emma NEWMAN et Florian VALLUY-ANDRE
Avec la contribution de l'ensemble du jury

2. VERSION

2.1 Le texte à traduire

Just when Edward's recovery appeared complete, he was seized again by another severe fever and the accompanying shivering. He dragged his wretched body back to the safety of his bed, and, as the British doctor applied a cold towel to his head, he closed his bloodshot eyes. Sadly, Edward's stubborn fever refused to break, and merciful sleep eluded him as his mind ranged back and forth. When sleep did come it was soon destroyed by demons which prodded at his memory as though it were an open wound. Accordingly, at night he chose instead to lie perfectly still, the towel now hot and burning his brow, his stubbled aspect irritating him to the point of madness, and he simply stared out of the window and up into the black African sky. The thick heat of this devil's climate clung to him like a woven blanket, and he was constantly visited by that unwelcome guest, thirst.

Caryl Phillips, *Crossing the River*, London: Bloomsbury Publishing Ltd, 1993

2.2 Présentation générale

Né sur l'île de Saint-Christophe (en anglais, Saint Kitts) aux Antilles en 1958 et installé en Angleterre dès l'enfance, Caryl Phillips explore les blessures laissées par l'esclavage ainsi que les questions d'identité, d'appartenance et de déracinement inhérentes à la diaspora africaine. *Crossing the River*, publié en 1993 et finaliste du Booker Prize l'année suivante, est composé de quatre récits encadrés par la voix d'un père africain qui confesse avoir vendu ses trois enfants après une récolte désastreuse. Ces quatre récits, situés à des époques et sur des continents différents, suivent les traces de ce père à travers deux cent cinquante ans de diaspora noire.

L'extrait proposé est tiré de la première section du roman *The Pagan Coast*, qui retrace le destin de Nash Williams, esclave affranchi et élevé par son maître Edward Williams qui l'envoie au Liberia dans les années 1830 pour y évangéliser les populations locales. C'est seulement des années plus tard qu'Edward se rend lui-même en Afrique pour retrouver Nash. Durant ce périple, il est terrassé par la fièvre. Dans cet extrait, le climat oppressant et les hallucinations nocturnes exacerbent le tourment intérieur du personnage et annoncent la découverte funeste qui l'attend au terme de son périple : Nash est mort depuis longtemps, et la mission d'Edward s'est effondrée. La fièvre d'Edward peut être lue comme la manifestation physique d'une culpabilité plus profonde, celle d'un homme qui commence à mesurer les conséquences de son entreprise civilisatrice. La description de cet état, conjuguée à une syntaxe complexe faite de longues phrases, représente l'enjeu principal de la version proposée, tant sur le plan lexical que sur le plan grammatical.

2.3 Conseils et remarques d'ordre général

Conseils et remarques d'ordre général

Comme mentionné dans les rapports de jury des sessions précédentes, certaines erreurs et maladresses 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. Le candidat attentif pouvait ainsi remarquer que l'ensemble du passage est construit sur une accumulation de sensations pénibles : la fièvre, les frissons, la chaleur, la soif, l'insomnie, qui dessinent progressivement le tableau d'un corps assailli, tant par la maladie que par le climat. Cette cohérence d'ensemble offrait des pistes utiles pour interpréter des termes comme *stubborn*, *prodded* ou *clung*, qui ont posé des difficultés à un certain nombre de candidats.

Une lecture attentive permettait également d'éviter les erreurs de repérage, en particulier lorsqu'il s'agissait d'identifier le référent des pronoms (*it* renvoyant à *sleep* et *it* renvoyant à *memory*).

La maîtrise des valeurs des temps du passé était, comme souvent, déterminante. Le texte abonde de verbes au prétérit. Le jury indique qu'à partir du segment 7, un choix de cohérence devait être opéré entre passé simple et imparfait jusqu'à la fin de l'extrait. Les ruptures de cohérence temporelle, fréquentes chez les candidats, ont été systématiquement pénalisées.

Enfin, le jury tient à rappeler que la relecture constitue une étape essentielle de l'exercice de traduction. Elle permet évidemment de corriger les erreurs d'inattention, mais doit aussi être l'occasion de vérifier la cohérence d'ensemble de la traduction produite. Une relecture attentive aurait par exemple permis d'éviter de confondre *bloodshot eyes* avec des yeux « en sang », ou de mal interpréter *merciful sleep* comme un sommeil « plein de merci ».

Lexique

Le texte proposait un lexique varié, mêlant vocabulaire médical courant (*fever, shivering, sleep*) et expressions plus imagées ou littéraires, qui ont davantage mis les candidats en difficulté. Le verbe *to prod*, qui signifie « pousser » ou « piquer » avec insistance, était employé ici au sens figuré pour décrire des démons « fouillant » la mémoire d'Edward comme on sonderait une plaie. Un certain nombre de candidats ont proposé des traductions trop neutres (« toucher », « effleurer ») qui perdaient l'idée d'insistance douloureuse pourtant centrale dans la comparaison qui suit (*as though it were an open wound*).

L'adjectif *stubborn*, appliqué à la fièvre d'Edward, devait être rendu par une idée de ténacité. Les traductions plus vagues comme « forte » ou « violente », qui reprenaient en réalité le sens d'un terme déjà employé au segment 2 (*severe*), ont été moins valorisées.

Le verbe *to cling* qui signifie « s'accrocher » ou « coller », était ici employé au sens figuré pour décrire la chaleur étouffante du climat qui « colle » au corps d'Edward, image renforcée par la comparaison qui suit (*like a woven blanket*). Il convenait de conserver cette idée d'adhérence pesante plutôt que de proposer une traduction plus neutre comme « envelopper », qui édulcore l'image.

Le groupe nominal *unwelcome guest*, enfin, illustre une personnification de la soif filée tout au long de la phrase, et le jury attendait des candidats qu'ils conservent cette personnification.

Si les exemples ci-dessus pouvaient nécessiter certains étoffements, 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.

Le jury rappelle qu'il est attendu de savoir faire la différence entre « britannique » et « anglais ».

Orthographe, correction de la langue et ponctuation

Les futurs enseignants d'anglais seront amenés à utiliser le français dans l'exercice de leur fonction ; il est donc impératif d'en maîtriser les spécificités. Le jury a relevé plusieurs confusions homophoniques regrettables, notamment entre le passé simple et le subjonctif imparfait (« il fut » / « il fût »), ainsi que des erreurs d'accord du participe passé, en particulier avec l'auxiliaire être dans les tournures passives (« il fut saisi » et non « il fut saisis »). Des oublis d'accents circonflexes et graves ont également été notés, par exemple sur « fièvre » ou « tête ».

Il semble primordial de rappeler que les adjectifs de nationalité ne prennent pas de majuscule en français.

Le jury rappelle aussi l'importance de la ponctuation, en particulier dans la traduction de phrases longues et complexes comme celles qui composent cet extrait, telles que les propositions participiales juxtaposées.

Grammaire et syntaxe

Il était fondamental de maîtriser les valeurs des temps du passé en anglais comme en français. La traduction du prétérit par un passé composé a été écartée car elle correspond à un niveau de langue peu soutenu.

Le prétérit est sans conteste le temps de la narration. Il sert indifféremment à raconter un événement ponctuel, à décrire un état ou à évoquer une action habituelle. Le français, en revanche, distingue le passé simple de l'imparfait, et ce choix relève moins de la chronologie que de l'aspect sous lequel l'action est envisagée. Le passé simple convient à un fait borné, présenté comme un événement qui fait avancer le récit (*he was seized* traduit par « il fut saisi »). L'imparfait convient à une action vue dans son déroulement, à une description d'état, ou à un arrière-plan sur lequel se détache un autre événement. De nombreux verbes du texte pouvaient ainsi recevoir l'un ou l'autre traitement selon la lecture retenue par le candidat : un épisode ponctuel et daté, ou un état qui se répète nuit après nuit, ce qui explique que le barème accepte, pour plusieurs segments (7, 8 et 10 notamment), aussi bien le passé simple que l'imparfait itératif.

La cohérence de ce choix sur l'ensemble du passage est primordiale. C'est la raison pour laquelle une remarque a été introduite à partir du segment 7 : l'adverbe *sadly*, qui ouvre ce segment, marque un léger changement de plan dans le récit, presque un moment de bilan ou de commentaire, après la séquence d'ouverture (segments 1 à 6) qui égrenait des actions plus nettement événementielles (*was seized, dragged, closed*). À partir de ce segment, le texte s'attarde davantage sur des états qui durent (la fièvre qui ne tombe pas, le sommeil qui fuit, l'esprit qui vagabonde), ce qui pouvait légitimement inciter certains candidats à basculer vers l'imparfait pour la suite du passage.

La forme *did come* (segment 10) constitue un exemple typique d'emploi emphatique de l'auxiliaire *do* au prétérit, destiné à souligner un contraste implicite avec les phrases précédentes, où le sommeil se refusait à Edward. Il fallait donc rendre cette insistance (« finissait par », « parvenait enfin »), plutôt que de traduire par « vint » sans marquer ce contraste.

Enfin, la comparaison hypothétique *as though it were an open wound* (segment 13) requérait l'emploi de l'imparfait de l'indicatif (« comme si elle était ») ou du subjonctif dans une langue plus littéraire voire désuète (« comme si elle eût été ») et non du conditionnel (*« comme si elle aurait été »), erreur trop fréquemment rencontrée dans les copies.

2.4 Analyse détaillée des segments

Segment 1	<i>Just when Edward's recovery appeared complete</i>
Solutions recevables	Au moment précis où / Au moment même où Edward semblait (être) totalement / complètement / parfaitement rétabli / guéri – À peine Edward semblait-il totalement rétabli,

Ce segment a posé plusieurs problèmes, notamment le recours à une traduction littérale des mots « *Just when* ». Il en est de même pour le groupe nominal « *Edward's recovery* » qui devait faire l'objet d'une recatégorisation grammaticale en transposant le nom en verbe. On rappellera

aux candidats que les prénoms ne doivent pas faire l'objet d'une traduction. S'agissant d'une contextualisation, le choix de l'imparfait pour traduire le prétérit simple s'imposait ici. Le verbe *appeared* invitait par ailleurs à une tournure avec « sembler » plutôt qu'avec « apparaître », ce dernier étant ici un faux-sens léger calqué sur la forme anglaise.

Segment 2	<i>he was seized again by another severe fever</i>
Solutions recevables	il fut de / à nouveau saisi / pris d'une forte fièvre – il fut une nouvelle fois saisi d'une forte fièvre / d'un violent accès de fièvre

Dans ce segment en revanche, le prétérit simple, qui relève d'une action ponctuelle, est traduit par un passé simple. La traduction de *again* et *another* dans la même phrase entraînerait une redondance en français qu'il convient d'éviter.

Segment 3	<i>and the accompanying shivering.</i>
Solutions recevables	accompagné(e) de frissons.

Ici, une traduction littérale était irrecevable. En effet, il convient d'opérer une commutation de déterminants en remplaçant l'article défini *the* par l'article indéfini pluriel « des » qui se contracte en « de » après la préposition « de ».

Segment 4	<i>He dragged his wretched body back to the safety of his bed,</i>
Solutions recevables	Il traîna son misérable corps / sa (maudite) carcasse pour retrouver la sécurité / sûreté de / que lui offrait son lit / et retrouva...

L'adjectif *wretched* autorise une certaine latitude de traduction (« misérable », « pitoyable », « épuisé », « maudite »), à condition de conserver une connotation négative liée à la souffrance du corps. La tournure *the safety of his bed* nécessite un étoffement nominal pour rendre l'idée de refuge contenue dans *safety*, plutôt qu'une traduction maladroite comme « vers son lit », qui faisait perdre cette nuance. L'emploi de « carcasse », qui se réfère à la fois au corps et à une charpente et qui fait écho à un état d'épuisement, a été apprécié.

Segment 5	<i>and, as the British doctor applied a cold towel to his head,</i>
Solutions recevables	et, tandis que / alors que le médecin britannique lui appliquait une serviette froide sur la tête / le front,

La conjonction *as* introduit ici une proposition à valeur de simultanéité, qu'il faut rendre par « tandis que » ou « alors que » plutôt que par « comme », qui aurait pu suggérer à tort une valeur causale. Cette action, qui sert une fois de plus à contextualiser la scène, apparaît en arrière-plan et ne constitue pas l'action principale qui fait avancer le récit. On emploie donc un imparfait. Le déterminant possessif *his* devant *head* a parfois été traduit à tort par un possessif en français (« sa tête »), l'appartenance étant déjà exprimée par le pronom complément « lui ».

Bien que le nom « docteur » aurait pu convenir, « médecin » semble plus proche du registre de langue de l'auteur. L'adjectif de nationalité, qui ne prend pas de majuscule en français, a pu être l'objet d'une approximation pour les candidats qui auraient choisi « anglais » plutôt que « britannique ».

Segment 6	<i>he closed his bloodshot eyes.</i>
Solutions recevables	il ferma ses yeux injectés de sang.

L'adjectif composé *bloodshot* a été source de plusieurs faux sens. Certains candidats l'ont traduit par « des yeux en sang » ou « ensanglantés », ce qui suggère à tort une blessure, alors que le groupe nominal *bloodshot eyes* désigne simplement des yeux dont les vaisseaux sanguins sont dilatés, par fatigue ou par fièvre. Seule l'expression figée « yeux injectés de sang » rend fidèlement cette réalité. Il s'agit ici de l'action principale de la phrase faisant avancer le récit qui appelle l'utilisation du passé simple.

Segment 7	<i>Sadly, Edward's stubborn fever refused to break,</i>
Solutions recevables	Malheureusement / Hélas, la fièvre tenace d'Edward refusa / refusait de tomber / de baisser.

Le verbe *to break*, employé ici au sens spécifique d'une fièvre qui « tombe » ou « cède », ne devait pas être traduit littéralement par « se casser » ou « casser », contresens relativement fréquent. La personnification de *fever* est déjà véhiculée en français par le verbe « refuser ». Employer un adjectif tel que « têtu » ou « obstiné » semble maladroit. C'est à partir de ce segment, comme signalé dans les remarques générales, que les candidats devaient fixer un choix cohérent entre passé simple et imparfait pour la suite du texte.

Segment 8	<i>and merciful sleep eluded him</i>
Solutions recevables	et le sommeil salvateur / salutaire le fuyait / fuit / lui échappait / échappa

Le verbe *to elude*, qui signifie « éluder » ou « éviter », a parfois été confondu avec « élucider » en raison d'une proximité formelle trompeuse, ce qui a donné lieu à des contresens absurdes au regard du contexte. L'adjectif *merciful* autorisait une certaine variété de traductions dès lors que l'idée de soulagement attendu était présente avec des adjectifs tels que « salvateur » ou « salutaire ».

Segment 9	<i>as his mind ranged back and forth.</i>
Solutions recevables	tandis que / alors que / car son esprit allait et venait / vagabondait en tous sens.

L'expression *back and forth*, qui évoque un mouvement de va-et-vient, devait être rendue par des verbes comme « vagabonder » ou par la locution adverbiale « allait et venait ». Les traductions qui omettaient cette idée de mouvement erratique ont été sanctionnées. On rappelle que la conjonction de subordination « as » est polysémique en anglais et peut avoir une valeur temporelle (« tandis que », « alors que ») ou causale (« car »). Les deux

interprétations ont été acceptées dans la mesure où le contexte ne permet pas de trancher de manière univoque.

Segment 10	<i>When sleep did come</i>
Solutions recevables	Quand / Lorsque le sommeil finit / finissait par le gagner / le gagna / le gagnait enfin / vint / venait enfin,

Comme expliqué dans la partie « Grammaire et syntaxe », la forme emphatique *did come* doit être rendue par une marque d'insistance ou de contraste telle que « finissait par » ou par l'adverbe « enfin ». La simple traduction par un passé simple ou un imparfait n'aurait pas retranscrit la nuance contenue dans cet auxiliaire *do* emphatique.

Segment 11	<i>it was soon destroyed by demons</i>
Solutions recevables	il fut / était vite / rapidement détruit / anéanti / sapé par des démons

Ce segment ne pose pas de difficulté particulière. Notons toutefois que le terme *demons* est à prendre dans son sens littéral de créatures surnaturelles peuplant le délire fiévreux d'Edward, et ne doit donc pas être affaibli en « monstres », qui édulcore l'image.

Segment 12	<i>which prodded at his memory</i>
Solutions recevables	qui fouillaient sa mémoire / dans ses souvenirs

Comme détaillé dans la partie « Lexique », *to prod at* devait conserver l'idée d'un geste insistant et douloureux (« fouiller », « s'enfoncer dans », « tourmenter »), afin de préparer la comparaison qui suit avec une plaie ouverte. Les traductions trop neutres (« toucher sa mémoire ») atténuent cette violence pourtant essentielle au sens du passage. Respecter le registre est une fois de plus nécessaire, et le recours à des termes plus familiers tels que « titiller » a été sanctionné.

Segment 13	<i>as though it were an open wound.</i>
Solutions recevables	comme si elle était / eût été / ils eussent été / comme s'il s'agissait / s'était agi d'une plaie à vif / une plaie béante / une blessure ouverte

Comme rappelé dans la partie « Grammaire et syntaxe », cette comparaison hypothétique appelait l'imparfait de l'indicatif ou l'imparfait du subjonctif, mais en aucun cas le conditionnel (« comme si elle aurait été »). En fonction de ce à quoi il fait référence (« souvenirs » ou « mémoire »), le pronom *it* doit être traduit par « ils » dans le premier cas et « elle » dans le second. L'expression « à vif », très idiomatique, a été appréciée pour la traduction de *open*.

Segment 14	<i>Accordingly, at night he chose instead to lie perfectly still,</i>
Solutions recevables	Aussi choisit-il / choisissait-il plutôt la nuit de rester allongé parfaitement immobile, - Par conséquent / Ainsi / Alors / C'est pourquoi la nuit, il choisit / choisissait plutôt de rester allongé parfaitement immobile,

Le connecteur logique *accordingly* marque une relation de conséquence avec ce qui précède (les démons qui l'assaillent dans son sommeil) qu'il convient de rendre explicitement, par exemple par « aussi » suivi d'une inversion sujet-verbe, structure caractéristique du registre soutenu en français, ou par un connecteur plus neutre comme « par conséquent ». L'adverbe *instead*, qui souligne un choix alternatif (rester éveillé plutôt que de risquer d'affronter ses démons), ne doit pas être omis.

Segment 15	<i>the towel now hot and burning his brow,</i>
Solutions recevables	la serviette désormais / à présent chaude brûlant son front,

Ici, *burning* est un participe présent et une traduction littérale est possible. Dans une narration au passé, il n'est pas envisageable de traduire l'adverbe déictique *now* par « maintenant », il convient d'opérer une transposition de repère temporel en utilisant « à présent ».

Segment 16	<i>his stubbled aspect irritating him to the point of madness,</i>
Solutions recevables	son visage mal rasé / sa barbe naissante l'irritant jusqu'à la folie / à le rendre fou / à lui faire perdre la raison,

Le terme *aspect* doit être précisé pour former une collocation avec l'adjectif *stubbled* qui fait référence à la « barbe » ou encore au « visage ». De même, la traduction littérale de *to the point of madness* était impossible ici. Les candidats pouvaient avoir recours à divers procédés de traductions (transposition avec « jusqu'à » ou développement avec « perdre la raison » ou « rendre fou »).

Segment 17	<i>and he simply stared out of the window and up into the black African sky.</i>
Solutions recevables	et il se contenta / contentait de regarder fixement par la fenêtre et leva / levait les yeux pour contempler le ciel noir d'Afrique.

Ce segment comporte deux actions successives liées par *and* (regarder par la fenêtre, puis lever les yeux vers le ciel), qu'il fallait impérativement restituer toutes les deux. L'omission de l'une d'elles a été pénalisée. L'adverbe *simply* marque par ailleurs la résignation passive d'Edward et doit être rendu par une tournure restrictive (« se contenta de », « ne fit que »). La transposition de l'adjectif *African* en nom « Afrique » rend la traduction plus idiomatique.

Segment 18	<i>The thick heat of this devil's climate clung to him</i>
Solutions recevables	La chaleur épaisse / étouffante / touffeur de ce climat infernal / diabolique s'accrochait à lui / lui collait au corps

Comme indiqué dans la partie « Lexique », le verbe *to cling* doit conserver l'idée d'une adhérence pesante et désagréable (« coller », « s'accrocher ») plutôt que d'être affaibli par un verbe plus neutre comme « envelopper ». Le déterminant déictique *this*, qui marque la proximité immédiate et l'aspect oppressant du climat pour Edward, gagne à être conservé plutôt que remplacé par un article défini. Une transposition s'impose pour la traduction de *devil's climate*.

Segment 19	<i>like a woven blanket,</i>
Solutions recevables	comme / telle une couverture tissée,

Il est attendu des candidats qu'ils connaissent le participe passé du verbe irrégulier *weave*. Utilisé ici en tant qu'adjectif, *woven* précise la texture de la couverture (« tissée ») et participe à l'image d'enveloppement suffocant. Des traductions comme « tricotée » ou « de laine » ont été pénalisées car imprécises.

Segment 20	<i>and he was constantly visited by that unwelcome guest, thirst.</i>
Solutions recevables	et il était sans cesse / constamment visité par cet(te) hôte / cet(te) invité(e) indésirable / importun : la soif – et il recevait sans cesse la visite de...

La personnification de la soif, mise en apposition après la virgule, clôture le texte et doit être conservée. Les deux accords (masculin et féminin) ont été acceptés, le sujet référent étant révélé à la fin de la phrase. La traduction du nom *guest* par « hôte » (au sens de « celui qui est reçu », et non « celui qui reçoit ») a pu prêter à confusion chez certains candidats peu familiers de cette polysémie du mot français. Du point de vue de la ponctuation, les deux points en français remplacent ici la virgule.

Proposition de traduction

Au moment même où Edward semblait totalement rétabli, il fut à nouveau pris d'un violent accès de fièvre accompagné de frissons. Il traîna son misérable corps pour retrouver la sécurité que lui offrait son lit et, alors que le médecin britannique lui appliquait une serviette froide sur la tête, il ferma ses yeux injectés de sang. Hélas, la fièvre tenace d'Edward refusait de tomber et le sommeil salvateur le fuyait car son esprit vagabondait en tous sens. Quand le sommeil venait enfin, il était rapidement détruit par des démons qui fouillaient dans sa mémoire comme si elle était une blessure ouverte. C'est pourquoi la nuit, il choisissait plutôt de rester allongé parfaitement immobile, la serviette désormais chaude brûlant son front, sa barbe naissante l'irritant jusqu'à la folie, et il se contentait de regarder fixement par la fenêtre et levait les yeux pour contempler le ciel noir d'Afrique. La touffeur de ce climat infernal s'accrochait à lui comme une couverture tissée et il était sans cesse visité par cet hôte indésirable : la soif.

Tifaine GOLLIOT, Marie-Anne MULQUIN et Frédéric SPAMPANI
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 analyse d'un document audio ou vidéo. Cette épreuve vise à évaluer les compétences du futur enseignant, tant dans sa maîtrise de la langue anglaise que dans sa capacité à construire un commentaire structuré et pertinent à partir du support. Afin d'éviter tout écueil lors de cette épreuve, une lecture particulièrement attentive de la consigne du sujet est primordiale. Le niveau concerné, l'axe, la problématique et le projet de fin séquence sont des éléments de contexte clefs qui sont fournis aux candidats sur la page de garde du sujet.

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. Après l'analyse du document A, le candidat devra choisir l'un de ces deux documents et justifier son choix lors de l'exposé en anglais afin d'apporter un éclairage supplémentaire sur le document A.

Les candidats doivent également consacrer quelques minutes à la restitution d'un passage extrait du document qui dure une minute environ. Ce passage est également indiqué sur la page de garde. Cette restitution permet au jury d'évaluer la compréhension fine du document par les candidats, ainsi que de leurs capacités à reformuler les informations entendues et rendre compte des éléments implicites du passage (ton, accent sous-entendus, charge culturelle, etc.). Le jury rappelle toutefois que cet extrait ne représente qu'une partie document A, qu'il convient 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 sera demandé, dans la mesure du possible, de l'aborder comme un moment de réflexion privilégié qui dépasse la dimension d'une simple épreuve de concours. Néanmoins, cet exercice implique l'application d'une méthode rigoureuse et précise, détaillée ci-dessous.

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. Il peut être pertinent d'apporter des éléments de contexte, ce qui implique de la part des candidats d'avoir de solides connaissances historiques et culturelles des pays anglophones, ainsi que de l'actualité récente. Une bonne préparation à ce concours implique donc une consultation régulière des médias 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"*. Cette démarche permet au jury d'identifier clairement les différentes parties de la prestation.

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. Il faudra veiller néanmoins à restituer tous les éléments de sens de l'extrait et d'éviter des reformulations trop synthétiques et imprécises. Le candidat veillera également à rendre compte de l'implicite du passage (ton, accents, pathos, humour, ironie, etc.) sans toutefois commenter la forme du document (images, montage, bande-son, etc.).

Il est essentiel de restituer le passage de manière linéaire afin que tous les éléments de sens soient facilement identifiables. Cet exercice de restitution ne doit pas excéder deux à trois minutes.

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 ses connaissances civilisationnelles du monde anglophone. Toutefois, ces apports culturels ne doivent pas conduire à des développements excessifs qui détourneraient l'attention de l'analyse elle-même. Le document ne doit pas servir de prétexte à de longues digressions qui viendraient desservir la démonstration.

Une analyse pertinente se construit de façon progressive et cohérente. Elle dépasse les éléments les plus évidents pour explorer les dimensions implicites du document et proposer une interprétation nuancée. Elle s'attache notamment à faire ressortir les contradictions, les tensions ou les paradoxes qui structurent le propos. Aucun élément de contexte ne doit 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 également nourrir l'analyse et conduire à une réflexion sur les caractéristiques de sa forme telles que le ton, les techniques narratives, la mise en scène, le montage, etc. (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 (musique, bruitages, incrustations textuelles, expressions, plans et angles de caméra, etc.).

Il convient de rappeler que cette épreuve dépasse la seule évaluation des compétences linguistiques. Elle constitue avant tout un exercice de réflexion qui doit permettre au candidat

de démontrer sa capacité à conceptualiser, à élaborer une argumentation organisée autour d'une problématique et à dégager des axes d'interprétation pertinents à partir d'exemples précis. Elle vise également à évaluer son aptitude à extraire le potentiel pédagogique d'un document authentique nouveau.

1.5. Choix et analyse brève du document B

Les candidats sont appelés à choisir un document B parmi deux propositions : un support iconographique et un texte. Par manque de temps ou par crainte de s'engager dans une analyse jugée trop complexe, beaucoup privilégient le document visuel et écartent le texte. Le jury rappelle néanmoins que ce dernier peut constituer un choix tout aussi pertinent, dans la mesure où sa richesse linguistique et culturelle permet souvent d'explorer un éventail plus large d'enjeux et d'objectifs pédagogiques. Les documents iconographiques peuvent paraître plus abordables mais ils peuvent donner lieu à des interprétations trop superficielles, voire erronées.

Nombreux sont les candidats qui négligent cette étape consacrée au document B, alors même qu'elle figure explicitement dans les consignes de l'épreuve. 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 important de démontrer sa compréhension des enjeux principaux de ce document secondaire. Il convient notamment de mettre en évidence la manière dont il peut apporter un éclairage supplémentaire, prolonger la réflexion engagée ou, au contraire, offrir un point de vue divergent. Une attention particulière doit par ailleurs être portée au paratexte, dont les informations constituent souvent des indices importants pour accéder au sens et à l'interprétation du document.

1.6. Conclusion et transition vers l'entretien

La conclusion est une étape brève dont l'objectif est de synthétiser les principaux éléments développés au cours de l'analyse. Il est pertinent de terminer sur une ouverture en lien avec une question d'actualité, un enjeu sociétal ou un aspect civilisationnel associé au document étudié, afin de favoriser une transition naturelle vers l'échange qui suivra avec les membres du jury. Afin de signaler clairement la fin de leur présentation, 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 d'apporter des réponses précises et relativement concises afin de permettre au jury d'explorer un large éventail de questions et de thématiques. Un entretien réussi se caractérise ainsi par un échange dynamique et constructif au cours duquel le candidat approfondit sa réflexion, enrichit son analyse et démontre sa capacité à s'exprimer spontanément en anglais, sans s'appuyer sur ses notes.

Les questions du jury ne doivent en aucun cas être interprétées comme une remise en question de la prestation réalisée. Elles constituent au contraire des 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.

En tant que potentiels futurs professeurs d'anglais, les candidats doivent faire preuve d'une maîtrise irréprochable de la langue et d'une grande précision lexicale. Il est important de souligner que cette épreuve est l'unique occasion pour le jury d'évaluer la maîtrise de l'anglais oral des candidats, ce qui en fait un élément crucial de la réussite au concours.

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, la mauvaise maîtrise des temps (confusion prétérit / present perfect, utilisation du présent à la place du prétérit, par exemple), des -s aux adjectifs, 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 défaillante 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 this 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 As a matter of fact / Further(more) / Moreover / In addition (to) / For that matter Besides / What's more / Plus (plus familier)</i>
Cause	<i>Because / For / Since / 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 / 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. 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 envers chacune des

deux membres du jury. Les candidats qui démontrent ces compétences communicationnelles et font preuve de dynamisme et d'enthousiasme donnent à voir au jury les qualités attendues d'un futur enseignant.

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 avant le jour de l'épreuve, en respectant les conditions (temps de préparation, durée de la prestation, verbalisation). Le jury préconise également de se munir d'une montre ou d'un chronomètre 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). De même, les tics verbaux trop saillants, du type "like", "ok", "kind of", "like I said", etc. sont à éviter. Enfin, lors des phases d'échange avec le jury, les candidats doivent faire preuve de qualités d'écoute et de réactivité, et faire attention à ne pas monopoliser la parole.

Cette année encore, de nombreux candidats ont su prendre en compte ces conseils et ont proposé des prestations de grande qualité : nous les en remercions.

Cécile JORDY, Laetitia LANFRANCHI et Jean-Baptiste THOMMEN, avec la contribution de
l'ensemble du jury

4. Phonologie

La base du métier de professeur d'anglais est de maîtriser la langue anglaise de façon suffisamment authentique. Il est nécessaire que les candidats aux concours parlent un anglais correct qui puissent constituer un modèle pour leurs futurs élèves. 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 historical aspect, 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'œuvre*) 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* /di'zi:z/, *laser* /'leɪzə/, *analyse* /'ænəlaɪz/, mais : *analysis* /ə'næləsis/, *basic* /'beɪsɪk/, *disagree* /,dɪsə'ɡri:/, *disabled* /dɪs'eɪbld/), de même que <ss> ne bloque pas nécessairement la prononciation /s/ : *possess* /pə'zes/, *dessert* /dɪ'zɜ:t/. Une attention particulière est également à porter aux mots comprenant le suffixe <ism>, régulièrement malmenés et qu'il convient de prononcer /ɪzm/ (*racism* /'reɪsɪzm/ par exemple).

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* /'klaɪmɪŋ/);
- 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, 'passenger, Ti'tanic, 'pioneer, 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 'pju: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* /'æŋgə/);
- <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*, '*emphasise*, *under'stand*, '*integrate*, *tech'nology*, *na'rrator*, '*focus*, '*foreigner*, '*palace* ... 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*), /ɒ/ – /əʊ/ (*not/note*), /e/ – /eɪ/ (*fed/fade*), /s/ – /θ/ (*sink/think*) (*seem/theme*)

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 similitude 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, *-ould* = <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 seules les variétés de référence « RP » (*Received Pronunciation* pour le Royaume-Uni) et « GA » (*General American* pour les États-Unis) sont acceptées. D'autres variantes sont possibles dès lors qu'une cohérence langagière est présente. Il peut même être important de sensibiliser les élèves à une grande variété d'accents, ce qui peut en soi constituer un objectif phonologique spécifique selon le thème de la séquence, non seulement dans le cadre des spécialités LLCER anglais et LLCER anglais, monde contemporain au lycée, mais aussi lors de cours de tronc commun au lycée et au collège lors de séquences sur (États-Unis), Saint Patrick's Day (Irlande) ou encore Hogmanay (Écosse).

Bibliographie

Bouvet Pascal (2021). *La phonologie de l'anglais, compétences et connaissances phonologiques à acquérir*. Belin

Capliez M. & Guendouz P. (2021). *Apprendre et enseigner l'anglais oral*. Paris : L'Harmattan.

Wells, J. C. (2006). *English Intonation*. Cambridge : Cambridge University Press.

Catherine MÜLLER avec la contribution de l'ensemble du jury et avec l'aimable autorisation de Marc CAPLIEZ de reprendre ses remarques du rapport du jury 2025

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

1. Remarques générales

Les sujets soumis aux candidats lors de la session 2026 s'inscrivent résolument dans la continuité de ceux proposés lors de la session 2025, 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 A proposés durant cette session reflétaient une diversité à la fois thématique et une diversité de supports, tout en mettant en lumière des figures, des événements et des débats emblématiques du monde anglophone.

Parmi les documents A figuraient par exemple un enregistrement audio de source éducative (*"The Classes aboard Titanic"*, *Educative Primary*, 2024) qui revient sur le contraste entre les classes sociales à bord du paquebot, une vidéo extraite de la BBC sur la compétition entre différents acteurs de la conquête spatiale (*"Why we are going back to the Moon"*, *BBC World Service*, 2026), une autre vidéo d'un site touristique sur la *National Portrait Gallery* mettant en lumière l'évolution de la notion du portrait dans les collections (*"London's National Portrait Gallery: A Virtual Tour of Faces and History"*, *ConnellyCove*, 2025).

Les documents B1 et B2 témoignaient, de leur côté, d'une même volonté de proposer aux candidats des supports variés, combinant sources iconographiques et écrites. On pouvait notamment y trouver des couvertures de magazine (celle de *The New Yorker* illustrant la différence entre les classes sociales - Niemann Christoph "SOS" en 2011, ou de *Time Magazine* reprenant la course vers la Lune (numéros de 1966 et de 2019), une photo extraite du compte Instagram du Prince et de la Princesse de Galles, ou encore un extrait du discours inaugural de Donald Trump de janvier 2025.

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 de fin de séquence. 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 altérerait 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 de fin de séquence 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 de fin de séquence. 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 dans une logique d'articulation entre production et réception, mise en avant dans les nouveaux programmes. 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 ici encore les candidats à se munir d'une montre ou d'un chronomètre (non connectés) 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 de fin de séquence ?
- Quelle scénarisation ?
- Quelles tâches intermédiaires préparent à ce projet ?

Les activités langagières

- Quelles activités langagières sont dans les activités et le projet de fin de séquence ? Sont-elles en cohérence avec ce projet ?
- 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 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 maximums 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 piégés et penser que le jury tente de les déstabiliser ou de les prendre en défaut. Cet entretien a pour but de permettre aux candidats d'affiner leur réflexion et de compléter ou de revenir sur certains points.

Le jury recommande aux candidats d'envisager les questions du jury comme autant d'opportunités pour approfondir, faire évoluer leur réflexion pédagogique sur les pistes proposées. Il leur conseille de prendre le temps d'une courte réflexion avant de proposer des éléments de réponse.

Il est également déconseillé aux candidats de s'adresser au jury pour chercher à valider leurs choix ni à s'excuser de leurs éventuelles hésitations.

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 (posture réflexive essentielle chez l'enseignant) tout en se montrant capables de remettre en question leurs choix initiaux dans le but de rentrer dans un échange constructif, compétences qui leur seront utiles tout au long de leur carrière d'enseignant.

Les meilleurs candidats ont su se montrer réactifs et volontaires et le jury a apprécié ceux qui ont su conclure et rappeler la pertinence de leur choix.

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.

Voici quelques exemples de questions posées en entretien :

- Dans quel ordre souhaiteriez-vous aborder les documents et 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 ?

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.

Les deux sujets traités ci-dessous sont disponibles en annexe de ce rapport du jury.

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	Collège (programmes, exemples de mise en œuvre et livret d'accompagnement) : https://eduscol.education.gouv.fr/4758/ressources-d-accompagnement-pour-les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-au-college#exemples-et-livrets Lycée: https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/annexe-4-programme-d-anglais-pour-les-classes-de-lyc-e-q-n-r-al-et-technologique-440361.pdf
Guide de l'évaluation	https://eduscol.education.fr/document/5470/download
Repères annuels de progression et attendus des cycles 2, 3 et 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

Christine LIPPOLD, Abdelhak NEMMOUR et Amélie VUILLEMIN
Avec la contribution de l'ensemble du jury

ÉPREUVE DE LEÇON – EXEMPLES DE PRESTATIONS CONVAINCANTES

1. Exemple de prestation – sujet « collège » (voir sujet EL 13C en annexe)

1.1. Partie en anglais – 15 minutes de présentation

Introduction générale du commentaire

Le dossier prend appui sur un document audio extrait d'un reportage dont la source est *Educating Primary* qui a une visée éducative et s'adresse à un public jeune. Il contient également un document iconographique de Christoph Niemann tiré de *The New Yorker*, intitulé SOS, publié le 15 août 2011, et un texte de Ben Carlson publié sur le blog *A Wealth of Common Sense*, le 30 décembre 2025, intitulé *Titanic Inequalities*. Le dossier aborde la notion de classes sociales en Grande-Bretagne au début du XX^e siècle au travers du Titanic, microcosme de la société de cette époque.

Si les éléments incontournables de la culture anglo-saxonne étaient attendus des candidats (ici, l'immigration vers les États-Unis, le rêve américain, la hiérarchie des classes, le progrès technologique), une connaissance précise de l'ère édouardienne (la mode ou l'architecture, par exemple) n'était pas exigée et ne pouvait les défavoriser. Toutefois, un bref parallèle avec le film *Titanic*, au succès planétaire, s'avérait pertinent s'il permettait d'enrichir l'analyse de l'extrait audio. Lors de la partie introductive, certains candidats ont fait le choix avisé de rappeler comment cette problématique sociale reste d'actualité.

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 : une présentatrice de la chaîne *Educating Primary*
- Expliciter les propos (attention au **style indirect**), simplifier la syntaxe tout en montrant une bonne maîtrise syntaxique et lexicale : « *Upstairs, a world of luxury and indulgence but below decks, a world of simplicity and practicality.* » → *First, **she emphasizes** that while the world upstairs was a world of luxury and indulgence, the decks below offered nothing but simplicity and practicality.*
- Reformuler si possible les propos en ajoutant la manière de parler, le ton ou une prise de position : « *The class divide became a matter of life and death* » → *She **insists** that the class division **had become** a matter of life and death.*
- Utiliser à bon escient des verbes introducteurs variés et nuancés : *she points out that .../ she then adds ... / she asserts.../ she focuses on ... / she explains...*
- Analyser le ton ou la rhétorique utilisée en ajoutant des adverbes ou des connecteurs : « *Yet even in these humble surroundings, there was a sense of camaraderie and community among the passengers.* » → *She **strongly highlights** that **in spite of** these humble surroundings, there was a sense of camaraderie and community among the passengers.*

Une analyse fine du document A a permis à un candidat de suggérer un plan structuré et particulièrement pertinent. Il a ainsi proposé d'étudier le Titanic comme un microcosme des

inégalités sociales de l'époque édouardienne du début du XX^e siècle au Royaume-Uni en écho au contexte social contemporain.

Cette progression thématique s'est révélée particulièrement judicieuse pour établir des passerelles riches et éclairantes entre le document A et le document B choisi.

Analyse :

I- Le contexte historique :

Cette analyse a permis de replacer le naufrage du Titanic dans son contexte historique, économique et social du début du XX^e siècle. Le candidat a su mettre en évidence la dimension exceptionnelle du paquebot, symbole des prouesses technologiques et industrielles de son époque. Son inauguration en grande pompe mentionnée par le candidat pour illustrer la confiance quasi absolue placée dans le progrès technique à la veille de la Première Guerre mondiale démontre une fine compréhension du contexte historique.

L'exposé a également souligné le lien entre le Titanic et les importantes vagues d'immigration vers les États-Unis. Le paquebot apparaît ainsi comme le moyen d'atteindre ce rêve américain, attirant de nombreux Européens en quête d'une vie meilleure dans un contexte marqué par le développement économique spectaculaire du Gilded Age (rapidité de l'industrialisation à partir de 1877).

Le jury a particulièrement apprécié l'analyse de la société édouardienne, caractérisée par un raffinement marqué dans les domaines du luxe, de l'architecture et de la mode dont le Titanic était le miroir. Le candidat a su repérer les différentes classes présentes à bord du navire et a mis en lumière une hiérarchie sociale fortement ancrée, reflet fidèle des inégalités de l'époque. La séparation des passagers selon leur rang social constitue un exemple significatif des discriminations sociales qui structuraient alors la société. Il est rappelé que des repérages précis sont attendus dans cette phase de l'épreuve. Des exemples tirés du document audio ont ainsi illustré le propos de façon pertinente : « *a world of luxury* » vs « *crammed with families* ».

Enfin, le candidat a su élargir sa réflexion en faisant un parallèle entre la vie à bord et la société édouardienne.

Dans l'ensemble, le jury souligne la qualité de la contextualisation historique proposée ainsi que la capacité du candidat à articuler les dimensions techniques, sociales et culturelles liées au Titanic. L'exposé démontre une bonne compréhension des enjeux de cette période charnière de l'histoire contemporaine.

II- La division des classes :

Le jury a apprécié l'analyse de la division des classes sociales à bord du Titanic, véritable reflet de la société britannique du début du XX^e siècle. L'organisation même du navire matérialisait cette hiérarchie : les passagers de première classe occupaient les ponts supérieurs (« *upstairs* »), bénéficiant d'espaces luxueux, de restaurants raffinés et de vastes promenades, tandis que les voyageurs de troisième classe étaient relégués dans les parties inférieures du bateau (« *below decks* »). Cette séparation était renforcée par la présence de barrières et de grilles (« *gates* »), limitant les déplacements entre les différentes catégories de passagers.

L'exposé a également mis en lumière la situation des nombreux migrants voyageant en troisième classe. Souvent entassés avec leurs familles dans des espaces réduits (« *crammed with families* »), ils entreprenaient la traversée dans l'espoir d'accéder à une vie meilleure aux États-Unis. Le Titanic apparaît ainsi comme un symbole du rêve américain et des espoirs suscités par l'émigration vers le Nouveau Monde.

Le jury a relevé avec intérêt l'opposition entre l'esprit de solidarité qui caractérisait les passagers les plus modestes et l'individualisme davantage associé aux élites (contraste très visible dans le document B1). En troisième classe, les voyageurs partageaient souvent une expérience commune de l'exil et développaient un véritable esprit de camaraderie, dans un contexte marqué par l'essor des mouvements ouvriers et des syndicats. À l'inverse, les passagers les plus fortunés évoluaient dans un univers davantage fondé sur le statut social et les distinctions individuelles.

L'analyse du naufrage a également permis de souligner les conséquences concrètes de ces inégalités. Les chances de survie variaient fortement selon la classe occupée à bord. Comme l'a rappelé un candidat à travers la formule significative « *Your ticket, your class, determined your fate* », la position sociale influençait directement l'accès à l'information, aux ponts supérieurs et aux canots de sauvetage. Le Titanic illustre ainsi de manière particulièrement frappante la manière dont les inégalités sociales pouvaient conditionner le destin des individus.

Enfin, le jury a apprécié la mobilisation de références culturelles permettant de mettre ces enjeux en perspective. Le parallèle établi avec la série télévisée *Downton Abbey* s'est révélé pertinent pour illustrer les rapports de classe, les hiérarchies sociales et les contrastes entre les élites et les catégories populaires dans l'Angleterre édouardienne.

III- Un regard critique sur la société actuelle

Le jury a apprécié la réflexion proposée sur les échos contemporains du naufrage du Titanic et sa portée dans la société actuelle. L'analyse a permis de montrer que, malgré les évolutions historiques, certaines formes d'inégalités demeurent profondément ancrées dans nos sociétés modernes.

Des candidats ont tout d'abord mis en évidence la persistance des inégalités entre les femmes et les hommes. À travers l'étude du document B2, il a notamment souligné des comportements marqués par des représentations traditionnelles, comme dans la situation évoquée où une femme semble préférer mourir avec son mari « *three were by choice to stay with their husbands* ». Cette lecture a permis de questionner la place des femmes dans la société édouardienne (le mouvement des Suffragettes a par exemple été évoqué).

L'analyse du document B1 a également retenu l'attention du jury, notamment à travers la représentation de trois hommes aux traits identiques, aux yeux fermés, illustrant une forme d'uniformisation et de dépersonnalisation. Cette image a été interprétée comme une critique de la déshumanisation des élites. Le contraste entre cette uniformité et la réalité du naufrage renforce l'idée d'un regard détaché, voire aveugle, porté sur les crises sociales et humaines.

Le jury a également souligné la pertinence de la réflexion sur les inégalités économiques actuelles, notamment la concentration des richesses aux États-Unis évoquée dans le document B2 (« *The top 10% control the two-thirds of all the wealth* »). Ceci a permis de mettre en parallèle les hiérarchies sociales au sein du Titanic et les déséquilibres économiques contemporains. Le manque d'enquête et de témoignages des passagers de troisième classe après le naufrage a

également été interprété comme une forme d'invisibilisation des classes populaires, problématique qui trouve encore des résonances aujourd'hui dans le traitement médiatique et politique des populations les plus fragiles.

Enfin, des candidats ont su interroger les limites du progrès technologique. Le paradoxe du Titanic, présenté comme un navire « insubmersible » ayant pourtant coulé, a été mis en relation avec la fragilité des systèmes modernes. L'effondrement symbolique de la courbe boursière dans le document B1 renforce cette idée d'instabilité sous-jacente. Le jury a particulièrement apprécié l'ouverture proposée vers des enjeux contemporains, notamment les risques associés aux technologies actuelles, telles que l'intelligence artificielle, dont le développement pourrait, selon certaines analyses, conduire à des formes d'instabilité ou d'effondrement systémique. Cette réflexion a permis de montrer que le progrès, s'il est porteur d'innovations, peut également engendrer des désastres inattendus.

Conclusion

Le jury souligne que l'étude du dossier, bien qu'ancrée dans un fait historique précis, continue d'être enrichie par l'apport de documents contemporains qui en renouvellent constamment la lecture. Cette mise en perspective permet de dépasser le simple récit événementiel pour interroger des enjeux toujours actuels. Ainsi, le microcosme du Titanic et son naufrage acquièrent une portée universelle, en tant que symbole durable des inégalités sociales, des limites du progrès et des dynamiques humaines face aux crises.

Voici quelques exemples de questions posées en entretien :

- *Why do you think the Titanic became such a powerful symbol of the Edwardian era?*
- *How does the ship represent the "American Dream"?*
- *How was class division physically represented on the ship?*
- *What about gender division?*
- *What parallels can you draw between the Titanic and today's society?*
- *Can technological progress create new risks, as illustrated by the Titanic?*

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 4^e. Ils s'inscrivent dans le thème « École et société » tel que défini dans les programmes de langues vivantes en vigueur. Les candidats devaient percevoir immédiatement que le niveau attendu du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est le niveau A2+ dans toutes les activités langagières afin de pouvoir proposer des activités adaptées.

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 citoyen.

La problématique de la séquence est la suivante : « *How does the Titanic reflect class issues ?* »
Le projet de fin de séquence est une production écrite : « *You are the grandchild of a third-class passenger who survived the Titanic. Write about your grandparent's experience and compare life at the time and today.* »

Il convenait également de relever la spécificité de la tâche exigée : rédiger un témoignage à partir d'informations collectées d'une tierce personne.

Les membres du jury rappellent aux candidats qu'il est essentiel de partir du projet de fin de séquence afin de proposer des entraînements, des activités et des évaluations en cohérence permettant aux élèves de mener à bien cette tâche. Ainsi, si la présentation écrite est un témoignage, il convenait de travailler les activités linguistiques appropriées, en compréhension orale puis écrite.

Par exemple :

- le repérage lexical, la création d'une carte heuristique (la tragédie, le bateau, les classes sociales, etc.) ;
- à l'écrit, un travail méthodologique sur la description d'image (document B1), sur la construction d'un documentaire (A) et sur la structure d'un article de presse (B2) afin de préparer la production écrite de fin de séquence.

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 le projet de fin de séquence. Ici, un travail approfondi sur la comparaison, le rebrassage du prétérit simple et l'introduction du prétérit *be-ing* paraissent incontournables. Il était également judicieux de travailler la prononciation du *-ed* et les champs lexicaux liés à la thématique, tout en développant les stratégies de compréhension orale et la méthodologie du récit.

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 ce document audio à visée éducative qui donne des informations claires et argumentées sur la vie à bord du Titanic. Certains candidats ont proposé par exemple un découpage en trois parties : la première classe, la troisième classe et l'impact sur la tragédie. Le document iconographique, représentant le Titanic et trois hommes à bord d'un canot de sauvetage, a souvent été utilisé en guise d'anticipation. Cette phase permettait de faire l'état des lieux du lexique connu, d'évaluer le

niveau de connaissance de la tragédie par les élèves, et d'introduire le thème étudié. Certains candidats ont fait le choix judicieux de ne pas révéler le document dans son intégralité afin de permettre aux élèves de formuler des hypothèses, ce qui permettait de créer des enjeux de communication plus riches. Ces hypothèses pouvaient ensuite être infirmées ou confirmées, notamment par l'écoute du document audio.

La séance proposée par les candidats autour du document A a souvent fait l'objet d'une réflexion autour de l'écoute fractionnée ou non fractionnée de l'extrait proposé dans le dossier. La densité d'informations de ce document pédagogique se prêtait d'ailleurs particulièrement bien à un travail de groupe. Un candidat a, par exemple, fait le choix de demander à un groupe d'élèves de se concentrer sur la première classe, tandis qu'un autre groupe devait se concentrer sur la troisième classe. Cette démarche s'est avérée judicieuse pour favoriser l'expression orale en interaction tout en permettant de saisir efficacement les enjeux du document. La trace écrite qui en a découlé a mis en évidence l'opposition entre les deux classes. En revanche, un travail sur le passif ou l'obligation au passé proposé par un autre candidat a semblé peu cohérent au regard de la trace écrite demandée.

Enfin, les exposés les plus convaincants envisageaient également une tâche intermédiaire afin de préparer les élèves à la production de fin de séquence. Par exemple, en s'inspirant du document B2 qui relatait le manque de témoignages des passagers de troisième classe, un candidat a proposé de réaliser une interview d'un survivant à son arrivée sur le sol américain.

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 ?
- Comment appréhender la différenciation pédagogique ?
- Quelles évaluations pourriez-vous proposer ?
- Comment apporter des connaissances supplémentaires sur le contexte historique ? (Gilded age, Edwardian society, etc.)

Vanessa MAILLOT et Deborah KEETON avec la contribution de l'ensemble du jury

2.Exemple de prestation-sujet « lycée » (voir sujet EL 12L 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 le contenu. Pour ce dossier, il s'agit d'une vidéo extraite d'un reportage intitulé « *We are Going Back to the Moon* » diffusé sur BBC World Service le 8 février 2026. Cet extrait met en lumière les enjeux politiques, géopolitiques et économiques de la conquête spatiale et des expéditions vers la lune à travers l'intervention de spécialistes, des animations et des extraits de discours politiques.

Introduction générale du commentaire

Les bonnes prestations ont montré une capacité à saisir les enjeux du dossier en utilisant l'axe (Sciences et techniques, promesses et défis) et la problématique (*Why does the space race resonate with American identity?*) proposés dans le sujet. Les présentations efficaces ont évité la simple paraphrase en structurant l'analyse autour de thématiques claires, par exemple : « *US identity and the notion of conquest* », ou encore « *Building national identity through geopolitical tensions* ».

Ont été particulièrement valorisés les candidats qui ont fait appel à leurs connaissances des États-Unis pour mettre en relief les implicites culturels et la rhétorique des intervenants tels que l'allusion à la *Manifest Destiny*, la notion de *Frontier*, le rôle de la NASA dans le paysage économique et politique, ou encore l'ouverture de la recherche et de la conquête spatiale aux entreprises privées comme Space X ou enfin les tensions économiques récentes entre la Chine et les États-Unis en particulier autour des ressources naturelles.

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. L'extrait retenu présentait la particularité de reposer sur plusieurs locuteurs (*voice-over/interviewee/Donald Trump*).

Voici quelques exemples :

The voice-over begins by explaining that the American and Chinese programs aim to have permanent bases on the moon.

The interviewee then points out that the moon is the size of Africa.

The voice-over proceeds, adding this is essential to support human life on the moon.

Donald Trump makes it clear that this time they will not only plant their flag.

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 l'identité de tous les intervenants ni les détails de la politique américaine concernant la conquête spatiale, la connaissance de ses grandes lignes et de certains locuteurs permettait une meilleure appréhension du document.

Dans cet extrait de *We Are Going Back to the Moon*, la BBC montre que le retour sur la Lune ne relève plus uniquement de la recherche scientifique. Derrière les projets d'exploration se dessinent des enjeux de puissance, de compétition internationale et d'accès aux ressources. La Lune apparaît ainsi comme un nouvel espace stratégique où les grandes puissances cherchent à affirmer leur influence. Cet aspect du document a été majoritairement perçu par les candidats, même si certains n'ont pas su faire preuve de suffisamment de recul en prenant en compte sa source. La BBC cherche à adopter une posture relativement neutre, mais la vidéo n'est pas totalement dépourvue de point de vue. Elle présente la nouvelle conquête spatiale sous un angle essentiellement géopolitique. On peut également noter que la BBC donne la parole à différents acteurs (responsables américains, experts, représentants chinois), ce qui renforce l'impression d'objectivité, néanmoins, le montage et le choix des locuteurs mettent particulièrement en avant l'idée d'une compétition entre les grandes puissances du monde.

L'un des éléments les plus frappants de la vidéo est la place accordée à la rivalité entre les États-Unis et la Chine symbole d'une bipolarisation croissante de la course à l'espace. Officiellement, Pékin affirme ne pas être engagé dans une course contre Washington. Pourtant, les déclarations des responsables américains citées dans le reportage témoignent d'une tout autre perception. Lorsque certains affirment que les États-Unis ne peuvent pas « perdre la Lune » face à la Chine ou que l'issue de cette compétition pourrait modifier « l'équilibre des puissances sur Terre », la conquête spatiale apparaît clairement comme un enjeu géopolitique. Cette opposition se retrouve également dans les projets mis en avant. D'un côté, les États-Unis fédèrent plusieurs dizaines de pays autour des *Artemis Accords* ; de l'autre, la Chine développe son propre programme avec la Russie et différents partenaires internationaux. Même si la situation est différente de celle de la Guerre froide, la vidéo laisse entendre qu'un nouveau système bipolaire est en train de se mettre en place dans l'espace. Cette polarisation des grandes puissances mondiales n'a pas toujours été clairement perçue par les candidats qui se sont contentés d'une lecture plus factuelle du document.

L'extrait soulève aussi la question du contrôle des territoires lunaires. Les experts interrogés rappellent que certaines zones sont particulièrement convoitées en raison des ressources qu'elles renferment et des possibilités d'y créer des infrastructures permanentes. On retrouve ici une logique proche de celle des rivalités territoriales observées sur Terre.

L'axe retenu pour ce dossier *Savoirs, créations, innovations/ Sciences et Techniques : promesses et défis*, inscrit directement les documents qui le constituent dans une dimension scientifique. La question des ressources occupe d'ailleurs une place centrale dans le reportage. L'attention se porte surtout sur les réserves de glace présentes au Pôle Sud lunaire. Cette eau pourrait être utilisée pour alimenter les futurs équipages, produire de l'oxygène et même fabriquer du carburant destiné aux missions spatiales.

La vidéo évoque également l'hélium-3, souvent présenté comme une ressource prometteuse pour la fusion nucléaire. Toutefois, le reportage adopte un ton prudent. Les spécialistes interviewés soulignent les nombreuses difficultés techniques liées à son extraction et à son transport vers la Terre.

Document B1-B2

Le rôle du document B est soit de venir compléter le document A, 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, fréquemment choisi par les candidats en anticipation du document A, est constitué de deux couvertures du magazine *Time* publiées respectivement le 6 décembre 1968 et le 29 juillet 2019. Si les deux couvertures mettent clairement en avant l'esprit d'entrepreneuriat qui caractérise la société américaine, elles soulignent également la concurrence croissante entre les intérêts stratégiques et les intérêts financiers, avec la montée des acteurs privés tels que SpaceX ou Blue Origin. En 1968, la lune apparaissait comme une nouvelle frontière à franchir dans le contexte de la Guerre Froide, en 2019, elle est un objet de convoitise pour des sociétés privées en quête de profit.

Le document B2 a plus rarement été choisi par les candidats malgré son potentiel didactique et l'implicite qu'il véhicule. En effet, lors de son discours d'investiture, le 20 janvier 2025, Donald Trump a clairement exprimé les grandes orientations de sa politique spatiale en tant

qu'instrument de la puissance américaine. Il reprend les mythes fondateurs de la destinée manifeste et de la frontière et présente la conquête de l'espace comme la continuité naturelle de la conquête de l'Ouest, soulignant l'esprit de conquête, d'indépendance, d'entrepreneuriat du peuple américain. L'évocation du drapeau américain renvoie directement aux images de la mission Apollo 11 et la fin du discours est une allusion assez explicite à la notion d'*American Dream*. Le jury déplore la difficulté que beaucoup de candidats ont rencontrée à faire ressortir de ce discours l'implicite qu'il renferme et les liens qu'il établit avec l'histoire américaine.

Quelques questions possibles lors de l'entretien en anglais :

- Is today's space race comparable to yesterday's?
- What do you know about the importance of the Frontier in American identity?
- Can one country claim ownership of the Moon?
- Is it about power or image for both countries?

2.2. Deuxième partie en français - 20 minutes de présentation

Les éléments de contexte

Ce dossier s'adresse à une classe de première (spécialité LLCER anglais, monde contemporain) dont le niveau du CECRL visé en fin d'année est B2, avec un niveau C1 visé en terminale. L'axe « Sciences et techniques, promesses et défis » s'inscrit dans la thématique "Savoirs, création, innovation". La problématique pédagogique porte sur la course à l'espace en lien avec l'identité américaine. La tâche de fin de projet repose sur la réalisation d'une émission radiophonique portant sur la pertinence de la poursuite de missions spatiales au XXI^e siècle. L'émission prendra la forme d'un débat mettant en scène plusieurs invités.

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 B2 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. La mention des éléments facilitateurs et des freins à la compréhension du document a également été valorisée.

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 devaient 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, en gardant toujours à l'esprit que la caractéristique d'une vidéo est précisément qu'elle donne à voir et à entendre. L'image éclairant la parole et vice versa. Toute proposition de visionnage sans le son ou d'écoute sans image n'était donc pas judicieuse.

Il n'était pas non plus pertinent de chercher à rentrer directement dans des notions complexes de géopolitique ou de droit spatial. Le jury a particulièrement apprécié les candidats qui proposaient une démarche logique et progressive d'accès au sens par le biais d'activités articulées et progressives, allant du repérage factuel vers l'interprétation, sans perdre de vue la nécessité d'alimenter la tâche de fin de projet. Puisque les élèves devront produire une émission de radio orientée sur le débat, il faut que chaque étape du cours permette de nourrir progressivement un argumentaire avec des objectifs phonologiques facilitant l'efficacité de la prise de parole. Ainsi, les élèves pouvaient d'abord se concentrer sur la nature du document, sa source, les principaux intervenants et les noms de pays.

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 pays concernés), tandis que les élèves plus avancés pouvaient relever les informations concernant la bipolarisation de la course à l'espace. Concernant la mise en œuvre d'activités de classe, de nombreux candidats proposent encore un questionnement qui relève davantage de l'évaluation que de l'aide d'accès au sens du message. 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 : les nouveaux enjeux géopolitiques contemporains, la question de la propriété de la Lune, la conquête territoriale, l'hégémonie politique.

Le document B1, de par son côté « immédiatement accessible » a été majoritairement choisi par les candidats. Le jury attire l'attention sur le fait qu'un document iconographique ne rend pas forcément plus aisée la mise en œuvre didactique. Lorsqu'il a été choisi, ce document a été travaillé en anticipation du document A, ce qui constitue un choix cohérent de mise en relation des deux supports, bien que l'utilisation du document B en prolongement du document A constituait aussi une alternative intéressante. Il permettait de contextualiser facilement le sujet tout en donnant en début de séance des éléments clés permettant un accès plus aisé au document A (évolution de la conquête spatiale, aspect international de la course à la lune, polarisation, présence d'intérêts privés).

Le document B2 se prêtait davantage à une exploitation en aval du document A. Le choix de ce document permettait aux candidats d'approfondir les grandes orientations de la politique américaine en matière de conquête spatiale et de tisser des liens historiques entre la création de l'Amérique et le potentiel d'expansion des États-Unis par le biais de la course à l'espace. Ici, la rhétorique nationaliste de Donald Trump pouvait être mise en relation avec sa prise de parole dans le document A afin de mettre en évidence les techniques du président pour rendre son discours plus percutant auprès du public qui l'écoute, en gardant toujours à l'esprit la réalisation de la tâche finale.

Le jury rappelle aux candidats que les documents donnés n'ont pas vocation à être raccourcis ou simplifiés. Il regrette également le manque d'ambition de certaines démarches pédagogiques allant systématiquement vers une forme de simplification. Rendre un document accessible, c'est avant tout proposer aux élèves un appareil d'accès au sens leur permettant de progresser sur les plans linguistique et culturel.

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, par le biais d'une analyse constructive, ont cerné les grands enjeux du sujet et 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.

Maxime GARRIGOU et Frédéric XABADA 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, 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.

PREMIÈRE 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 son 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 veillant à la projection, au débit et à l'intonation 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 leurs 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.).

Une connaissance solide du cadre réglementaire est indispensable pour réussir cette épreuve. Pour autant, le jury n'attend pas des candidats qu'ils restituent avec précision les numéros d'articles du code de l'éducation ou les numéros des compétences du référentiel des métiers du professorat et de l'éducation : c'est la maîtrise des principes et leur mobilisation pertinente au service de l'analyse de la situation qui sont évalués.

3. Entretien et échange avec le jury

La fiche individuelle de renseignement – dont les membres du jury ont connaissance mais qui n'est pas évaluée, 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 mettant en exergue 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 donnés dans les rapports de jury des années précédentes.

DEUXIÈME 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 se sont heurtés à 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 maximale accordée 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, équipe de direction, associations, etc.) ;
- la temporalité des 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 TRAITEMENT DE DEUX MISES EN SITUATION

1. Exemple de mise en situation d'enseignement (sujet EE 01-03 – MSE-01)

Vous êtes professeur d'anglais en classe de première.

Au lendemain de la restitution d'une évaluation, un élève vient vous voir en fin de cours pour vous dire qu'il a fait corriger sa copie par une intelligence artificielle en utilisant votre barème. La note proposée par l'IA est supérieure à la vôtre. L'élève exprime son incompréhension.

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, les candidats débiteront par une reformulation et une analyse de la situation en mettant en exergue le niveau concerné (lycée, classe de première) ainsi que le contexte particulier : un élève s'interroge sur la note que le professeur a attribuée à son évaluation après avoir soumis sa copie à un outil d'intelligence artificielle dans lequel il a inclus le barème appliqué par l'enseignant.

Le sujet porte avant tout sur la remise en cause des pratiques évaluatives de l'enseignant et sur une probable méconnaissance des limites de l'IA. Le candidat sera valorisé s'il parvient à évoquer les modalités d'évaluation en vigueur au cycle terminal. Les meilleurs candidats auront perçu l'ensemble de ces éléments. L'omission de l'un de ces enjeux est pénalisante.

La situation exige de mobiliser **l'égalité des chances** comme valeur de la République : tous les élèves sont soumis aux mêmes règles et aux mêmes modalités d'évaluation. Une note attribuée par l'enseignant engage sa responsabilité pédagogique et ne saurait être remise en cause par un outil automatisé sans déstabiliser l'équité entre élèves.

Il conviendra de citer des textes réglementaires, par exemple :

- le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat (arrêté du 1^{er} juillet 2013) : « évaluer les progrès et les acquisitions des élèves » (P5)
- le code de l'éducation, article L111-1, qui rappelle que le service public de l'éducation contribue à l'égalité des chances ;
- le code de l'éducation, article L912-1-1, sur la liberté pédagogique de l'enseignant ;
- le projet d'évaluation de l'établissement.

Une fois ce cadre réglementaire posé, les candidats exposeront leurs pistes de solutions à court, moyen et long terme, en distinguant ce qui relève de réponses individuelles et collectives.

À court terme :

- accueillir avec bienveillance la démarche de l'élève, en reconnaissant sa curiosité et son esprit critique tout en rappelant les limites de l'outil utilisé ;
- prendre le temps d'expliquer à l'élève les critères ayant fondé la notation, en s'appuyant sur le barème et sur des éléments de contexte que l'IA ne peut pas prendre en compte (progression individuelle, compétences travaillées en classe, activités langagières ciblées dans la séquence) ;

- rappeler à l'élève que l'évaluation d'un enseignant repose sur une maîtrise globale du scénario d'apprentissage et des objectifs de la séquence, dimensions inaccessibles à un outil automatisé.

À moyen terme :

- anticiper au maximum ce type de demande en explicitant clairement les attendus et les critères d'évaluation ;
- proposer, démonstration à l'appui, une activité comparative entre une évaluation pédagogique humaine et celle donnée par l'IA ;
- aborder avec la classe, dans le cadre de l'EMI, voire de l'EMC ou d'un temps dédié, la question de l'usage critique des outils d'IA : leurs biais, leurs limites, et les enjeux éthiques qu'ils soulèvent.

À long terme :

- intégrer l'éducation aux usages responsables du numérique et de l'IA dans les pratiques de classe, en lien avec le parcours citoyen et le volet numérique du projet d'établissement ;
- engager une réflexion avec l'équipe pédagogique sur les usages de l'IA par les élèves ;
- se former aux évolutions des outils d'IA afin de mieux en comprendre les capacités et les limites, et d'être en mesure d'en parler avec pertinence et autorité face aux élèves et aux familles.

À la suite de cette présentation, le jury poursuivra l'échange par des questions qui pourraient, par exemple, être les suivantes :

- Que répondez-vous à l'élève qui estime que l'IA est plus fiable que vous ?
- Quelles sont les limites d'une correction réalisée par une intelligence artificielle dans le cadre d'une évaluation scolaire ?
- Comment expliquez-vous à un élève de première la différence entre un barème et une évaluation pédagogique ?
- Faut-il interdire l'usage de l'IA par les élèves, ou au contraire l'intégrer dans les pratiques pédagogiques ?

2. Exemple de mise en situation de vie scolaire (sujet EE 01-03 – MSV-03)

Vous êtes professeur d'une classe de troisième.

Lors d'une heure de vie de classe consacrée à l'orientation, une élève indique qu'elle envisage de se diriger vers la voie professionnelle pour devenir conductrice de poids lourds. Plusieurs élèves de la classe, garçons et filles, se moquent d'elle et affirment que c'est un « métier d'homme ».

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, les candidats débiteront par une reformulation et une analyse de la situation en mettant en exergue le niveau concerné (collège, classe de troisième) ainsi que le contexte particulier : une heure de vie de classe

consacrée à l'orientation, espace précisément destiné à permettre à chaque élève d'exprimer librement ses aspirations professionnelles.

Le sujet comporte plusieurs niveaux de lecture que les candidats devront identifier. Il s'agit d'abord d'une situation de moqueries collectives visant une élève qui s'est exprimée devant la classe, ce qui constitue une atteinte à sa dignité et à sa liberté d'orientation. Il s'agit ensuite d'une manifestation de stéréotypes de genre particulièrement prégnants dans la représentation de certains métiers. La dimension collective des moqueries, émanant indistinctement de garçons et de filles, mérite une attention particulière : elle révèle l'intériorisation de ces stéréotypes par l'ensemble du groupe, au-delà du seul clivage garçons-filles. L'oubli de l'un de ces enjeux est pénalisant.

La situation exige de mobiliser plusieurs valeurs et principes de la République, notamment :

- **l'égalité** et plus précisément l'égalité filles-garçons : chaque élève a le droit de s'orienter librement selon ses compétences et ses aspirations, sans que son sexe ou son genre constitue un critère de jugement ou d'exclusion ;
- **la fraternité et le respect de l'autre** : les moqueries adressées à l'élève portent atteinte à sa dignité et nuisent au climat de confiance indispensable à l'expression libre en heure de vie de classe ;
- **la laïcité** : l'École républicaine est un espace de neutralité et d'émancipation où aucune norme sociale discriminatoire ne doit déterminer les choix d'orientation des élèves.

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

- la Charte de la laïcité, notamment ses articles 4 (« égalité et fraternité de tous dans le souci de l'intérêt général ») et 9 (« rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations, garantit l'égalité entre les filles et les garçons et repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre ») ;
- le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat (arrêté du 1^{er} juillet 2013) : compétences C1 (« faire partager les valeurs de la République ») et C6 (« agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ») ;
- le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, notamment dans sa dimension de formation du citoyen ;
- le Plan interministériel pour l'égalité entre les femmes et les hommes (axe 2 : égalité professionnelle et économique) ;
- Les travaux du Conseil supérieur de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes, notamment les notions d'« agissement sexiste » et de « transmission d'une culture de l'égalité ».

Une fois ce cadre réglementaire posé, les candidats exposeront leurs pistes de solutions à court, moyen et long terme, en distinguant ce qui relève de réponses individuelles et collectives.

À court terme :

- intervenir immédiatement et fermement pour mettre fin aux moqueries, sans stigmatiser les élèves qui les ont prononcées, tout en affirmant clairement que ce type de propos est inacceptable dans le cadre scolaire ;
- témoigner publiquement de son soutien à l'élève visée, valoriser son projet professionnel et rappeler à l'ensemble de la classe que la conduite de poids lourd est un métier qualifié, qui requiert des compétences précises, accessibles à toutes et à tous ;

- saisir l'occasion pour engager une discussion immédiate sur la représentation stéréotypée des métiers, en s'appuyant sur des exemples concrets : la part croissante des femmes dans des secteurs historiquement masculins (transport, BTP, armée) et celle des hommes dans des secteurs traditionnellement féminisés (soins, enseignement) ;
- prendre note des élèves ayant participé aux moqueries afin d'y revenir individuellement si nécessaire, en lien avec le professeur principal.

À moyen terme :

- exercer une vigilance accrue à l'égard de l'élève visée afin de s'assurer que l'incident ne donne pas lieu à des moqueries persistantes ou à une situation de harcèlement ; associer le CPE et la vie scolaire ;
- consulter l'équipe pédagogique pour vérifier si ces comportements sont isolés ou révélateurs d'un climat de classe plus général, et coordonner une réponse éducative cohérente ;
- proposer, en heure de vie de classe ou en EMC, un temps de travail sur les stéréotypes professionnels à l'aide d'outils pédagogiques adaptés, tels que le jeu coopératif *C'est cliché* ou des témoignages de professionnels exerçant dans des secteurs non mixtes ;
- informer les familles des élèves concernés si la gravité de la situation le justifie, en lien avec le professeur principal.

À long terme :

- solliciter des interventions au sein du collège de la part des acteurs institutionnels compétents : psy-EN, référent égalité filles-garçons, CESCE (Comité d'Éducation à la Santé, à la Citoyenneté et à l'Environnement), associations partenaires travaillant sur l'orientation non stéréotypée et l'égalité professionnelle ;
- proposer une séquence disciplinaire en lien avec la thématique, éventuellement en interdisciplinarité (anglais, histoire-géographie-EMC, documentation, lettres), afin d'ancrer la réflexion sur les stéréotypes de genre dans les apprentissages ;
- développer des actions concrètes autour de l'orientation permettant aux élèves de confronter leurs représentations à la réalité des parcours professionnels : forum des métiers, stages d'observation, rencontres avec des professionnels.

À la suite de cette présentation, le jury poursuivra l'échange par des questions qui pourraient, par exemple, être les suivantes :

- Quel est le rôle du professeur principal dans cette situation ?
- Quel autre acteur de la communauté éducative pourriez-vous solliciter ?
- Comment réagiriez-vous si l'élève visée refusait de s'exprimer davantage après l'incident ?
- Le fait que des filles participent aux moqueries change-t-il votre analyse ou votre réponse ?
- Comment distinguez-vous moqueries ponctuelles et situation de harcèlement ?
- Quelles ressources pédagogiques connaissez-vous pour travailler sur l'égalité de genre et l'orientation avec des élèves de troisième ?

Amandine BELLEVILLE, Juliane GUIROUARD-AIZÉE, Manuel MOYEN et Noëlle TROVATO
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 EL 13C (niveau « collège »)
3. Le sujet de leçon EL 12L (niveau « lycée »)

1. SUJET DE L'ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

Le sujet est publié sur le site du ministère : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/sujets-et-rapports-des-jurys-concours-du-Capes-de-2026-1657>

2. SUJET DE LEÇON NIVEAU « COLLÈGE »

TROISIÈME CONCOURS DU CAPES D'ANGLAIS

SESSION 2026

ÉPREUVE DE LEÇON

Éléments de contexte

Niveau :	Classe de Quatrième
Thème / axe :	Ecole et société
Problématique de la séquence :	<i>How does the Titanic reflect class issues ?</i>
Tâche de fin de projet :	<i>You are the grandchild of a third-class passenger who survived the Titanic. Write about your grand parent's experience and compare life at the time and today.</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 :

"The contrast was stark." 1:41 | → passage à restituer ← | 2:42 "The lower classes..."

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)

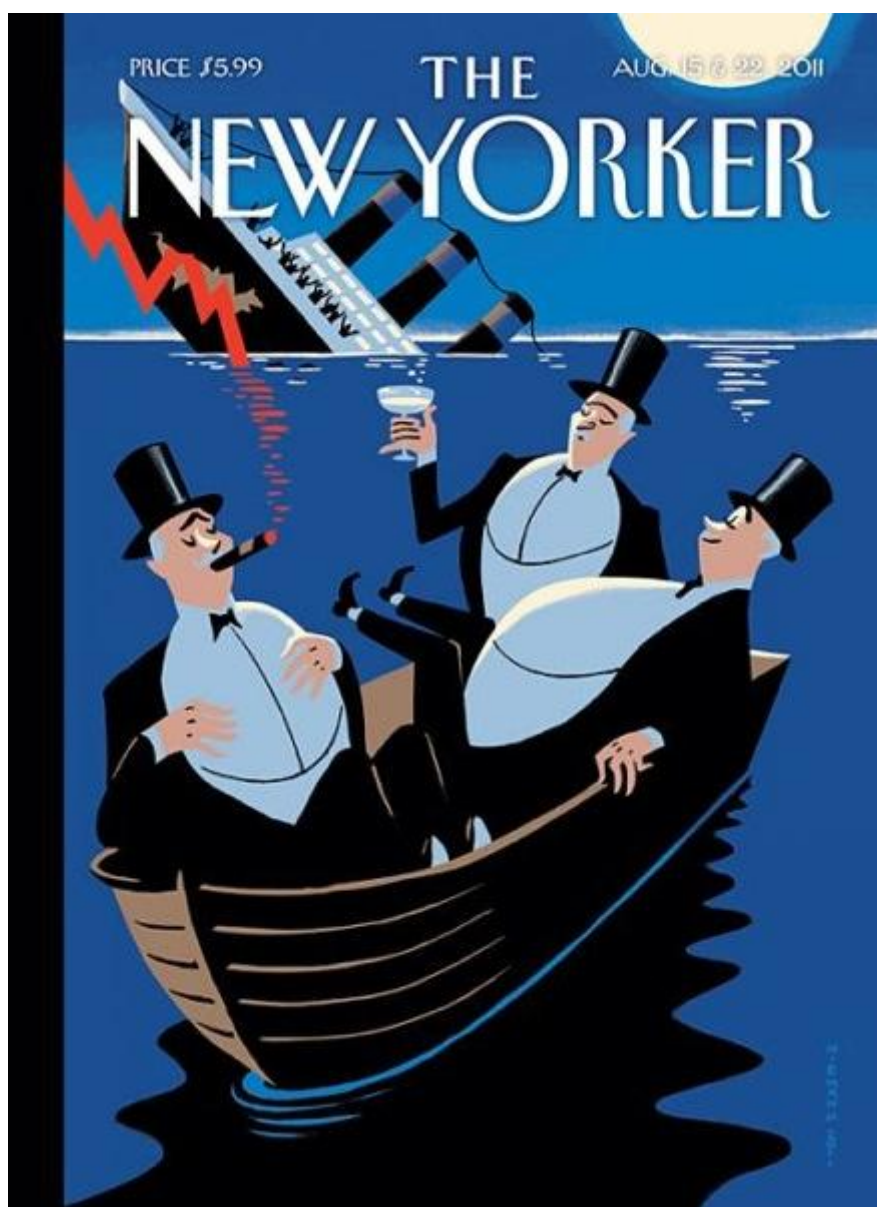
En lien avec l'axe retenu, vous présenterez vos propositions d'exploitation didactique et pédagogique du Document A et du Document B que vous aurez retenu en

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 Classes aboard Titanic", Educating Primary, 2024

Document B1



Christoph Niemann, "SOS", *The New Yorker*, 15 August 2011

Document B2

The wealthy class was taken care of and given preferential treatment when it came to lifeboats and safety as the Titanic was sinking.

There was a higher loss rate for third-class children than first-class men on the ship. Just four women in first class died, and three were by choice (to stay with their husbands). On the other hand, 15 second-class and 81 third-class women died. Just one child out of the first and second class didn't make it out alive but 23 out of the 76 children in third class perished.

The sinking of the Titanic obviously attracted a lot of interest from the public and the press. However, few reporters bothered asking third-class survivors anything about their experience.

Congress held inquiries about how the Titanic sank but they didn't care about the lower-class citizens either. Despite accounts from survivors that people in the lower rungs of the ship were kept from going on the boat deck, legislators didn't look into the matter during their investigation.

British officials declared they couldn't find a trace of discrimination against Third Class passengers. They didn't bother interviewing any of the third-class passengers who survived.

This wasn't some grand conspiracy. It was simply how things worked in those days. Even the third-class passengers themselves expected to be treated differently.

Walter Lord wrote about this phenomenon in his excellent book, *A Night to Remember: The 190 families in first-class were attended by 23 handmaids, eight valets, and assorted nurses and governesses—entirely apart from hundreds of stewards and stewardesses.*

Lord concludes that the Titanic was the end of an era for the disgustingly rich class: *The Titanic effectively ended this way of life. It never was the same again. First the war, then the income tax, made sure of that.*

This may seem hard to believe given the state of inequality today.

Ben Carlson, "Titanic Inequality", A Wealth of Common Sense (financial blog)
December 30, 2025

TROISIÈME CONCOURS DU CAPES D'ANGLAIS

SESSION 2026

ÉPREUVE DE LEÇON

Éléments de contexte

Niveau :	Classe de Première (spécialité LLCER anglais monde contemporain)
Thème / axe :	Savoirs, création, innovation/Sciences et techniques : promesses et défis
Problématique de la séquence :	<i>Why does the space race resonate with American identity?</i>
Tâche de fin de projet :	<i>You are taking part in a radio show about the relevance of pursuing new space endeavours in the 21st century and will debate over the matter with other guests.</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 :

“...*joined that side.*” 1:01 |→ passage à restituer ←| 2:02 “*So the argument is...*”

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

“Why we are going back to the moon”, *BBC World Service*, 8 February 2026

Document B1



Left: Illustration by Robert Grossman for *TIME*, December 6, 1968 issue,
Right: Illustration by Alessandro Gottardo for *TIME*, July 29, 2019 issue

Document B2

“The United States will once again consider itself a growing nation — one that increases our wealth, expands our territory, builds our cities, raises our expectations, and carries our flag into new and beautiful horizons.

And we will pursue our manifest destiny into the stars, launching American astronauts to plant the Stars and Stripes on the planet Mars. (Applause.)

Ambition is the lifeblood of a great nation, and, right now, our nation is more ambitious than any other. There’s no nation like our nation.

Americans are explorers, builders, innovators, entrepreneurs, and pioneers. The spirit of the frontier is written into our hearts. The call of the next great adventure resounds from within our souls.

Our American ancestors turned a small group of colonies on the edge of a vast continent into a mighty republic of the most extraordinary citizens on Earth. No one comes close.

Americans pushed thousands of miles through a rugged land of untamed wilderness. They crossed deserts, scaled mountains, braved untold dangers, won the Wild West, ended slavery, rescued millions from tyranny, lifted billions from poverty, harnessed electricity, split the atom, launched mankind into the heavens, and put the universe of human knowledge into the palm of the human hand. If we work together, there is nothing we cannot do and no dream we cannot achieve.

Adapted from Donald Trump’s Inaugural Address, January 20, 2025