



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : 3^{ème} concours du CAPES et du CAFEP-CAPES

Section : langues vivantes étrangères : anglais

Session 2023

Rapport de jury présenté par :

Marena TURIN-BARTIER

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

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

SOMMAIRE

2	Le mot de la Présidente
6	Rappel du cadre des épreuves
8	Épreuves écrites d'admissibilité
8	Composition en Langue Étrangère (CLÉ)
17	Traduction
19	Thème
25	Version
31	Épreuves orales d'admission
31	Épreuve de Leçon
31	Première partie en anglais
34	Phonologie
38	Deuxième partie en français
41	Exemple de prestation convaincante sur le sujet EL 16 (collège)
44	Exemple de prestation convaincante sur le sujet EL 2 (lycée)
47	Épreuve d'Entretien
48	Première partie : exposé
50	Deuxième partie : mises en situation
52	Exemples d'analyse et de présentation de mises en situation
55	Annexes
55	Sujet de l'épreuve de leçon EL 16 (collège)
57	Sujet de l'épreuve de leçon EL 2 (lycée)

Par souci de clarté et de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin / masculin (exemple : « candidat.e ») n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes (idem pour les termes « enseignant », « professeur » ...).

LE MOT DE LA PRÉSIDENTE

La session 2023 du troisième concours du capes d'anglais marque la deuxième année du nouveau schéma de concours. Cette session s'est déroulée sans difficulté particulière et dans des conditions normales, la levée des contraintes précédemment imposées par la crise sanitaire n'ayant plus lieu d'être.

Le rapport du jury de la session 2022 a constitué un réel outil de travail, tant pour les candidats que pour les préparateurs, et sa consultation régulière et approfondie a sans nul doute pu grandement aider les candidats, leur apportant descriptifs précis des épreuves, exemples de sujets et propositions de corrigé pour certaines sous-épreuves, ainsi qu'un grand nombre de conseils et de préconisations de divers ordres. Il est regrettable cependant que cette ressource indispensable ne soit pas encore suffisamment utilisée par les candidats.

J'adresse ici mes plus vifs remerciements aux membres du jury qui ont su proposer des sujets de valeur, en phase avec les attentes, et ce même si les épreuves ne reposent pas sur un programme limitatif. Les sujets retenus ont permis de jauger la qualité et la valeur des prestations de façon fine et cohérente, permettant de classer les différentes copies et les prestations orales, mais également de repérer parmi les candidats ceux dont le niveau linguistique et les compétences didactiques et pédagogiques sont en adéquation avec les attendus au niveau de ce type de recrutement. A cela s'ajoute une connaissance suffisante du milieu scolaire et du monde éducatif, ainsi que des valeurs de la République qui s'y déploient.

Tant les membres du jury anglicistes que les PAGRH ont grandement participé à la réussite de cette session et ont par ailleurs collaboré efficacement en amont des épreuves orales pour proposer pour l'épreuve 2, dite épreuve d'entretien professionnel, des sujets bien calibrés et en adéquation avec les réalités quotidiennes d'un enseignant dans l'exercice de son métier, tant au sein de sa classe qu'en tant que membre de la communauté éducative dans laquelle il évolue. Ces expertises croisées constituent un réel enrichissement pour le jury. Que tous ses membres soient ici remerciés.

D'autres remerciements sont à adresser à mes deux collaborateurs au sein de l'équipe du directoire, dont le sérieux et la force de travail n'ont d'égal que l'investissement, la disponibilité et les grandes compétences professionnelles. Monsieur Lionel Valluy-André a succédé à madame Mayer pour assurer la lourde tâche de la vice-présidence, mission dont il s'est acquitté avec compétence, bienveillance et brio. Monsieur Hadrien Morand, membre du jury chevronné, a accepté de prendre en charge la mission de secrétaire général et ainsi de grandement s'impliquer dans toutes les tâches inhérentes à cette fonction centrale. Il a rapidement pris la mesure de cette fonction et a compris les enjeux de cette mission, qu'il a effectuée avec savoir-faire, modestie, ainsi qu'une grande réactivité.

Ce propos introductif représente enfin l'occasion de saluer la contribution essentielle des cadres et des gestionnaires de la DGRH du ministère, des services de l'académie d'Orléans-Tours, ainsi que de l'équipe de direction, tout particulièrement madame la Provisoire, et des personnels de l'établissement qui nous accueille avec chaleur et générosité, à savoir le lycée Pothier à Orléans, où les épreuves orales ont pu, comme l'année dernière, se dérouler dans les meilleures conditions pour le jury et pour les candidats.

Comme cela a déjà été dit dans le rapport précédent, cette voie de recrutement particulière constitue une opportunité intéressante 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 limitatif, contrairement au capes externe ou aux concours de l'agrégation, une bonne connaissance de la société anglo-saxonne ainsi qu'une bonne maîtrise, tant orale qu'écrite, de la langue cible s'avère néanmoins indispensable. A cela vient se greffer une connaissance suffisante du monde de l'École et de ses principales composantes.

Il s'agit d'un concours de recrutement de catégorie A, ce qui en fait un concours exigeant. Les candidats ayant vécu ou travaillé dans une sphère anglo-saxonne, au sens large du terme, possèdent évidemment une aisance et une fluidité précieuses en langue cible, condition nécessaire mais toutefois pas suffisante pour réussir. Il s'agit également d'un concours que l'on prépare et auquel on se prépare.

En effet, force a été de constater que certains candidats admissibles se présentaient à la session orale sans même avoir réellement pris connaissance de la teneur des épreuves, ce qui n'est évidemment pas de bon augure lorsque l'on sait qu'il s'agit d'un métier qui requiert, certes, une bonne aisance en anglais mais également une connaissance préalable minimale du milieu professionnel dans lequel il est bon de pouvoir se projeter quelque peu. Cela n'est d'ailleurs pas propre à la mission d'enseignant.

Se préparer au concours signifie donc s'entraîner régulièrement, s'appuyer sur le rapport et effectuer un entraînement sérieux, ainsi qu'un travail intensif et méthodique afin d'acquérir une maîtrise du fonctionnement linguistique et grammatical de l'anglais, ainsi qu'un bagage lexical suffisant exigible à ce niveau de compétences. Il est également attendu des candidats qu'ils possèdent des notions solides en matière de civilisation anglo-saxonne et qu'ils connaissent les principaux éléments de la littérature contemporaine. C'est pourquoi la lecture d'œuvres littéraires contemporaines et d'articles de presse d'information et d'opinion peut être qualifié de passage obligé. Le même type d'entraînement est attendu également en français.

L'information n'est plus nouvelle mais il est néanmoins rappelé ici que la note de 5/20 est éliminatoire à l'épreuve écrite d'admissibilité et que cette élimination s'explique principalement par une maîtrise insuffisante de la langue anglaise, ce qui est rédhibitoire, et à quoi viennent parfois se greffer une préparation insuffisante de même qu'une absence de méthode.

Les candidats qui ont réussi ce concours ont su apporter un soin particulier à tous ces facteurs concourant à leur réussite. Outre les attendus précédemment explicités ci-dessus le jury et le directoire ont apprécié les candidats dont la posture et la tenue vestimentaire étaient en adéquation avec les codes sociaux attendus lorsque l'on passe des épreuves orales pour un concours de la fonction publique. Si la majeure partie des candidats s'est présentée dans une tenue à la fois sobre et soignée, quelques autres arboraient une tenue décontractée relevant bien davantage d'activités de loisirs que d'un exercice formel qui engage une carrière.

QUELQUES STATISTIQUES – SESSION 2023

Le nombre d'inscrits s'est quelque peu tassé en ce qui concerne le concours public. Nous ne pouvons qu'inviter un maximum de candidats à s'inscrire au concours et à se présenter effectivement aux épreuves, la déperdition entre les candidats inscrits et les candidats présents étant encore importante. En revanche, les inscriptions pour le concours privé ont sensiblement augmenté.

Le jury n'a pas été en mesure de pourvoir les 95 postes au capes pour les raisons déjà évoquées plus haut en matière de niveau seuil attendu. Les prestations à l'oral de certains candidats font malheureusement parfois montre d'une maîtrise nettement insuffisante de la langue orale et font ressortir un corpus lexical pauvre, de graves approximations sur le plan grammatical ainsi qu'une méconnaissance des principales règles phonologiques. Les enseignants recrutés doivent être en mesure de pouvoir s'exprimer de façon correcte et fluide face à des élèves scolarisés en collège, mais également en lycée (tronc commun et enseignements de spécialité) et en STS. Ceci constitue une condition *sine qua non* pour envisager un recrutement. Il est à ce titre aussi impératif d'entretenir et d'actualiser sa maîtrise de la langue orale.

Statistiques de session

SESSION 2023		CAPES	CAFEP
ECRIT	Nombre de candidats inscrits	407	184
	Nombre de postes offerts	95	11
	Nombre de candidats ayant composé	157	91
	Barre d'admissibilité	6.70/20	11.32/20
	Meilleure note à l'écrit	16.41/20	15.11/20
ORAL	Nombre de candidats admissibles	110	23
	Meilleure note à l'oral	19.44/20	19.69/20
ADMISSION	Barre d'admission	8.35/20	13.77/20
	Liste complémentaire	/	/
	Nombre de candidats admis	69	11
GENERAL	TOTAL GENERAL MOYENNE DES ADMIS	11.68/20	15.25

SESSION 2022 (pour rappel)		CAPES	CAFEP
ECRIT	Nombre de candidats inscrits	419	141
	Nombre de postes offerts	95	10
	Nombre de candidats ayant composé	189	69
	Barre d'admissibilité	7.33/20	10.75/20
	Meilleure note à l'écrit	16.7/20	15.43/20
ORAL	Nombre de candidats admissibles	130	20
	Meilleure note à l'oral	19.75/20	19.87/20
ADMISSION	Barre d'admission	8.66/20	13.15/20
	Liste complémentaire	/	/
	Nombre de candidats admis	95	10

En conclusion, nous félicitons les lauréats de la session 2023 et leur souhaitons plein succès dans leur carrière de professeurs certifiés, tout d'abord en qualité de stagiaires à la rentrée 2023-24, et invitons à nouveau les futurs candidats à bien prendre en considération les informations, préconisations et exemples d'attendus figurant dans le présent rapport. Ils pourront aussi utilement se référer au rapport du jury du capes externe, principalement pour les épreuves d'admission, mais également en ce qui concerne les épreuves de traduction et les conseils relatifs à la maîtrise de la langue orale. Pour tous, enfin, il convient d'avoir à l'esprit qu'un bon enseignant est celui qui s'attache à entretenir son niveau d'anglais et ses connaissances culturelles, littéraires, didactiques et pédagogiques en les réactualisant tout au long de son parcours professionnel.

Marena TURIN-BARTIER, Présidente

RAPPEL DU CADRE DES ÉPREUVES

TEXTE DE REFERENCE : 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.

ÉPREUVES ÉCRITES D'ADMISSIBILITÉ

I. ÉPREUVE DE COMPOSITION EN LANGUE ÉTRANGÈRE

L'épreuve de composition en langue étrangère est l'un des exercices imposés depuis la session 2022 du troisième concours du CAPES d'anglais. Cette composition se fait en langue étrangère à partir d'une citation ou d'un ou deux documents (textes de nature diverse, document iconographique, etc.) que le candidat traite selon les consignes indiquées dans le sujet, en lien avec l'éducation. Il s'agit d'un exercice exigeant qui permet de tester la capacité des candidats à mobiliser leurs connaissances spécifiques de la culture anglophone et à les organiser en un développement progressif et cohérent, rédigé dans une langue de bonne facture. Plusieurs sujets zéro ont d'ailleurs été précédemment proposés sur le site devenirenseignant.gouv.fr, permettant ainsi aux candidats de se familiariser quelque peu avec les différents formats possibles.

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

Les candidats de la session 2022 n'avaient pas pu bénéficier de conseils quant à la méthode pour réussir cette épreuve nouvelle. Les membres du jury attendaient cette année que les candidats aient pris connaissance du rapport de jury de la session 2022 afin de s'approprier les codes de cet exercice ainsi que les conseils prodigués et les points de vigilance mentionnés.

En outre, il était attendu des candidats qu'ils mobilisent des connaissances culturelles pertinentes, afin d'approfondir leur analyse (par exemple, pour le dossier proposé en 2023, la thématique de la route dans la littérature américaine).

Les membres du jury ont constaté une amélioration du niveau de langue des candidats. Rappelons que cet exercice a pour objectif d'apprécier la qualité de la langue, au même titre que les connaissances culturelles et les savoirs méthodologiques. Toutefois, il appartient aux candidats de se relire et d'être vigilants pour éviter des erreurs d'inattention. Le jury a regretté des maladroites sur des structures élémentaires, qui auraient pu être corrigées avec une meilleure gestion du temps.

On conseillera 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) :

- la détermination du nom (**the document 1*) ;
- les prépositions (**an extract of, *deals about*) ;
- l'ordre des mots dans la question ou des phrases au style indirect (**where can be learnt many things*) ;
- le groupe verbal (**Does J.D. Salinger and Gloria Steinem seems to..., *education was taught*);
- l'emploi du pluriel irrégulier (**lives*) ;
- les infinitives (**what they would like their child get*).

Une langue riche et nuancée permet par ailleurs d'effectuer des analyses fines et subtiles au service de la démonstration. On rappellera aux candidats que la ponctuation participe à la construction du sens et doit être maîtrisée afin de ne pas causer de rupture syntaxique grave. 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 d'être également parfaitement lisible et soignée.

Enfin le jury rappelle que les règles typographiques diffèrent d'une langue à l'autre et qu'il convient de les respecter.

Il est par ailleurs attendu des candidats au métier d'enseignant une capacité de recul critique. Le jury a apprécié les copies dans lesquelles le discours n'était pas stéréotypé ou empreint de préjugés. La pratique de l'enseignement implique une posture neutre et un regard distancié.

1. Conseils méthodologiques : analyse du sujet

1.1 Repérages et éléments paratextuels

On rappellera la nécessité d'identifier la spécificité de chaque document :

- identifier la nature et le genre (œuvre de fiction, article de presse, document iconographique, autobiographie, poème, pamphlet, ...)
- identifier la source (site web, journal, magazine, pays de publication, auteur...)
- prendre en considération la date de publication et le titre du document ;
- ne pas négliger les principaux éléments de narratologie (narrateur, point de vue...) ni le ton du texte, le schéma narratif ou l'organisation interne du support.

A ce titre, le dossier de la session 2023, présentait deux documents littéraires. Le premier était un extrait d'une autobiographie publiée en 2016, écrit à la première personne du singulier, qui offrait donc un regard rétrospectif. Le second document était un extrait d'un roman, publié en 1945, également rédigé à la première personne du singulier, qui lui, n'était pas de nature autobiographique.

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-sujet, et de prendre en compte tous les aspects importants.

Dans le cas de ce dossier, la consigne était : *"Write a commentary on the two documents. Taking into account their specificities, discuss the impact of reading and books in someone's life and education"*.

Les thématiques de la lecture et de l'éducation étant étroitement liées dans les deux documents, la lecture ne pouvait donc se réduire à une simple échappatoire sans prendre en compte le rôle de l'éducation dans la découverte de la littérature et l'accès à la culture. La littérature devient alors vecteur d'élévation de soi.

1.3 Analyse des documents

Après avoir étudié le paratexte, il convient d'analyser chaque document (idées directrices, thèmes dominants, champs lexicaux, figures de style, procédés rhétoriques...), 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.

En outre, il convient de ne pas négliger l'analyse narratologique. Dans le cas de la session 2023, certaines copies ont confondu Holden Caulfield, le narrateur de *The Catcher in the Rye*, avec J.D. Salinger, son auteur. À l'inverse, l'aspect autobiographique de *My Life on the Road* n'a été que rarement mentionné et intégré au développement.

Les membres du jury ont particulièrement apprécié les copies qui ont su repérer les procédés stylistiques (les déclarations antithétiques de Holden Caulfield, qui se qualifie d'illettré alors qu'il dévore les livres) ou les différences de registres (l'emploi du vernaculaire chez Salinger) dans le but d'approfondir leur raisonnement.

2. Problématique et plan

La problématique est l'ensemble des problèmes se posant sur un sujet déterminé. Les candidats doivent savoir que le jury n'attend pas une problématique type. Plusieurs angles de vue sont possibles, chacun appelant un débat issu de la confrontation entre les documents du dossier. À condition d'être cohérentes il y a donc autant de problématiques possibles que d'ensembles de documents susceptibles d'être soumis aux candidats ; chaque problématique est propre au dossier qui l'accompagne. 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. La consigne oriente la lecture des documents, elle ne la limite pas. Le jury a apprécié les copies qui ont su proposer une formulation personnelle et problématisée de la consigne. Cette reformulation doit être simple et claire, et peut consister en une seule phrase ou en une question, directe ou indirecte. Voici, à titre d'exemples, deux problématiques fonctionnelles :

- *Getting to know oneself through literature: an intimate journey.*
- *To what extent is reading essential to one's education and emancipation?*

La problématique se dessine bien souvent au fur et à mesure de l'analyse de chacun des documents, de leurs points de convergence et de leurs spécificités. Les membres du jury conseillent vivement aux candidats de s'entraîner régulièrement à la lecture analytique de documents de diverses natures pour apprendre à en dégager rapidement les éléments saillants, les points de vue adoptés et les spécificités, afin de les croiser et de voir dans quelle mesure ils font débat.

Le plan proposé à la suite doit permettre de répondre à la problématique. Sa mise en œuvre doit être progressive, du plus simple au plus complexe, de l'explicite à l'implicite. Le jury conseille aux candidats d'annoncer le plan au style indirect. Voici à titre d'exemple une proposition de plan, qui peut être qualifiée de pertinente. Ce plan est apparent ici, par commodité, mais ne doit pas l'être dans les copies :

I/ Learning on one's own

II/ Reading as a getaway

III/ Books as a way to create an identity

2.1. L'introduction

L'introduction est le premier contact avec le correcteur et doit susciter sa curiosité et son intérêt. Elle permet également de contextualiser et d'annoncer les enjeux du dossier. Certains candidats ont su

se distinguer en proposant des accroches originales et pertinentes. Elle ne doit cependant pas être longue ni donner trop d'éléments de réponse. Une présentation brève et précise des documents suffit (titre, auteur, nature, date, contexte). La problématique doit être énoncée ainsi que le plan, mais sans pour autant que celui-ci ne soit énuméré. Le jury a particulièrement apprécié les copies dans lesquelles la cohérence interne avait été soulignée au moyen de phrases et de connecteurs logiques.

2.2 Le développement

Le développement est l'organisation en paragraphes construits de l'argumentaire du candidat. Il est donc important de structurer chaque paragraphe selon un modèle précis : argument – exemple – commentaire – transition vers le paragraphe suivant.

Le jury a valorisé les copies qui s'efforçaient d'emprunter des exemples bien choisis dans chacun des documents pour illustrer chaque argument. À ce propos, des listes exhaustives de citations ou de références culturelles ne permettent en aucun cas d'étayer les idées.

En effet, il convient d'intégrer la citation dans la phrase principale, entre guillemets, en donnant les références du document et des lignes, de façon fluide et cohérente. Toute modification à l'intérieur de la citation doit figurer entre crochets, y compris les omissions. Si le candidat choisit de citer des segments du texte, cela doit se faire au moyen des deux points qui seront suivis de la citation entre guillemets.

2.3 La conclusion

La conclusion apporte des éléments de réponse à l'angle de vue choisi. C'est l'aboutissement d'une réflexion qui a été menée dès l'introduction. Ce n'est pas le lieu d'une analyse qui aurait dû figurer dans le développement. Au contraire, la conclusion doit être concise et ne pas apporter d'éléments nouveaux qui n'auraient pas été abordés avant. Une dernière phrase peut permettre une ouverture, cohérente, sans s'y attarder.

3. Proposition de traitement du sujet (voir sujet pages 15 et 16)

3.1 Proposition de plan

Ce plan est apparent ici, par commodité, mais ne doit pas l'être dans les copies. Les sous-parties ne sont pas mentionnées mais doivent structurer les parties.

Introduction

I/ Reading as a motionless journey

II/ Reading as a maze towards one's self

III/ Reading as a cycle of self-definition: from alien to narrator

Conclusion

3.2 Proposition de corrigé

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

Les éléments entre crochets sont des indicateurs méthodologiques à destination des candidats. Ils ne doivent pas figurer dans les copies.

[Introduction]

“Reading in the car was so much my personal journey” doc.A l.12 encapsulates the issue at stake in this set of documents and exemplifies the complexity of finding one’s self. Both excerpts are first-person narratives which describe how pivotal reading is in the definition of the narrators’ identity. Thanks to a contrast between motion and stasis, the two stories cast a light on the motionless journey that is reading. Moreover, they help shape both American and individual identities. Document A is an extract from *My Life on the Road* by Gloria Steinem, which seems to be a memoir and offers a glimpse of a nomadic childhood in the US Dust Bowl, while document B taken from one of the most renowned novel, *The Catcher in the Rye* by J.D Salinger, depicts reading as a way to escape alienation and entrapment as the narrator seems to find shelter in his room. As a whole, reading and literature, regardless of education or school matters in general, are at the core of this dossier and are defined as both a frame and constituent in the process of self-definition and freedom which appear to be a perfect lever to teaching foreign languages. As a matter of fact, one of the major roles of teaching is to show and point out both the key role of culture and language. This set of documents epitomises the permeability of language and culture which shapes our individuality and identity, which is also crucial in the development of students.

[Problématique] In this regard, the two excerpts take on a didactic dimension as they guide the readers through a journey that starts with the discovery and pleasure of reading to a mise en abyme of the building of American narratives.

[Annonce du plan] In an attempt to break down the process, this essay will first account for the representation of reading as a motionless journey, as an open window onto the world which offers a path to young people in their quest of emancipation and individuality. The second part will then try to analyse how reading turns into an intimate quest towards one’s self by highlighting the experience towards self-discovery that is reading. The analysis will eventually focus on the literary mise en abyme and the didactic dimension of guiding the readers through the cycle of self-definition and the writing of American narratives.

[Première partie]

Motion imbues the texts as travel is given two representations. In document A, the narrator’s family lives a nomadic lifestyle “along the Southern route to California or [...] farther south to Florida and the gulf of Mexico” doc A l. 4-5 whereas in document B, the narrator feels “nice to be back [to] his room” doc B l.1. In a way, physical or geographical movements appear as irrelevant compared to the possibilities of an endless travel given by reading. Travel is indeed a very limited experience as it has a beginning and an end. Gloria’s family has a “destination” doc A l.2-l.13 and traveling is seen as progress or migration. This motionless journey is referred to through an intertextual device used in both texts as the two narrators tell their readers about the novel *Out of Africa* and relate their experience or symbolical travel to Africa. More than traveling, the two narrators educate themselves through reading even though “travel was an education in itself” doc A l.12, the narrator did not go to school and “it was road signs that taught [her] to read in the first place” doc A l.17. This quote highlights a circularity, Gloria discovered reading thanks to her travels which themselves were offered by reading in return. In document B, the narrator also relates his random encounters with literature as he is “reading the book [he] took by mistake at the library” l.11 or as his favorite book was a birthday present from his brother. The two paths shown in the document illustrate the very personal journey towards reading that happens to be relevant for teachers. [Transition] It is indeed an invitation to teachers to provide reading experiences while keeping in mind that reading often happens outside the schools and remains a personal journey towards one’s self.

[Deuxième partie]

Both characters are young and describe the building of their individuality through their experiences. The first-person narratives hint at showing the existence of “I” through a shared experience. Consequently, reading appears as universal since both of them read the same novel but it is also an isolating experience that enables the narrators to define their own selves. Gloria is unlike her sister who attends school and the narrator in document B is a reader while “[his] favorite author is [his] brother” l.14. Family links are used in both texts to put the emphasis on the individuation process, which is also pivotal when it comes to teaching children. The narrators are physically isolated either in the car or in the room and their family strings become loose. They both build their identities from a universal experience. They create their voices as Gloria relates how she learnt how to read and tells about the “magic of rhyming” l.20 and claims later in the text that “ Rhyming in itself is magic” l.32. [Micro-analyse] This mirrored syntactic structure epitomizes the process of self-definition. As a matter of fact, “of” is used as a way to connect the two words in the first quote but it disappears in the second and rhyming becomes the essence of magic through the use of “be”. Moreover, another illustration can be found in document B as the narrator defines himself as “an illiterate” who “read[s] a lot” l.13-14. This oxymoronic statement conveys both humor and self-derision and underlines an ability to look back on who or what or how he is and states his existence as an individual. Not only does he assert who he is, he also uses his voice to give a detailed description of his favorite stories. [Transition] Finally, we may assert that both characters are given a voice to describe who they have become thanks to reading and books. Once more, the use of orality with the poem in document A and the vernacular in document B are narrative strategies to convey a sense of intimacy but more importantly to give life to the characters who turn into narrators and participate also in the creation of their identities as American writers.

[Troisième partie]

It seems crucial that teachers by offering reading experiences give the tools to their students to assess their roles as readers and become aware that reading often rhymes with being misled, lured or taken aback through the use of narration. It is also important that they teach how to be critical readers and analyze what is being told and how discourse is being built. The two documents were written by famous American authors and the texts are peppered with literary devices and cultural references that contribute to the tradition of storytelling and the creation of an American narrative.

As the reader follows Gloria in her “life on the road”, the symbolism of the journey permeates the text through biblical allusions as her family travels “through rain and sandstorms, heat waves and cold winds, one small part of a migration of American nomads” l.33-24 The references contribute to the definition of Americans as the Chosen people and the USA as the Promised Land with the reference to Florida, the flowered land. This image is reinforced as she states that her parents “lived off the land” l.1 in a distorted Jeffersonian allusion. The American narrative is also exemplified through the hunting hat worn by the narrator in document B. By doing so, Americanness and literature appear as a “heritage” doc A l. 9 or a “pattern that had begun years before” doc. A l.9. Nevertheless, this narrative is disrupted by the fact that the hat is worn out.

More than conveying American culture, the two narrators use literary references as a collage to give an overview of American literature. Strikingly enough, document B gathers a large list of titles and names and creates a *mise en abyme* of American literature. Here again, the use of vernacular is used to disrupt their sacredness and make literature accessible to any reader through a process of identification. This identification is also made possible in document A as Gloria has never been to school and comes from the margins of American society. As a whole, language is the main lever to make the readers witness the building of literature. The use of a vernacular language in document B is part of the oral tradition of storytelling, just like Gloria's father keeps the tradition alive by “elaborating on his triumph” l.10-11. With this verisimilitude, the reader is thus unaware of the fictional aspect of the narration. However, in document A, the narrator's voice is looking back at her childhood and takes upon herself to teach how to become readers. The use of the pronoun “you” shows that she addresses the readers directly in order to convince them. It is stressed by the explanatory aside: “when I read that Isak Dinesen recited English poems to her kikuyu workers in Kenya – and they requested them over and over again, even though

they didn't understand the words – I knew exactly what they meant" 1.30-32 to reassure and encourage any potential reader to step into the unknown world of literary journey.

[Conclusion]

As a conclusion, we can say that both documents illustrate the path towards the building of an identity and how literature renders nature and nurture at the same time. The mise en abyme highlights the different ways to guide people through the necessity of reading while contributing to a larger scale to literature itself. It fulfills an educational purpose and makes it clear that as educators, books are as important as teachers in the part they play in the building of a reader's or writer's identity.

Rédigé par Corinne CHAPEL, Maxime GARRIGOU, Mathieu GUIGLIELMI, Françoise MES et William TOUBOUL pour l'ensemble du jury.

1ère partie - Composition en langue étrangère

Write a commentary on the two documents. Taking into account their specificities, discuss the impact of reading and books in someone's life and education.

Document 1

My parents also lived off the land – in their own way. We never started out with enough money to reach our destination, not even close. Instead, we took a few boxes of China, silver, and other small antiques from those country auctions, and used them to prime the process of buying, selling, and bartering our way along the southern route to California, or still farther south to Florida and the Gulf of Mexico. It was a pattern that had begun years before I was born, and my father knew every roadside dealer in antiques along the way, as a desert traveler knows each oasis. Still, some shops were always new management, and it must have taken courage to drive up in our dusty car and trailer, knowing that we looked less like antique dealers than like migrants forced to sell the family heritage. If a shop owner treated us with too much disdain, my father was not above letting him think we really were selling our possessions. Then he would regain his dignity by elaborating on his triumph once he was back in the car.

Since my parents believed that travel was an education in itself, I didn't go to school. My teenage sister enrolled in whatever high school was near our destinations, but I was young enough to get away with only my love of comic books, horse stories, and Louisa May Alcott¹. Reading in the car was so much my personal journey that when my mother urged me to put down my book and look out the window, I would protest, 'but I just looked an hour ago!' Indeed, it was road signs that taught me to read in the first place – perfect primers, when you think about it. COFFEE came with a steaming cup. HOT DOGS and HAMBURGERS had illustrations, a bed symbolized HOTEL, and graphics warned of BRIDGE or ROAD WORK. There was also the magic of rhyming. A shaving cream company had placed small signs at intervals along the highway, and it was anticipating the rhyme that kept me reading:

*If you
don't know
whose signs
these are
you can't have
driven
very far.*

Burma Shave

Later, when I read that Isak Dinesen² recited English poems to her kikuyu workers in Kenya – and they requested them over and over again, even though they didn't understand the words – I knew exactly what they meant. Rhyming in itself is magic.

In this way, we progressed through rain and sandstorms, heat waves and cold winds, one small part of a migration of American nomads.

Gloria Steinem, *My Life on the Road*. NYC : Random House, 2016, pp. 5-6

¹ Louisa May Alcott was an American novelist best known as the author of the novel *Little Women* (1868).

² Isak Dinesen was the pen name of Danish author Karen Blixen best known for writing *Out Of Africa* (1937).

Document 2

It was pretty nice to get back to my room, after I left old Spencer, because everybody was down at the game, and the heat was on in our room, for a change. It felt sort of cosy. I took off my coat and my tie and unbuttoned my shirt collar, and then I put on this hat that I'd bought in New York that morning. It was this red hunting hat, with one of those very, very long peaks. I saw it in the window of this sports store when we got out of the subway, just after I noticed I'd lost all the goddam foils. It only cost me a buck. The way I wore it, I swung the old peak way around the pack – very corny. I'll admit, but I liked it that way. I looked good in it that way. Then I got this book I was reading and I sat down in my chair. There were two chairs in every room. I had one and my roommate, Ward Stradlater, had one. The arms were in sad shape, because everybody was always sitting on them, but they were pretty comfortable chairs.

The book I was reading was this book I took out of the library by mistake. They gave me the wrong book, and I didn't notice it till I got back to my room. They gave me *Out of Africa* by Isak Dinesen. I thought it was going to stink, but it didn't. It was a very good book. I'm quite illiterate, but I read a lot. My favorite author is my brother D.B., and my next favorite is Ring Lardner. My brother gave me a book by Ring Lardner for my birthday, just before I went to Pencey. It had these very funny, crazy plays in it, and then it had this one story about a traffic cop that falls in love with this very cute girl that's always speeding. Only, he's married, the cop, so he can't marry her or anything. Then this girl gets killed, because she's always speeding. That story just about killed me. What I liked best is a book that's at least funny once in a while. I read a lot of classical books, like *the Return of the Native* and all, and I read a lot of war books and mysteries and all, but they don't knock me out too much. What really knocks me out is a book that, when you are all done reading it, you wish the author that wrote it was a terrific friend of yours and you could call him up on the phone whenever you felt like it. That doesn't happen much, though. I wouldn't mind calling this Izak Dinesen up. And Ring Lardner, except that D.B. told me he's dead. You take that book *Of Human Bondage*, by Somerset Maugham though. I read it last summer. It's a pretty good book and all, but I wouldn't want to call Somerset Maugham up. I don't know. He just isn't the kind of a guy I'd want to call up, that's all. I'd rather call old Thomas Hardy up. I like that Eustacia Vye¹.

Anyway, I put on my new hat and sat down and started reading that book *Out of Africa*. I'd read it already but I wanted to read certain parts over again. I'd only read about three pages, though, when I heard somebody coming through the shower curtains.

J.D. Salinger, *The Catcher in the Rye*. New York : Little Brown Company, 1945, pp. 21-

¹ The name of the main female character in *The Return of the Native*.

II. ÉPREUVE DE TRADUCTION

PRÉAMBULE - CONSEILS COMMUNS AU THÈME ET À LA VERSION

L'épreuve de traduction est un exercice exigeant qui demande une très bonne maîtrise de chacune des deux langues et de leur fonctionnement propre. Cette épreuve évalue aussi la capacité des candidats à saisir et rendre les nuances lexicales, grammaticales et culturelles des deux textes à traduire. Il est important de noter que les candidats ne doivent pas traduire des mots mis bout à bout, mais au contraire s'efforcer de tenir compte de la cohérence interne de chaque extrait.

Ce préambule a pour objectif d'identifier les écueils communs aux épreuves de version et de thème et de donner aux candidats des clefs et des conseils afin de réussir au mieux leurs traductions. Le jury tient à souligner le fait que la traduction est une épreuve qui se prépare, notamment par la lecture fréquente d'œuvres littéraires authentiques dans les deux langues, ainsi que par une consultation régulière d'ouvrages de référence (lexique, grammaire). La lecture des rapports du jury publiés ces dernières années est tout aussi indispensable pour comprendre les enjeux de l'épreuve et éviter les erreurs les plus fréquentes et pénalisantes. Ces erreurs sont listées ci-dessous, et des recommandations pour les éviter sont données.

Erreurs lexicales	<p>Barbarismes : quand la traduction d'un mot est inconnue, la solution la plus prudente est de choisir un synonyme ou un terme approchant plutôt que de se risquer à imaginer un mot, car cela se traduit bien souvent par un barbarisme - une erreur bien plus durement pénalisée qu'une simple sous- ou sur-traduction.</p> <p>Ex : « ouate », dont la traduction exacte est <i>cotton wool</i>, pouvait être traduit par <i>cotton</i> (sous-traduction mineure), certainement pas par « ouat » (barbarisme).</p>
	<p>Omissions : de même, l'évitement d'une difficulté lexicale par une omission ne saurait être acceptable. Il faut encore une fois privilégier une solution prudente en cas de méconnaissance de la traduction.</p>
	<p>Calques : la traduction doit être adaptée au contexte et aux collocations. Une lecture attentive permet d'éviter ces calques la plupart du temps.</p> <p>Ex : <i>a rising tide of dread</i> invitait à parler de « vague d'angoisse », collocation naturelle dans le champ lexical lié à l'océan, plutôt que de « marée ».</p>
	<p>Erreurs d'orthographe graves qui modifient la prononciation ou le sens du mot : il est impératif de se relire et d'avoir un lien régulier avec les deux langues pour acquérir une maîtrise solide de l'orthographe. Des connaissances en phonétique peuvent aider les candidats à éviter certaines de ces erreurs en anglais.</p>
	<p>Noms propres : ils ne doivent pas être traduits, sauf s'il existe une traduction courante dans la langue de destination, comme c'est le cas pour les pays (<i>Iceland</i> → Islande, <i>the Netherlands</i> → les Pays-Bas), ainsi que des villes (<i>London</i> → Londres, Genève → <i>Geneva</i>, <i>Dover</i> → Douvres, <i>New Orleans</i> → la Nouvelle Orléans, <i>Marseilles</i> → Marseille – au même titre que d'autres villes en France, qui prennent un -s en anglais), des fleuves (<i>the Thames</i> → la Tamise, <i>the Nile</i> → le Nil, le Gange → <i>the Ganges</i>), des régions (<i>Burgundy</i> → Bourgogne, <i>Brittany</i> → Bretagne, Cornouailles → <i>Cornwall</i>, Floride → <i>Florida</i>) mais aussi des figures historiques bien spécifiques (<i>Joan of Arc</i> → Jeanne d'Arc, <i>Jack the Ripper</i> → Jack l'Éventreur, <i>William the Conqueror</i> → Guillaume le Conquérant, <i>James I</i> → Jacques I, <i>Francis I</i> → François I).</p> <p>Un lieu très spécifique, inconnu du grand public, ne sera pas traduit, au même titre qu'un nom ou prénom.</p>

	<p>Ex : Agnès → <i>Agnès</i> (garder l'accent grave) ; les Bois-Noirs → <i>Bois-Noirs / the Bois-Noirs forest</i> ; les abords de La Cabane → <i>the surroundings of La Cabane</i></p> <p>En anglais, le nom propre est auto-référentiel, ce qui signifie qu'il n'est pas précédé d'un article, exception faite des groupes nominaux devenus des noms propres comme <i>The United States</i> ou <i>The Netherlands</i>. Dans le thème de cette année, comme le soulignait l'absence de majuscule, « les » ne faisait pas partie du nom propre « Bois-Noirs », ce qui devait inviter les candidats à ne pas ajouter d'article à moins d'étoffer avec « forest ». Néanmoins, la maison était appelée La Cabane, ce qui signifie qu'il était nécessaire d'intégrer le déterminant « La » dans le thème. A noter enfin que ces noms propres, bien que non-traduits, ne doivent pas être mis entre guillemets.</p> <p>Verbes de mouvement : tandis que le mouvement en français est habituellement exprimé par un verbe précis parfois accompagné d'un adverbe, l'anglais emploie quant à lui plus facilement des verbes avec prépositions ou des phrasal verbs, tandis que les verbes employés sont souvent plus généraux. Il est essentiel de connaître et maîtriser ces prépositions et phrasal verbs. En version, la stratégie du chassé-croisé est à privilégier pour rendre ces phrasal verbs.</p> <p>Ex : « Il longea la clôture » → <i>He walked along the fence.</i></p> <p><i>A man walked down the river path</i> → Un homme marchait (<i>walk</i>) le long de (<i>down</i>) la berge.</p> <p>Perception : il est essentiel de maîtriser les nuances liées au lexique de la perception des sons et des lumières (voir <i>Le Mot et l'idée</i>, p. 65-75, 2012).</p>
<p>Erreurs grammaticales</p>	<p>Temps, aspects et modalité sont à revoir. Des précisions supplémentaires sont données dans les remarques spécifiques aux sous-épreuves.</p> <p>Une connaissance parfaite des verbes irréguliers est incontournable pour des candidats qui se destinent à devenir professeurs d'anglais.</p> <p>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.</p> <p>Ex : À son arrivée → <i>When he arrived</i></p> <p>L'anglais tolère par ailleurs plus facilement que le français l'emploi d'adjectifs pour qualifier des noms abstraits.</p> <p>Ex : <i>a breathless phone call</i> → une voix haletante au bout du fil (nécessité d'étoffer <i>phone call</i>)</p> <p>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.</p> <p>Ex : <i>I was told</i> → On m'a dit</p>

Pour conclure, nous tenons à rappeler qu'une bonne traduction est une traduction qui trouve le juste milieu entre la fidélité au texte source et la recevabilité dans la langue de destination. En d'autres termes, il faut s'efforcer de ne pas trahir le texte source à force de prise de liberté avec celui-ci tout en évitant aussi l'écueil d'une traduction mot à mot. Un entraînement régulier est essentiel car il permettra aux candidats d'acquérir des automatismes et de réussir l'épreuve dans le temps imparti. Les pages suivantes donnent des précisions supplémentaires et des conseils concernant les deux sous-épreuves de traduction.

1. ÉPREUVE DE THÈME

1.1 Le texte à traduire

Sur la route qui traversait les Bois-Noirs, la maison surgit, imposante. À flanc de colline, elle dominait la vallée et les hommes qui l'habitaient. La façade renvoyait les rayons du soleil sur les champs. Valère avançait vite, son corps tendu fendait l'air, un athlète prêt à affronter son pire adversaire. Il avait honte de son bleu de travail sale. Ses bottes étaient couvertes de boue. Il longea la clôture jusqu'à l'escalier en pierre. Les oiseaux, cachés dans les arbres, avaient déserté les abords de La Cabane. Il n'entendait que les branches dodelinant légèrement sous la brise.

Tout était si calme. Il s'arrêta quelques secondes là où son regard avait croisé celui d'Agnès pour la première fois. Le souvenir imbiba son esprit comme de la ouate, il eut tout à coup l'impression de léviter. On lui offrait une parenthèse. Elle serait vite refermée.

Cécile COULON, *Trois saisons d'orage*, Paris : Editions Viviane Hamy, 2017

1.2 Remarques préliminaires sur l'extrait

Le texte du thème proposé cette année était extrait d'un roman de Cécile Coulon intitulé *Trois saisons d'orage*. L'extrait choisi, situé au milieu du roman, ne nécessitait évidemment aucune connaissance préalable de l'œuvre, et invitait les candidats à réfléchir en particulier à la cohérence - temporelle, mais aussi, dans une moindre mesure, lexicale - de leur traduction.

1.3 Spécificités du texte en vue de sa traduction

Dans le passage sélectionné, le narrateur décrit d'abord d'un point de vue panoramique l'arrivée de Valère aux abords d'une maison - La Cabane - avant de se placer à la hauteur du personnage, qui s'accorde une courte pause méditative avant d'affronter une situation qu'on imagine tendue. Ce mouvement, d'une description panoramique et figée à une succession d'actions ponctuelles, invitait les candidats à faire preuve de vigilance quant au plan temporel du texte - un exercice typique des traductions de concours qu'il est nécessaire de maîtriser. Du point de vue du lexique, la traduction des noms propres a posé quelques problèmes (voir remarques générales sur la traduction plus haut), de même que celle de quelques mots très spécifiques comme « dodeliner » ou « ouate », menant souvent à des barbarismes très coûteux en points. Comme nos collègues qui ont rédigé le rapport de l'épreuve de l'année dernière, nous souhaitons par conséquent faire le point sur quelques erreurs fréquentes à éviter dans l'épreuve de thème en particulier :

- La traduction de l'imparfait et du passé simple : comme le texte en témoignait, l'imparfait n'est pas nécessairement traduit par un prétérit be + v-ing ; néanmoins, dans le cas d'une rupture temporelle signalée en français par un passage de l'imparfait au passé simple, il conviendra, en anglais, de la rendre par un passage du prétérit be + v-ing au prétérit simple.

Ex : « Valère avançait vite » → *Valère was walking fast* / « Il s'arrêta quelques secondes » → *He paused for a few seconds*.

- La détermination : il est absolument essentiel de bien concevoir la différence entre *a / an / Ø / the car* des confusions peuvent mener à une accumulation d'erreurs et démontrent souvent une compréhension incomplète du texte. Pour faire simple, rappelons que *the* est employé pour déterminer ce qui est déjà connu, ce dont l'existence n'a pas besoin d'être posé pour la première fois. Quelques

connaissances en narratologie sont ainsi utiles, puisqu'elles permettent de repérer une focalisation interne, et donc d'identifier ce qui est déjà connu du personnage du point de vue duquel la scène est décrite.

Ex : « Les oiseaux, cachés dans les arbres » → *The birds, hiding in the trees.*

- Le génitif, pour lequel nous citerons nos collègues des années précédentes : le génitif s'emploie difficilement avec des inanimés (surtout lorsqu'ils ne sont pas clairement identifiés). Les candidats doivent revoir les structures internominales (N1 of N2, N2's N1, N2-N1 ou noms composés) qui se retrouvent dans toutes les traductions susceptibles d'être retenues pour le concours.

Ex : « A flanc de colline » → *On the side of a/the hill.*

1.4 Commentaire segment par segment

Segment 1	Sur la route qui traversait les Bois-Noirs,
Propositions de traduction	<i>On the road cutting through / crossing / going / passing through / that cut / passed through / crossed / went across Bois-Noirs</i>

Remarques : Bois-Noirs, en tant que nom propre, n'appelait ni déterminant ni traduction en anglais (voir remarques sur les noms propres). Dans le cas de l'emploi d'un verbe conjugué, l'utilisation du prétérit *be + v-ing* relevait d'une erreur de repérage.

Segment 2	la maison surgit, imposante.
Propositions de traduction	<i>the house (suddenly) emerged / appeared / arose, imposing(ly) / towering / stately / loftily.</i>

Remarques : il était possible de reprendre l'apposition du texte original telle quelle, celle-ci ayant exactement la même fonction – i.e. déplacer l'information la plus importante en fin de phrase - qu'en français et étant tout aussi rare et littéraire. Il était aussi envisageable de transformer l'adjectif en adverbe. Nous avons par ailleurs noté ici de nombreuses inversions de l'ordre naturel de la phrase avec placement du verbe avant le sujet. Cette solution est incorrecte, et doit être largement bannie des traductions de concours.

Segment 3	À flanc de colline,
Propositions de traduction	<i>(Perched / Built / Standing / Located / Set) on a / the hillside / side of the hill,</i>

Remarques : *a* et *the* étaient considérés comme recevables, selon que l'on considère que le narrateur s'exprime ici d'un point de vue externe, ou au contraire depuis le point de vue de Valère. *A* posait ainsi l'existence de la colline pour la première fois, tandis que *the* soulignait que la colline était déjà connue par le personnage.

Segment 4	elle dominait la vallée et les hommes qui l'habitaient.
Propositions de traduction	it overlooked / dominated / towered over the valley and the people / the men who lived there / the valley and its inhabitants / and the people inhabiting it / dwelling in it.

Remarques : voir précisions concernant la distinction prétérit simple et prétérit *be + v-ing*.

Segment 5	La façade renvoyait les rayons du soleil sur les champs.
Propositions de traduction	<i>The façade / front of the house / its front / façade reflected / was reflecting the sunrays / sunbeams / rays of the sun / sunlight onto the fields.</i>

Remarques : Le prétérit simple et le prétérit *be + v-ing* étaient acceptables ici. Le prétérit simple induisait une itération d'événements ou un événement ponctuel, tandis que le prétérit *be + v-ing* suggérait que le procès était en cours de déroulement.

Segment 6	Valère avançait vite, son corps tendu fendait l'air,
Propositions de traduction	<i>Valère was walking / progressing fast / quickly / briskly / hurrying straight on, his tense(d) / taut body cutting / slicing through the air / splitting the air,</i>

Remarques : il ne fallait pas faire de confusion ici entre les verbes *cut / slice*, et les *phrasal verbs cut through / slice through*, qui seuls pouvaient rendre le sens de fendre. Nous regrettons les nombreuses omissions ici, car elles ont grandement obéré la note d'un grand nombre de candidats.

Segment 7	un athlète prêt à affronter son pire adversaire.
Propositions de traduction	<i>(like) an athlete ready to face / fight / face off with / take on his / their fiercest / most formidable opponent.</i>

Remarques : le texte français montre clairement (« bleu de travail ») que Valère n'est pas un athlète. Il s'agit donc d'une métaphore à laquelle Cécile Coulon a recours. Celle-ci pouvait être explicitée et transformée en comparaison avec *like*. L'emploi de *as* était toutefois incorrect, au même titre qu'un réarrangement syntaxique commençant par *He was...*, car ces deux solutions induisent que Valère est effectivement un athlète. Nous tenons à féliciter les candidats qui ont trouvé des traductions pertinentes pour « son pire adversaire » (*arch rival, arch enemy, fiercest opponent, etc.*).

Segment 8	Il avait honte de son bleu de travail sale.
Propositions de traduction	<i>He was ashamed of his dirty / filthy / mucky ø (work) overalls / dungarees.</i>

Remarques : préposition suivant *ashamed* à revoir. L'emploi de *by* était particulièrement pénalisé. S'agissant de la traduction de « bleu de travail », la méconnaissance de ce terme en anglais comme en français était problématique. Il était possible pour les candidats d'éviter de perdre trop de points en se contentant d'évoquer des *work clothes*. *Working*, toutefois, n'est pas un substantif, et ne peut donc pas venir qualifier *clothes*.

Segment 9	Ses bottes étaient couvertes de boue.
Propositions de traduction	<i>His (wellington) boots / wellingtons were covered in / with / caked with / mud / were all muddy.</i>

Remarques : pas de remarques particulières sur ce segment qui a globalement été bien traduit.

Segment 10	Il longea la clôture jusqu'à l'escalier en pierre.
Propositions de traduction	<i>He made his way / walked / along the fence (up) to the stone steps / stairs / until he reached the stone steps.</i>

Remarques : voir les commentaires concernant les verbes de mouvement. Il est nécessaire de savoir que certains substantifs comme *stone* ont aussi une valeur adjectivale : *stoned* était un contresens grave. *Until*, quant à lui, ne peut s'employer en anglais que pour évoquer la fin d'une période de temps donnée, certainement pas pour se référer à un mouvement. Les candidats qui souhaitaient employer *until* devaient donc ajouter un verbe à la suite de cette préposition.

Segment 11	Les oiseaux, cachés dans les arbres,
Propositions de traduction	<i>Hiding in the trees, the birds</i> <i>The birds were hidden away/ were concealed/ hiding, → having deserted</i>

Remarques : il était préférable de commencer la phrase par *Hiding in the trees* de façon à ne pas séparer le sujet du verbe conjugué – ce que la syntaxe anglaise tolère moins que le français. Le jury a lu à plusieurs reprises des traductions dans lesquelles *who* était employé pour se référer aux oiseaux : rappelons que *who* ne désigne que des humains, et qu'il fallait donc ici utiliser *which* ou *that* dans le cas d'une structure relative. Voir aussi les remarques plus haut concernant la détermination.

Segment 12	avaient déserté les abords de La Cabane.
Propositions de traduction	<i>had deserted / abandoned the surroundings / vicinity of / area around La Cabane.</i>

Remarques : voir noms propres plus haut. Ce segment nécessitait aussi une bonne compréhension de la temporalité du texte, puisque le plus-que-parfait français appelait une traduction au *past perfect*. Un emploi du *present perfect* relevait d'une erreur de temps basique, gravement pénalisée.

Segment 13	Il n'entendait que les branches
Propositions de traduction	<i>All he could hear was the sound of the branches / All he could hear were (the sounds of) the branches</i> <i>He could only hear the branches (which were)</i>

Remarques : il était possible d'étoffer le texte français en ajoutant *the sound of*, et non *the movement* – car, bien sûr, le mouvement lui-même ne s'entend pas. A souligner aussi l'emploi de *can* avant les verbes de perception, qui doit être absolument maîtrisé par des candidats se destinant à l'enseignement de la langue anglaise.

Segment 14	dodelinant légèrement sous la brise.
Propositions de traduction	<i>quivering / swaying / stirring / waving</i> <i>lightly / gently / slowly / slightly in the breeze.</i>

Remarques : voir conseils concernant le lexique inconnu et concernant les omissions dans le préambule commun aux deux épreuves de traduction. Il est toujours préférable de se contenter d'un synonyme approchant connu que de se risquer à inventer un mot. Voir aussi plus haut les rappels concernant le prétérit simple et le prétérit *be + v-ing*.

Segment 15	Tout était si calme. Il s'arrêta quelques secondes,
Propositions de traduction	<i>Everything was so quiet / silent. / It was all so quiet.</i> <i>He stopped / paused for a few / couple of seconds / a short while (pas de virgule)</i>

Remarques : il était nécessaire de prêter attention à la collocation des termes ici et à la cohérence avec les segments précédents. Faisant plutôt référence à l'absence de mouvement, *calm* était moins approprié que *quiet* ou *silent*, qui se réfèrent quant à eux à l'absence de bruit, qui était justement relevée plus haut dans le texte. *For* a été omis par de nombreux candidats, ce qui a mené à des erreurs grossières : une durée est nécessairement précédée de *for*. Les quantifieurs sont aussi à revoir.

Segment 16	là où son regard avait croisé celui d'Agnès pour la première fois.
Propositions de traduction	<i>(at the exact same / very place / spot) where his eyes / glance / gaze had met / caught Agnès'(s) (glance / gaze) for the first time.</i> <i>those of Agnès / that of Agnès</i>

Remarques : il était possible d'étoffer le texte français en ajoutant *at the very / exact same place*. La traduction du terme « regard » a souvent posé problème. *Look* ne s'emploie jamais pour désigner celui-ci. Ecrire *there(,)* *where* constituait un calque syntaxique grave qui témoignait d'un manque de maîtrise de la langue anglaise. Voir aussi les rappels précédents concernant le génitif, concernant la différence prétérit simple / prétérit *be + v-ing*, et concernant les noms propres (l'accent du prénom Agnès devait être conservé).

Segment 17	Le souvenir imbiba son esprit comme de la ouate,
Propositions de traduction	<i>The / That memory (of it) impregnated / soaked / saturated his mind / spirit like cotton wool / as if it had been / were cotton wool</i>

Remarques : voir les remarques concernant le lexique et la traduction de « ouate ». Il était préférable d'étoffer le texte original pour clarifier la comparaison. Les traductions qui témoignaient d'une bonne compréhension de l'image en français (les souvenirs sont comparés à l'eau et l'esprit à de la ouate / du coton) ont été récompensées.

Segment 18	il eut tout à coup l'impression de léviter.
Propositions de traduction	and he suddenly felt as if / had the feeling he were levitating / as if levitating 2 phrases : ...cotton wool. All of a sudden...

Remarques : le segment 18 devait être impérativement coordonné avec le segment 17 grâce à *and*, la syntaxe anglaise ne permettant pas de séparer deux propositions indépendantes par une virgule. Le jury tient à rappeler que *feel like + v-ing* signifie « avoir envie de... » à moins d'être suivi d'une proposition : voir la distinction entre *he felt like levitating* et *he felt like he was levitating*.

Segment 19	On lui offrait une parenthèse.
Propositions de traduction	He was being offered / given a pause / interlude / parenthesis of calm / peacefulness / quiet / a moment's escape.

Remarques : voir le rappel concernant la distinction prétérit / prétérit *be + ving*. Un calque du terme « parenthèse » n'était possible que si le nom *parenthesis* était suivi d'une structure en *of + nom*, car ce terme employé seul menait à un calque. La voix passive était nécessaire, et doit être revue par les candidats car elle est très couramment utilisée. Les structures en « On... » sont en effet généralement traduites par un passif en anglais.

Segment 20	Elle serait vite refermée.
Propositions de traduction	It would not last (long). It would soon / quickly (come to an) end / be over. Si "parenthesis" : be closed / come to a close.

Remarques : le jury a principalement prêté attention à la cohérence de ce segment avec celui qui précède. Il était en effet nécessaire de s'assurer d'une bonne collocation du verbe choisi ici avec la traduction proposée pour « parenthèse » dans le segment précédent. Le conditionnel est aussi à revoir.

Pour conclure, le jury tient à féliciter les candidats qui ont fait preuve de rigueur grammaticale et qui ont systématiquement cherché à rendre le sens du texte dans toutes ses nuances et sa complexité. L'exercice de thème est avant tout une épreuve de grammaire, et ne doit donc pas effrayer. L'entraînement régulier et la prise en compte des remarques évoquées dans ce rapport et dans ceux des dernières années peuvent aisément permettre à toutes et tous de réussir.

Rédigé pour l'ensemble du jury par Katel DOYEN-HILLION, Jane LAUDINAT et Nicolas SCHNEIDER qui tiennent aussi à remercier Pablo MIRAT et Marie-Anne MULQUIN pour leur aide lors de l'élaboration du corrigé.

1.5 Proposition de traduction

On the road cutting through Bois-Noirs, the house emerged, imposingly. Set on the hillside, it overlooked the valley and the people who lived there. The façade reflected the sunrays onto the fields. Valère was walking fast, his tense body slicing through the air, like an athlete ready to take on his fiercest opponent. He was ashamed of his dirty overalls. His boots were covered in mud. He made his way along the fence

up to the stone steps. Hiding in the trees, the birds had deserted the surroundings of La Cabane. All he could hear was the sound of the branches quivering lightly in the breeze. Everything was so quiet.

He paused for a few seconds at the exact same spot where his eyes had met Agnès's for the first time. That memory impregnated his mind as if it had been cotton wool and he suddenly felt as if he were levitating. He was being offered an interlude. It would not last long.

2. ÉPREUVE DE VERSION

2.1 Le texte à traduire

It was almost midnight and the Thames was rolling along, black as tar, wrinkling and smoothing itself beneath the starlit sky. The houseboats were shadowy shapes at their moorings as frost scattered icy glitter across rooftops and railings, silvering each trembling blade of grass. High above, a crescent moon gleamed, as lustrous as wedding satin.

A man walked unsteadily down the river path, hands shoved in his pockets, head bowed. His world seemed to have tilted on its axis and he wasn't sure how to right himself again. First there had been the breathless phone call that afternoon - I've got something to tell you - leaving him with the prickling sense that luck was slipping between his fingers, that maybe the charm he'd always relied upon might not be enough to rescue him this time. Then, feeling cornered, he had lashed out needlessly, hurting people he loved with his words. Now he was left with a rising tide of dread that he couldn't shake off.

Lucy Diamond, *The Promise*, New York : Macmillan, 2021.

2.2 Remarques préliminaires sur l'extrait

Sue Mongredien est une auteure britannique qui a étudié la littérature à l'université de Leeds. De son vrai nom, elle a écrit plus d'une centaine de livres pour enfants, mais c'est sous le pseudonyme de Lucy Diamond qu'elle signe des romans et comédies sentimentales. *The Promise* est son avant-dernier roman. L'écrivaine y dépeint des personnages meurtris par le décès soudain et mystérieux de Patrick Sheppard, frère charismatique et mari volage. Le passage à traduire se situe au tout début du roman. Si l'épilogue apporte un éclairage nouveau sur les premières pages, le jury rappelle aux candidats qu'ils n'ont nullement besoin d'avoir connaissance de l'œuvre. Au contraire, les candidats doivent fonder leurs repérages sur le passage qui leur est demandé de traduire en se gardant de toute hypothèse non vérifiable. À ce titre, aucun indice dans le texte pouvait laisser à penser que « *walked unsteadily* » indiquait que le personnage était alcoolisé. En revanche, les mentions de « *the breathless phone call that afternoon* », « *luck was slipping between his fingers* » et « *feeling cornered* » devaient les amener à privilégier une raison émotionnelle à la démarche vacillante du personnage.

2.3 Spécificités du texte en vue de sa traduction

Le document présentait un vocabulaire spécifique dénotant la perception, l'ombre et la lumière avec de nombreuses métaphores relatives à l'eau (la marée, la Tamise, le givre) et à la matière (tissus, surfaces). Outre quelques éléments de lexique (*mooring*, *tar*), la compréhension du texte n'était pas l'écueil majeur. Cependant, la description très poétique et imagée représentait un vrai défi de traduction. Concernant la référence temporelle, le prétérit était le temps privilégié puisqu'il s'agissait avant tout d'un récit descriptif. Enfin, syntaxiquement, le texte présentait quelques structures comparatives (*as lustrous*

as *wedding satin*) et de nombreuses appositions participiales et nominales (*wrinkling and smoothing itself ; high above*).

Le jury tient à féliciter les candidats qui ont su concilier le rendu poétique des images avec la justesse du sens de l'extrait proposé.

Voici à présent la présentation détaillée de chaque segment présentant leurs difficultés spécifiques et les conseils simples visant à aider les candidats à les surmonter :

2.4 Commentaire segment par segment

Segment 1	<i>It was almost midnight and the Thames was rolling along, black as tar,</i>
Propositions de traduction	Il était presque minuit et la Tamise suivait son cours, noire comme du bitume/goudron / Il était presque minuit et la Tamise, noire comme du bitume/goudron, suivait son cours

Remarques : la référence temporelle a été la plupart du temps bien traduite. Cependant, la traduction de *tar* a mené à des faux-sens (*noir ébène), voire un contresens (*comme du tarte). Face à la difficulté de la traduction des images telles que *rolling along*, les candidats doivent éviter deux écueils : le calque lexical (* qui roulait) ou l'absence de prise en compte du contexte. Dans ce segment, on ne pouvait pas dire « *le fleuve glissait ». Enfin, comme énoncé dans le préambule de l'épreuve de traduction, les noms propres dont la référence culturelle est communément admise, telle la Tamise, doivent être absolument connus et traduits. Le jury attend des candidats anglicistes qui aspirent à être professeur d'anglais qu'ils maîtrisent et transmettent les repères propres au monde anglophone.

Segment 2	<i>wrinkling and smoothing itself beneath the starlit sky.</i>
Propositions de traduction	se plissant / se froissant et se dépliant / défroissant sous le ciel étoilé.

Remarques : ce segment représentait une réelle difficulté de traduction. Les meilleures copies ont réussi à retranscrire la métaphore du tissu (cf. segments 6 et 7) tout en conservant une certaine symétrie entre les verbes (plisser / déplier, froisser / défroisser). En raison du caractère poétique et imagé du segment, les copies qui, malgré des maladresses, ont su faire preuve de bon sens et démontrer une bonne compréhension du contexte, n'ont pas été pénalisées.

Segment 3	<i>The houseboats were shadowy shapes at their moorings</i>
Propositions de traduction	Les péniches amarrées formaient des ombres

Remarques : ce segment, comme le segment suivant, illustre le fait qu'une maîtrise d'un lexique riche et varié est nécessaire pour réussir l'exercice de version. Il faut veiller à ne pas perdre de vue le contexte et à analyser les noms composés. Par exemple, *houseboats* désigne un type de bateaux. Ne pas connaître ou préciser le nom du bateau (péniche) est bien moins pénalisant que d'inventer un mot ou une expression telle « les bateaux-maisons ».

Segment 4	<i>as frost scattered icy glitter across rooftops and railings,</i>
Propositions de traduction	alors que le givre/gel répandait des paillettes glacées sur les toits et balustrades /garde-corps/ rambardes,

Remarques : même remarque que pour le segment précédent. Par ailleurs, une difficulté lexicale ne doit pas amener les candidats à faire des omissions, ce qui est grandement pénalisé. Ainsi, la traduction de *glitter* ne justifiait nullement l'omission de l'adjectif *icy*. Le jury recommande tout particulièrement aux candidats de revoir et de maîtriser le lexique des cinq sens (cf. les recommandations bibliographiques en fin de rapport).

Segment 5	<i>silvering each trembling blade of grass.</i>
Propositions de traduction	faisant scintiller d'argent chaque brin d'herbe frémissant. / et paraît d'argent chaque brin d'herbe frémissant.

Remarques : les nombreux calques trouvés dans les copies révèlent que les candidats ont du mal à adapter les collocations propres à chaque langue. A titre d'exemple, *each blade of grass* correspond à « chaque brin d'herbe » en français et non à « *chaque lame d'herbe ».

Segment 6	<i>High above, a crescent moon gleamed,</i>
Propositions de traduction	Tout là-haut / Là-haut dans le ciel, un croissant de lune brillait,

Remarques : une nouvelle fois, le jury souligne l'importance de connaître le vocabulaire de la lumière (voir la remarque pour le segment 4) qui était un critère déterminant pour réussir à traduire ce segment.

Segment 7	<i>as lustrous as wedding satin.</i>
Propositions de traduction	aussi chatoyant que le satin d'une robe de mariée.

Remarques : ce segment nécessitait un étoffement puisque l'expression « satin de mariage » est maladroite. En effet, bien que l'anglais ait volontiers recours à l'ellipse, le nom *satin* qualifie la robe de mariée et non le jour du mariage. Il faut donc expliciter ce lien en français. Le sens global doit donc toujours servir de guide au candidat afin de proposer une traduction adaptée à la langue cible.

Segment 8	<i>A man walked unsteadily down the river path,</i>
Propositions de traduction	Un homme à la marche vacillante / marchait d'un pas chancelant le long de la berge,

Remarque : les verbes de mouvement, très souvent exprimés par une préposition en anglais, doivent faire l'objet d'une modification syntaxique qu'on appelle communément un « chassé-croisé ». Ce procédé consiste à traduire la préposition par le verbe en français (*down* → descendre / marcher le long de) et le verbe par un complément de manière pas toujours exprimé en français pour éviter la redondance (*walked* → à pied). Par ailleurs, les segments nominaux composés de deux noms communs sont par nature elliptiques et demandent un étoffement en français. Ainsi, il est très maladroit de traduire *the river path* par « le sentier du fleuve ».

Segment 9	<i>hands shoved in his pockets, head bowed</i>
Propositions de traduction	les mains au fond des poches, la tête baissée.

Remarques : la difficulté s'est principalement retrouvée sur la traduction de *shoved in*, alors qu'un simple chassé-croisé permettait de la surmonter (voir remarque précédente).

Segment 10	<i>His world seemed to have tilted on its axis</i>
Propositions de traduction	Son monde semblait être sorti / avoir dévié de son axe

Remarques : les erreurs les plus pénalisées ont été des sur-traductions ou des expressions qui s'éloignaient trop du texte, menant la plupart du temps à des contre-sens (*s'être effondré ; *avoir perdu pied).

Segment 11	<i>and he wasn't sure how to right himself again.</i>
Propositions de traduction	et il ne savait pas (bien / trop) comment se relever/se redresser.

Remarques : une lecture trop hâtive a conduit certains à confondre *himself* et *itself*. Par ailleurs, le contexte aurait dû les aider à ne pas ajouter une connotation moralisante au verbe *to right*.

Segment 12	<i>First there had been the breathless phone call that afternoon</i>
Propositions de traduction	D'abord, il y avait eu cette voix haletante / essoufflée au bout du fil dans l'après-midi

Remarques : bien que le *past perfect* ait été souvent bien identifié, il n'a pas toujours été transposé de manière satisfaisante. Il faut rappeler qu'une traduction correcte des temps est la base de toute traduction réussie. Toutefois, l'écueil principal était la restitution de *the breathless phone call*. En effet, la portée des adjectifs en anglais n'est pas toujours équivalente en français, notamment quand ces derniers portent sur des noms inanimés. On peut ainsi dire qu'une personne est essoufflée, mais pas un appel. L'étoffement était donc nécessaire.

Segment 13	<i>- I've got something to tell you -</i>
Propositions de traduction	: "J'ai quelque chose à te / vous dire / il faut que je te / vous dise quelque chose"

Remarques : ce segment ne posait pas de difficultés, mais le jury tient à rappeler que les règles relatives à la ponctuation diffèrent entre l'anglais et le français et qu'il convient de les connaître.

Segment 14	<i>leaving him with the prickling sense that luck was slipping between his fingers,</i>
Propositions de traduction	qui lui avait laissé l'impression / la sensation désagréable que la chance lui glissait / filait entre les doigts,

Remarques : une approximation sur le sens de *prickling* a donné des faux-sens voire des contre-sens. Rechercher une traduction élégante ne doit pas conduire les candidats à s'éloigner du sens (*l'amère sensation).

Segment 15	<i>that maybe the charm he'd always relied upon might not be enough to rescue him this time.</i>
Propositions de traduction	que la bonne fortune sur laquelle il s'était toujours appuyé / reposé / il avait toujours compté ne suffirait peut-être pas à le sauver cette fois(-ci/là).

Remarques : les deux principales erreurs ont concerné la traduction du nom commun *charm*, bien souvent interprété comme « le charme » et non comme « la chance », ainsi que celle du past perfect.

Segment 16	<i>Then, feeling cornered,</i>
Propositions de traduction	Puis, se sentant acculé / dans l'impasse

Remarques : ce segment a été bien compris et restitué dans la majorité des copies.

Segment 17	<i>he had lashed out needlessly,</i>
Propositions de traduction	il s'était emporté inutilement / sans (aucune) raison,

Remarques : Les calques lexicaux ne permettaient pas d'adapter la traduction au contexte. Par exemple, on peut dire de quelqu'un qu'il « explose de colère », mais pas qu'il « explose sans raison ». De même que le verbe « se lâcher » n'était pas recevable (sens et registre).

Segment 18	<i>hurting people he loved with his words.</i>
Propositions de traduction	blessant les personnes / ceux / celles et ceux qu'il aimait avec ses mots. (en) blessant avec ses mots / par ses paroles les personnes qu'il aimait.

Remarques : ce segment ne pose aucune difficulté de traduction.

Segment 19	<i>Now he was left with a rising tide of dread that he couldn't shake off.</i>
Propositions de traduction	Désormais, il se retrouvait face à une vague grandissante d'angoisse / d'effroi dont il n'arrivait pas à se défaire.

Remarques : une nouvelle fois, la difficulté d'adapter l'image en français a posé problème aux candidats. Le nom *tide* ne peut pas être traduit tel quel parce qu'il n'est pas associé à l'idée d'angoisse en français. Néanmoins, le jury a valorisé les copies qui ont su conserver la métaphore de l'eau. Concernant le verbe à particule *to shake off*, les candidats sont invités à lire avec attention la remarque faite au segment 8.

2.5 Proposition de traduction

Il était presque minuit et la Tamise, noire comme du bitume, suivait son cours, se froissant et se défroissant sous le ciel étoilé. Les péniches amarrées formaient des ombres alors que le givre répandait des paillettes glacées sur les toits et balustrades, et paraît d'argent chaque brin d'herbe frémissant. Tout là-haut, un croissant de lune brillait, aussi chatoyant que le satin d'une robe de mariée.

Un homme marchait d'un pas chancelant le long de la berge, les mains au fond des poches, la tête baissée. Son monde semblait avoir dévié de son axe et il ne savait pas bien comment se relever. D'abord, il y avait eu cette voix essoufflée au bout du fil dans l'après-midi : « J'ai quelque chose à te dire » qui lui avait laissé la sensation désagréable que la chance lui filait entre les doigts, que la bonne fortune sur laquelle il avait toujours compté ne suffirait peut-être pas à le sauver cette fois-là. Puis, se sentant acculé, il s'était emporté sans aucune raison, blessant celles et ceux qu'il aimait avec ses mots. Désormais, il se retrouvait face à une vague grandissante d'angoisse dont il n'arrivait pas à se défaire.

Rédigé par Laurence ELERT, Johan MICHEL et Bernard PAULAT pour l'ensemble du jury. Avec la participation de Marc CAPLIEZ pour l'élaboration du corrigé.

BIBLIOGRAPHIE

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, 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. <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/se-former/les-precis-et-le-workbook/precis-de-grammaire/precis-de-grammaire-anglaise>

ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

I. 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 est la présentation du corpus des documents sur lesquels s'appuiera l'analyse didactique du candidat. Il joue donc un rôle prépondérant, en ce sens que l'analyse universitaire des supports proposés permet de juger des compétences du futur enseignant en tant qu'angliciste, mais aussi parce qu'elle conditionne la mise en œuvre didactique et pédagogique.

Il est donné au candidat un document audio ou vidéo d'environ trois minutes, appelé document A, obligatoire et central, ainsi que deux documents de nature différente de A, appelés B1 et B2, également exploitables dans le cadre d'une séance de cours. Le candidat doit choisir un de ces deux documents B seulement. Ce document B apporte un éclairage supplémentaire au document A. Le sujet donne également sur la page de garde des "éléments de contexte": niveau, axe, problématique de la séquence et tâche de fin de projet.

Le candidat restitue un passage du document A, d'environ une minute, et dont la délimitation lui est précisée sur la page de garde du sujet. Il analyse et commente le document dans son ensemble. Il présente ensuite le document B retenu, l'analyse brièvement et explicite son choix en le remplaçant dans la perspective d'une exploitation en classe.

Le jury attend du candidat qu'il connaisse et respecte les modalités et différentes étapes de l'épreuve. De même, on lui conseillera d'utiliser tout le temps imparti lors de l'exposé. Il est à noter que, lors de la préparation, un guide contenant des repères civilisationnels est mis à disposition des candidats. S'il permet de s'assurer de quelques données culturelles, son contenu ne fait pas partie du dossier à traiter.

1.2 Présentation du document A

La présentation du document A doit rester succincte. Elle consiste à donner des informations telles que la nature, la source, le titre et la date. Les personnes qui interviennent dans la vidéo peuvent également être présentées. A ce stade, le candidat est invité à mentionner tout élément de contexte pertinent, sans pour autant empiéter sur l'analyse.

Le jury attire l'attention des futurs candidats sur cette première partie, qui est l'occasion de poser sa voix, son discours et de donner du dynamisme à son exposé. Il conviendra donc d'être particulièrement vigilant sur la qualité de l'anglais et d'éviter les formules introductives élémentaires. On évitera ainsi de parler de *dossier of documents* mais plutôt de *set of documents* ; le terme *problematic* est un adjectif et ne peut donc pas être utilisé en tant que nom pour traduire "problématique" ; etc. (cf. section dédiée plus bas).

1.3 Compréhension-restitution

L'exercice de compréhension-restitution constitue un élément important de l'exposé du candidat car il a pour objectif de s'assurer de la bonne compréhension du document vidéo. Il allie subtilement compréhension de l'oral (au moyen d'une discrimination auditive) et explicitation du contenu (accès à l'implicite sans pour autant proposer d'analyse à ce stade de l'épreuve). Il convient donc de ne pas se contenter de paraphraser l'extrait, ni de proposer une synthèse du message. Outre le repérage des éléments linguistiques de la vidéo, le candidat mentionnera les différents intervenants afin de structurer le compte-rendu.

Les bons candidats ont su trouver le juste milieu et indiquer, de façon chronologique ou non, ce que certains éléments clé sous-entendaient dans le cadre plus général du discours. Ainsi, de bonnes prestations ont souligné une accumulation d'adjectifs péjoratifs plutôt que de les citer tels quels successivement, mis en avant les échos ou les oppositions au sein du discours, ou bien encore relevé le ton et l'humeur de l'orateur. Le jury insiste sur la nécessité de soigner le discours indirect et d'avoir recours à des verbes introducteurs variés et nuancés : *claim, state, emphasize, retort, deny, insist, focus on, highlight, sound, complain, apologize...* Toute analyse détaillée d'images est à éviter à ce stade de l'épreuve.

D'un point de vue méthodologique, il est indispensable de restituer l'ensemble du passage indiqué. De même, il conviendra d'annoncer clairement au jury le moment du début ainsi que la fin de cet exercice (*I will now start the account of the passage.../That is the end of this part...*). Il faut cependant que le candidat garde à l'esprit qu'il ne s'agit que d'une partie de l'exposé de 15 minutes, il faut donc veiller à ce que le temps consacré à cette tâche reste raisonnable.

1.4 Analyse du document A

L'analyse doit prendre en compte l'ensemble du document, en évitant les redites avec l'exercice précédent ou en reprenant intégralement des passages entiers du document. Il s'agit là d'une présentation dynamique et structurée des différents éléments porteurs de sens, de l'explicite vers l'implicite. A ce titre, le candidat doit annoncer son plan et proposer une analyse structurée et problématisée. Les repérages faits par le candidat doivent être hiérarchisés. Si le contexte culturel et civilisationnel permet un ancrage indispensable, on veillera à ne pas tomber dans des digressions qui desservent la démonstration. Enfin, on rappellera que la lecture du corpus de documents doit se faire à la lumière de la problématique clairement indiquée sur la page de garde du sujet.

Le document A étant un document audio ou vidéo, il convient de respecter la nature du support et les outils narratifs qui lui sont inhérents. Le jury a apprécié les commentaires sur le découpage des séquences qui mettaient en valeur les oppositions ou les alternances de points de vue. Des références à la bande-son permettent parfois de mettre en exergue les propos de l'orateur. Des gros plans ou des travellings participent à l'implicite du message.

1.5 Choix et analyse brève du document B

Bien que le document B ne soit que périphérique, il est impératif d'indiquer au jury celui qui a été retenu et de l'analyser brièvement en justifiant le choix. Cette phase de l'exposé est essentielle pour procéder, dans la deuxième partie, à des pistes de mise en œuvre qui s'appuieront sur l'analyse proposée. Il est, à l'inverse, inutile de mentionner le document non retenu.

1.6 Conclusion et transition vers l'entretien

Quoique très succincte, la conclusion permet de résumer les points saillants de l'exposé, tout en rappelant en quoi et comment ceux-ci répondent à la problématique. C'est également l'occasion d'éventuellement proposer une ouverture du sujet en vue de l'entretien.

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

L'entretien peut porter sur tout élément de l'exposé et vise à approfondir la réflexion que le candidat a proposée. Les questions posées ont pour objectifs de clarifier certains points peut-être restés vagues ou incomplets, de rectifier des éléments d'analyse erronée et d'envisager des pistes pour une analyse encore plus fine. Il s'agit également d'un temps d'échange qui permet de confirmer des compétences d'analyse, de synthèse et de communication. Le candidat ne devrait pas se sentir acculé ou en danger ; le jury se veut bienveillant. En cas d'incompréhension de la question, il est tout à fait envisageable de demander une reformulation.

Le jury a apprécié les candidats qui prenaient le temps de bien réfléchir aux questions posées avant de formuler une réponse et qui développaient leurs arguments. Le métier d'enseignant implique d'être à l'écoute et réactif, de prendre en compte son auditoire. Il est donc pertinent de montrer des qualités similaires lors de l'entretien : une bonne prestation est celle d'un candidat qui sait rebondir, voire se remettre en question s'il le faut.

3. Remarques générales sur la langue :

3.1 Qualité et correction de la langue

La qualité et la correction de la langue d'un futur enseignant en anglais sont essentielles car elles seront transmises aux élèves. A ce titre, il convient d'être vigilant quant aux différents aspects constitutifs de la langue anglaise. Le jury a apprécié les candidats dont le niveau d'anglais était de bonne facture, à la fois riche et nuancé pour ce qui est du lexique, proche de l'authenticité phonologique et qui montrait une solide maîtrise linguistique. A l'inverse, certaines erreurs ont été sanctionnées : les déterminants, les temps, les prépositions, la syntaxe (phrase complexe), etc. Enfin, le jury tient à souligner que l'auto-correction est valorisée.

Voici quelques expressions et termes utiles à l'analyse de documents et à l'expression (l'accent des mots sur lesquelles des erreurs sont fréquemment relevé est ici matérialisé) :

*The document under study/scrutiny is..., The document I am going to present (to you)..., a text/poem/picture/video/illustration/painting, interview/dialogue/radio, **extract**/film extract, **passage** from a novel, short story, **excerpt**, advertisement.*

The main topic/theme deals with..., The document addresses the issue of..., We may wonder whether..., The subject/question of X is raised.

My analysis will revolve around / hinge on / be divided into three parts..., I am going to talk about, I will develop / look at / address the question of / elaborate on / focus on.

As we can see in Ø document X / picture X / line X, As (is) shown / illustrated (in/on) line X / explained by...

Pour terminer, voici quelques mots de liaison utiles, certains relevant d'une langue plus orale ou familière que d'autres. En outre, il convient de ne pas en abuser, car cela peut avoir tendance à rendre le discours trop « scolaire » et artificiel :

- Structure : *First (of all), ... Then/Second/Next, ... Third, ... Finally..., First of all / first and foremost.*
- Développement / ajout : *Indeed, In fact, As a matter of fact, Further(more), Moreover, In addition (to), Also, For that matter, By the way, As well as. Actually (faux ami), Besides, What's more, Plus sont un peu plus familiers ou correspondent à une langue plus orale.*
- Cause : *Because, For (dans le sens de « car »), Since (dans le sens de « puisque »), As, Given that, Due to, Owing to, On account of, Because of (+ négatif OU positif !), Thanks to.*
- But : *In order to, So as to (+ BV), So that (+ S et V).*
- Concession et opposition : *However, Yet, Notwithstanding, Nevertheless, Nonetheless, Although, Even though, Even if, 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 ...*
- Exemples et explications : *For example, For instance, e.g. (à l'écrit), Such as, That is (to say), i.e. (à l'écrit), Namely, Insofar as, Similarly, By the same token, In the same respect/way, In like manner, In other words. Like (= for example) correspond à une langue plus orale.*
- Opinion : *In my opinion, To my mind, From my point of view, As for me, As far as I am concerned, Personally. According to exprime l'idée de « selon les dires de ... », c'est pourquoi *according to me semblerait étrange.*
- Conséquence et conclusion : *Consequently, Accordingly, Subsequently, As a result, As a consequence, Thus, Therefore. So, In a nutshell, To sum up sont un peu plus familiers ou correspondent à une langue plus orale.*

3.2 Communication verbale et posture

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

Il est également rappelé aux candidats qu'il s'agit d'un entretien de recrutement et qu'une posture et un code vestimentaire adéquats sont de rigueur.

4. Phonologie

Le jury conseille aux candidats de lire les rapports de jury des années précédentes ; en particulier, le rapport 2022 contient également une section « phonologie » qui apporte des éléments complémentaires à ceux fournis ci-dessous.

La langue vivante, comme son nom le suggère, implique toute une dimension orale, indissociable de notre statut d'angliciste et de notre métier d'enseignant. C'est pourquoi la phonologie constitue une compétence nécessaire sur laquelle nous souhaitons insister ; utile au locuteur non natif souhaitant rendre sa prononciation plus authentique, elle forme également un objectif linguistique incontournable dans une séquence de cours d'anglais, ceci à tous niveaux du collège et du lycée et quelle que soit l'activité langagière mobilisée pour la tâche de fin de projet. Pourtant, trop de candidats,

parfois même d'enseignants, semblent éviter la question de la phonologie ou se contentent de la « plaquer » sans réellement l'exploiter.

Les conseils qui suivent peuvent être lus à deux niveaux : d'un côté, celui de « l'apprenant » (que, d'une certaine façon, nous restons tous) ou l'angliciste désireux d'apprendre l'anglais oral et de comprendre le système phonologique de la langue, puis d'un autre côté, celui de « l'enseignant » qui se doit d'inclure systématiquement un objectif phonologique au sein de ses séquences pédagogiques, tout en l'articulant de manière logique avec les autres objectifs, activités et documents. Nous conseillons aux candidats de ne pas hésiter à se (re)mettre à niveau non seulement en s'exposant régulièrement à de l'anglais authentique (la production passant par la perception), mais aussi en consultant des ouvrages de phonologie/phonétique et en se familiarisant avec la transcription phonétique.

4.1 Consonnes et voyelles

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

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

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'gri:/, *disabled* /dɪs'eɪbld/), de même que <ss> ne bloque pas nécessairement la prononciation /s/ : *possess* /pə'zes/, *dessert* /dɪ'zɜ:t/.

Comme en français, il existe des contextes où certaines consonnes seront muettes en anglais. En voici quelques exemples, qui à nouveau sont 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 <c> est muet dans : *indict, muscle, victuals, Gloucester* ;
- 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 (/ˈɒftən/). 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 dit « d'aspiration » des consonnes /p t k/ en début de syllabes accentuées mérite une certaine attention. En effet, ces consonnes seront suivies d'un [h] phonétique dans de tels contextes (exemples : *ap'pear, de'test, 'care, 'politics, im'portant*, etc.). La conscience de ce phénomène oublié et pourtant crucial permet non seulement au locuteur non natif de rendre sa prononciation plus authentique, mais également d'offrir à l'enseignant une suggestion d'objectif phonologique qui a toute sa place en classe d'anglais.

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 » ou « libre » (respectivement : /eɪ i: aɪ əʊ (j)u:/) et une valeur dite « relâchée » ou « entravée » (/æ e ɪ ɒ ʌ/), contraste souvent illustrable par les contextes de base suivants (où V = voyelle, C = consonne, # = fin du mot) :

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

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

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

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

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

Enfin, il convient de rappeler que l'anglais contient de nombreux homographes. Un même mot peut avoir plusieurs prononciations selon le sens, voire selon 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.

4.2 Accentuation et rythme

Tout angliciste a conscience de l'importance majeure du placement de l'accent lexical en anglais (que beaucoup appellent « accent tonique », terme dont il faut en réalité se méfier car il désigne tout autre chose chez les phonologues), d'autant plus quand la langue de l'apprenant est le français (cette langue ne comportant pas d'accent au niveau du mot). En cas de doute (même léger), que l'on soit apprenant débutant ou enseignant chevronné, il convient d'adopter le réflexe de vérifier la place de l'accent dans la transcription phonétique des mots, indiquée dans tous dictionnaires. De même, l'enseignant peut facilement mettre en place une stratégie visuelle transférable qui consiste à systématiquement indiquer la syllabe accentuée d'un mot plurisyllabique (lors de son apparition au tableau, par exemple), ceci dès la classe de sixième. Rappelons que cet aspect crucial de l'anglais oral est généralement considéré comme plus important encore que la réalisation des consonnes et voyelles ; d'ailleurs, il conditionne généralement la qualité d'une voyelle, puisque la non-accentuation d'une syllabe entraînera très souvent une réduction vocalique, phénomène inconnu du francophone (*A'merica* /ə'merɪkə/, *'Britain* /'brɪtən/, *'England* /'ɪŋɡlənd/). Inversement, le francophone qui ne réalise pas les accents produira un anglais peu authentique et monocorde.

La prosodie de l'anglais est très différente de celle du français. Nous renvoyons les candidats au rapport du jury 2022, qui apporte quelques éléments majeurs à connaître sur la structure prosodique de l'anglais, langue définie à la fois par son « rythme accentuel » (c'est-à-dire l'enchaînement des accents lexicaux et la réduction des syllabes non accentuées) et par son système intonatif à « accentuation plastique » (comme nommé par certains linguistes) suggérant une souplesse dans le (dé)placement de la syllabe « nucléaire », ou « tonique », d'une phrase, qui sera déterminante pour le sens de l'énoncé (*Peter lent me his book* ; *Peter lent me his book* ; *Peter lent me his book* ; etc.).

BIBLIOGRAPHIE

Le jury recommande la lecture des ouvrages suivants :

- *Réussir l'épreuve écrite disciplinaire appliquée: CAPES anglais 2023*, sous la direction de Pascal Bouvet, Belin Education, 2023
- *Grammaire explicative de l'anglais*, Paul Larreya, Claude Rivière, Paris, Pearson Longman, 1991.
- *Précis de grammaire anglaise*, Jean-Pierre Gabilan pour La Clé des Langues [en ligne], Lyon, ENS de Lyon/DGESCO (ISSN 2107-7029), février 2012

Nous recommandons l'ouvrage suivant, qui permet aux candidats et (futurs) enseignants de consolider leurs connaissances théoriques des grands aspects de la phonologie anglaise, tout en acquérant les outils nécessaires à la bonne intégration de la phonologie en classe d'anglais (en allant au-delà du simple placage d'objectifs classiques tels que la prononciation de -ed et les groupes de souffle) :

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

Rédigé par Emmanuelle BERNIER-HERVE, Isabelle GUILLAUME et Marc CAPLIEZ pour l'ensemble du jury.

DEUXIÈME PARTIE EN FRANÇAIS (30 MIN)

Cette partie de l'épreuve vise à évaluer la capacité des candidats à opérer des choix didactiques et pédagogiques pertinents permettant l'accès au sens des documents proposés dans le dossier.

Les candidats doivent veiller à se préparer, en amont de l'épreuve, en consultant des documents ressources officiels indispensables à la compréhension et à l'appropriation des enjeux fondamentaux de l'enseignement de l'anglais aujourd'hui (CECRL et son volume complémentaire publié en 2018, programmes d'enseignement, modalités d'évaluation du baccalauréat, repères de progression, attendus de fins de cycle, etc. – voir sitographie en fin de section). Voici quelques éléments à prendre en compte lors de l'exposé.

1. Analyse des éléments de contexte du dossier

Le dossier précise des éléments de contexte essentiels pour le candidat : le niveau de classe, le thème / l'axe culturel, la problématique de la séquence ainsi que la tâche de fin de projet, autant d'informations précieuses pour contextualiser et construire une séance cohérente. Ces éléments doivent être analysés, en début de présentation, à la lumière du niveau CECRL en lien avec le niveau de classe retenu, ainsi qu'en indiquant le lien entre les documents proposés et le thème ou de l'axe indiqué.

La tâche de fin de projet constitue également un point d'appui précieux pour que les candidats précisent sur quels éléments des documents A et B ils ont concentré leur démarche. Le document A constituant le document phare, une exploitation exhaustive des deux documents n'est pas possible. Les meilleures prestations ont donc été celles durant lesquelles les candidats se sont interrogés, dès le début de leur exposé, sur la manière de traiter et d'articuler les deux documents au sein d'une même séance.

2. Présentation du projet pédagogique

Une analyse didactique des documents permettra aux candidats d'identifier et d'anticiper les éléments facilitateurs et les obstacles relevés dans les documents, en s'interrogeant sur la charge lexicale, le débit, les éventuels pré-requis culturels et/ou linguistiques, la charge implicite.... Ces derniers leur permettront de déterminer la place de la séance dans la séquence et de proposer des activités adaptées et cohérentes.

Afin de déterminer des objectifs de séance (culturels, linguistiques, pragmatiques, sociolinguistiques et citoyen) pertinents et réalistes, il semble indispensable que les candidats s'interrogent sur ce qu'ils souhaitent que les élèves retiennent des documents. Le jury a valorisé les candidats qui se sont attachés à exploiter dans leur mise en œuvre tous les objectifs annoncés, tout en veillant à prendre en compte la spécificité des supports. Par exemple, la présence d'un poème dans le dossier ne conduira pas à choisir les mêmes objectifs que s'il s'agit d'un article de presse ou d'un extrait de roman.

Enfin, le candidat pourra préciser à quel moment de la séance le document B choisi sera travaillé. Une précision concernant la consigne s'impose. Il s'agit bien pour les candidats d'exploiter les documents A et B au sein d'une même séance mais d'accorder une place centrale au document A dans leur mise en œuvre. Il est donc important de prendre le temps de réfléchir, durant la phase de préparation, à l'articulation entre les deux documents mais aussi à la façon dont le document B sera exploité, en déterminant, notamment, quels aspects de la tâche de fin de projet les deux documents permettent d'aborder et de travailler.

Toute proposition d'ordre est recevable (document B en anticipation ou en prolongement du document A, par exemple), tant que le choix est justifié pédagogiquement et que le document A reste le document principal de la séance. Ce dernier, en fonction du niveau de classe et des objectifs visés, peut également faire l'objet d'une didactisation, si le candidat l'estime nécessaire.

3. Étapes de mise en œuvre de la séance et modalités de travail

3.1 Démarche d'accès au sens

La mise en œuvre doit rester réaliste, notamment en ce qui concerne le nombre d'activités proposées en une séance. Le jury s'est félicité de constater que beaucoup de candidats avaient à cœur de proposer une démarche d'accès au sens progressive. Il fut par exemple apprécié que les candidats proposent de commencer leur mise en œuvre par une phase d'anticipation efficace permettant à la fois de faire émerger le sujet du premier document et de s'interroger sur son contenu, puis de poursuivre par une série d'activités de compréhension amenant les élèves à accéder au sens des documents, en allant de l'explicite à l'implicite.

Les candidats doivent garder à l'esprit que les activités mises œuvre ne servent pas seulement à la compréhension de ces uniques supports mais doivent fournir aux élèves des outils transférables à d'autres documents de même nature. Ainsi, les candidats qui se sont montrés capables de distinguer une démarche d'entraînement à la compréhension d'une démarche d'évaluation, en proposant des activités de repérages au service du sens des documents, ont été valorisés. Par exemple, amener les élèves à s'appuyer sur les images de la vidéo, les réactions et émotions des personnages, les mots accentués, etc... pour construire du sens est plus profitable que de poser des questions qui se contentent de vérifier la compréhension du document sans développer de compétences chez l'élève. Il ne peut suffire à l'élève de visionner ou lire le document pour être en capacité de le résumer et de l'analyser. Le rôle de l'enseignant est de l'accompagner et l'entraîner à d'abord le comprendre.

3.2 Modalités de travail

Le jury salue les initiatives prises par les candidats pour sortir du schéma d'un enseignement trop frontal et proposer des variations dans les modalités de travail au sein de la séance. Pour autant, il tient également à rappeler que le travail de groupe ne doit pas être la réponse à tout. En effet, bon nombre de candidats ont estimé que mettre les élèves au travail au sein de groupes hétérogènes dans lesquels les plus à l'aise aident les plus en difficulté constituait la solution principale pour que tous accèdent au sens des documents. Si nous ne remettons pas en cause la pertinence de cette modalité de travail, cette dernière ne peut être recevable que si elle est accompagnée d'activités adaptées pour cette modalité de travail collectif et guidant les élèves dans leur parcours de compréhension. Passer dans les rangs et répondre aux sollicitations des élèves en difficulté, en leur expliquant ce qu'ils n'ont pas compris, ne constituait pas une solution suffisante pour démontrer au jury sa capacité à construire des compétences transférables chez les élèves.

Le travail en binômes ou en groupes pouvait également se révéler pertinent, dans le cadre d'activités à déficit d'informations, notamment, dans lesquelles une partie des élèves étaient amenés à rechercher puis à partager des informations que les autres n'avaient pas.

De même, les candidats doivent éviter de mentionner des concepts tels que « classe inversée », « différenciation pédagogique » ou « îlots bonifiés » s'ils ne les maîtrisent pas. Un concept plaqué ou utilisé à mauvais escient peut renvoyer une impression de superficialité. Dans le troisième concours du

capés d'anglais, le jury a préféré valoriser le bon sens et les bonnes intuitions pédagogiques des candidats à l'utilisation de termes non maîtrisés et aux démarches de mise en œuvre plaquées, sans prise de recul, et que les candidats ne pouvaient décemment justifier.

Les meilleures prestations se sont conclues par une réflexion sur la plus-value de la séance proposée par rapport à la tâche de fin de projet du dossier et à l'avancée de la réflexion sur la problématique de la séquence, mettant ainsi en avant la cohérence de leur projet.

3.3 Entretien et posture réflexive

L'entretien de dix minutes maximum permet de revenir sur les propositions faites lors de l'exposé. Il a pour but de permettre aux candidats d'affiner leur réflexion et de compléter ou de revenir sur certains points. Les prestations les plus réussies ont été celles où les candidats ont véritablement pris le temps d'écouter les questions du jury et de réfléchir à des réponses adaptées, tout en se montrant capables de remettre en question leurs choix initiaux dans le but de rentrer dans un échange constructif, compétence qui leur sera utile tout au long de leur carrière d'enseignant. En tant que futurs enseignants, accorder un soin particulier à la façon de communiquer est essentiel. L'attitude et la posture ne doivent pas nuire à la communication. Les meilleurs candidats ont accordé une importance toute particulière à leur débit de parole, leur savoir-être et leur registre de langue. Ils ont su se montrer disponibles et volontaires pour échanger.

En conclusion, le jury tient à rappeler que savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre constituent les compétences générales individuelles essentielles au métier d'enseignant. Les candidats doivent veiller à toutes les mettre en avant lors de leur prestation, afin de révéler leur meilleur potentiel.

Afin de compléter les conseils donnés, nous conseillons aux candidats de se reporter au rapport de jury 2022.

SITOGRAPHIE

CECRL + volume compémentaire	https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-referance-pour-les-langues-cecrl
Programmes en vigueur	Collège : https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737 Lycée : https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special1/MENE1901585A.htm
Guide de l'évaluation	https://eduscol.education.fr/document/5470/download
Repères annuels de progression et attendus de fin de cycle	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

Rédigé par Anna GUILL et Florian VALLUY-ANDRÉ pour l'ensemble du jury.

1. Exemple de prestation niveau collègue (voir sujet EL16 en annexe n°1)

1.1 Première partie en anglais – 15 minutes de présentation

Document A

Au visionnage du document A, un extrait de l'émission de télévision *Strictly Come Dancing* diffusée sur la BBC et datant de décembre 2021, nous pouvons voir deux candidats, John et Johannes, ainsi que leurs proches et des personnes interviewées lors des demi-finales de cette compétition.

Dans cette vidéo, plusieurs thèmes saillants ressortent dès les premiers visionnages tels que : l'acceptation de soi et l'importance des 'role models' pour se construire et assumer qui on est vraiment. De plus, l'importance de la visibilité et de la représentativité est à interroger (ici, une émission de télévision très populaire). Les membres du jury ont valorisé les candidats qui ont su relever l'absence de diversité dans les réactions des personnes interviewées (toutes et tous dans le partage des valeurs LGBTQ+). Par exemple, une candidate a fait remarquer l'absence des parents dans la vidéo et l'a questionnée : étaient-ils si tolérants ? Pourquoi ne sont-ils pas présents dans le montage ?

Il a été très intéressant de constater que certains candidats ont soulevé une dichotomie entre la volonté d'ouverture d'esprit et le côté très stéréotypé de la vidéo. La bande-son met en relief le vécu émotionnel des deux personnes et accentue l'aspect attendrissant voulu par la production (ex : souvenirs d'enfance). A contrario, aucune réaction neutre ou négative n'est montrée dans les interviews. Cela donne une vision idyllique voire stéréotypée de l'émission. Par ailleurs, les candidats sont nombreux à avoir analysé le vocabulaire employé dans l'extrait : le champ lexical de la gratitude, de la honte et de l'acceptation de soi. Certains ont relevé l'aspect scénarisé de l'émission et des personnes interviewées. Par conséquent, il était crucial de commenter le potentiel des émotions susceptibles d'être déclenchées par le document, ainsi que sa dimension pédagogique, en s'attardant sur la musique, les réactions empathiques et les émotions marquées des deux candidats. Cependant, nous regrettons l'utilisation très maladroite de certains adjectifs tels que *normal* ou *average people* en opposition à *gay people*. De plus, des omissions dans l'analyse ont été constatées, notamment sur le début et la fin de la vidéo : il aurait été intéressant d'évoquer que cela reste une compétition de danse où les candidats sont évalués sur la qualité de leur prestation et non leur expérience personnelle. Quel impact cela a-t-il sur les spectateurs ?

Documents B1 et B2

Le document A est complété par deux documents satellites : un document B1, qui est une capture d'écran d'un tweet intégré dans un article de presse concernant le retour à l'antenne de l'émission *Strictly Come Dancing* et relayé par *Radio Times* le 18 octobre 2020. Le document B2 est un article issu du site internet www.shethepeople.com, publié le 30 août 2019. Il porte sur les stéréotypes de genre dans le monde de la danse.

Le document B1 vient appuyer les propos du document A, selon lequel une plus grande visibilité permet une meilleure acceptation de soi, à travers l'extrait d'une conversation entre un père et son fils de 9 ans qui lui demande de définir ce qu'est une lesbienne. Cependant, l'idée d'homosexualité semble tout à fait normale au jeune garçon. La réaction banale de l'enfant met en exergue l'impact direct de la visibilité donnée à la communauté LGBTQ+ dans les émissions de télévision. Les candidats doivent avoir relevé qu'il ne s'agit pas seulement de la capture d'écran du Tweet mais ils doivent avoir analysé

les éléments du paratexte : il s'agit d'un article, et ce Tweet illustre une réponse négative à la présence d'un couple de candidates lesbiennes à la télévision.

Le document B2 dénonce le stéréotype selon lequel la pratique de la danse serait réservée aux filles. Le choix de prendre l'exemple du Prince George, et donc de la famille royale à laquelle on associe spontanément des valeurs traditionnelles, pour y présenter ce point de vue plus progressiste semble être une piste à exploiter. Les membres du jury ont valorisé les candidats qui ont relevé le pouvoir des réseaux sociaux pour diffuser un message (*video gone viral, hashtag #boysdancetoo*). Ces réactions constituent une réponse au commentaire d'une présentatrice de *Good Morning America* et ce document interroge donc la place d'une parole libérée et problématique dans le cadre d'une émission très populaire. Cela apporte un contre-point au message véhiculé dans le document A et interroge les choix éditoriaux de chaque émission.

Voici quelques exemples de questions posées en entretien :

- *Does this video bend stereotypes?*
- *How relevant is it to study a tweet in class?*
- *Who's the target audience?*
- *What's the goal of the video?*

1.2 Deuxième partie en français – 20 minutes de présentation

Les éléments de contexte

Ces documents s'adressent à une classe de 4ème, en cycle 4. Les candidats doivent percevoir immédiatement que le niveau attendu du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est le niveau A2 ainsi que quelques objectifs du niveau B1 afin de pouvoir proposer des activités adaptées. Ils s'inscrivent dans le thème « Ecole et société » tel que défini dans les programmes de langues vivantes en vigueur. La problématique de la séquence est la suivante : *To what extent can sports on TV help bend Gender stereotypes?* Il était primordial ici d'en analyser les thèmes sous-jacents, à savoir les sports représentés à la télévision et la visibilité relative aux stéréotypes de genre. La tâche de fin de projet est une expression écrite contextualisée : *Write an article that promotes gender equality in sports on your school website*. Il convenait ici de relever la spécificité de la tâche exigée : Comment rédiger un article ? Dans quel(s) but(s) ? Pour quels publics ? Quelles thématiques ? Les membres du jury attendaient que les candidat(e) proposent des entraînements, des activités et des évaluations permettant aux élèves la bonne réalisation de la tâche de fin de projet.

Par exemple :

- repérage lexical, création d'une carte heuristique ;
- rédaction de messages suite à l'émission de télévision, rédaction de tweets ;
- débat sur les stéréotypes dans le sport ;
- travail méthodologique sur la structure et le fonctionnement d'un article de presse (document B2).

Exploitation du document A

Plusieurs pistes d'exploitation étaient à envisager pour entraîner les élèves à la compréhension de l'oral partir du document A. Des candidats ont proposé d'effectuer une anticipation du thème du document à partir d'une capture d'écran d'un plan de la vidéo et du titre (les élèves identifient la source, le titre, émettent des hypothèses sur les personnes, le contenu etc.). Par la suite, ils ont proposé un repérage des mots connus dans la vidéo. Puis, de nombreux candidats ont envisagé de faire noter des informations sur John et son histoire (première moitié de la vidéo). Plusieurs ont imaginé un travail de groupe différencié dans lequel les élèves devaient repérer ce que disaient les différents intervenants, leurs réactions et l'impact de John sur ces personnes (*role model*). Enfin, les prestations les plus remarquables envisageaient un travail sur la forme du document en analysant l'impact de la bande-son

sur les spectateurs : identifier le type de musique, les effets sur les spectateurs (public, élèves). Une activité préparatoire à la réalisation de la tâche de fin de projet a été pensée. Par exemple, la rédaction d'un message d'encouragement suite à l'émission.

Exploitation croisée du document A et du document B1 ou B2

Pour l'exploitation croisée du document A et du document B1, la plupart des candidats ont choisi de proposer le document B1 en anticipation afin d'amener les élèves à identifier la problématique et à introduire ainsi le document A. Par exemple :

- Réflexion sur le hashtag *#strictly* et/ou l'arc-en-ciel ;
- Projection du tweet sans les deux dernières phrases avec émission d'hypothèses sur ce que l'enfant pourrait répondre ou comment il pourrait réagir. La réponse pourrait être dévoilée après l'exploitation du document A. Cela peut constituer un élément facilitateur pour la compréhension du message implicite du document B1. Le document B1 a pu servir de document modélisant pour la rédaction d'un tweet par les élèves.

Dans le cas d'un croisement du document A et du B2, de nombreux candidats ont imaginé traiter le document B2 après le document A car ils le jugeaient plus dense. Cependant, il a également été envisagé de le traiter en anticipation du document A. Dans les deux situations, les candidats ont proposé des consignes pour permettre aux élèves d'accéder au sens du document :

- repérage du titre, de la date, de la source, de la mise en page ;
- identification du sujet avec la première phrase de l'article (approche méthodologique) ;
- repérage (souligner, encadrer, entourer, surligner etc.) des personnes, activités, actions, stéréotypes figurant dans l'article ;
- réflexion sur l'évolution des mentalités.

Suite à cette compréhension de l'écrit, les candidats ont été nombreux à identifier le document B2 comme exemple utilisé pour la réalisation de la tâche de fin de projet par les élèves tant sur le fond que sur la forme. Certains ont imaginé en activité préparatoire un débat sur les stéréotypes dans le sport.

Voici quelques exemples de questions posées en entretien :

- Comment cette tâche intermédiaire entraîne-t-elle les élèves à la réalisation de la tâche de fin de projet ?
- Comment envisagez-vous la trace écrite ? Sous quelle forme ?
- Quelles aides proposez-vous aux élèves ?
- Justifiez la place de cette séance dans la séquence.
- Est-il nécessaire d'exploiter le document dans son intégralité ?

Rédigé par Lucie MARZIN et Jérémy PERRIN pour l'ensemble du jury.

2. Exemple de prestation niveau lycée (voir sujet EL2 en annexe n°2)

2.1 Première partie en anglais – 15 minutes de présentation

Le candidat présente la nature du document, l'intervenant et les contenus ainsi que quelques éléments d'analyse visuelle qui pourraient servir à l'exploitation du document A uniquement. Pour ce dossier il s'agit d'un document, issu du site internet *ABC News* paru en 2008. Nous pouvons voir l'ancien Premier Ministre australien Kevin Rudd au Parlement australien prononçant son discours « Les excuses nationales » (*The National Apology*) aux peuples autochtones d'Australie, notamment aux « Générations volées » (*Stolen Generations*), les enfants aborigènes australiens enlevés de force à leur parents par le gouvernement australien de 1910 jusqu'en 1970. Ce discours d'excuse est un moment crucial dans l'histoire de l'Australie.

Restitution du passage

Il est attendu du candidat qu'il reformule le passage à l'aide de verbes introducteurs en tenant compte du ton et des sous-entendus socio-culturels. Nous renvoyons les lecteurs en page 32 du présent rapport pour d'autres conseils sur l'exercice de restitution.

Document A

Il s'agit de proposer ici une analyse problématisée du document par rapport aux éléments de contexte. Dans cette vidéo, les thèmes de la colonisation, des « Générations volées », du traumatisme, de la résilience, des excuses publiques et du passé dans le présent sont les plus saillants. Il est important de prendre en compte l'analyse filmique, c'est-à-dire les plans, le montage et le ton. Les candidats sont nombreux à avoir repéré les gros plans sur le visage du Premier Ministre dans le cadre de ses missions formelles pour insister sur la solennité du ton et la gravité de la situation. Le mouvement de caméra balaye dans un premier temps le visage de différents membres du Parlement, ce qui donne à voir leur réception empathique du discours. Dans un deuxième temps, une vue d'ensemble du Parlement est présentée. On aperçoit dans le public des citoyens issus des peuples autochtones montrant leurs émotions, douleur, peine et larmes.

Documents B1 et B2

Le rôle du document B est 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 est un tableau intitulé *Tribal Abduction* de Harold Joseph Thomas datant de 2016. Le choix de ce document permet de mettre en tension l'atrocité de la souffrance, du chagrin et de la perte subis par les familles, en particulier la séparation déchirante des enfants et des parents. Le sujet de cette peinture est à la fois artistique et politique. L'art permet de dénoncer le traumatisme vécu par les « Générations volées ». Ce document fait écho aux larmes des peuples autochtones écoutant le discours de Kevin Rudd. La violence, ainsi que la douleur physique et morale sont mises en peinture de manière très expressive.

Le document B2 est un article de presse publié en 2019 sur le site internet *Nature*, journal international hebdomadaire. En opérant ce choix, le candidat vise à placer en parallèle les politiques successives mises en place par les différents gouvernements et leurs répercussions toujours visibles. Ce document B2 aborde les impacts des différentes politiques gouvernementales sur les « Générations volées » et leur descendance. Le lien avec le document vidéo s'articule autour de la souffrance et de la

douleur vécues par les familles autochtones entre 1910 et 1980 (passé) et leurs conséquences sur les enfants et petits-enfants des « Générations volées » (présent).

Voici quelques exemples de questions posées par les membres du jury au cours de l'entretien :

- *What is an apology?*
- *Could you comment on the setting?*
- *What do you think of that speech from a stylistic point of view: rhythm, repetitions, anaphoras, alliterations, metaphors, oxymorons?*
- *Why is the speech delivered in Parliament?*
- *What do you think of the vocabulary used by the Prime Minister?*
- *What is the goal of this speech?*

2.2 Deuxième partie en français – 20 minutes de présentation

Les éléments de contexte

Ce dossier s'adresse à une classe de seconde dont le niveau CECRL visé est B1. L'axe est « Le passé dans le présent » et s'inscrit dans la thématique « L'art de vivre ensemble ». La problématique de la séquence se définit par le traumatisme vécu par les « Générations volées », traumatisme pardonné mais non oublié. Le candidat s'appuiera sur le discours du Premier Ministre afin d'aborder l'histoire australienne, en particulier les décisions politiques de différents gouvernements dans le passé impactant les « Générations volées », la souffrance et la peine endurées depuis les années 1910 jusqu'au jour du discours de 2008. La tâche de fin de projet consiste en la rédaction d'un discours prononcé au musée national d'Australie lors d'un vernissage d'une exposition sur l'art aborigène.

Le candidat doit percevoir le besoin de préparer les élèves à cette expression écrite qui sera suivie de sa mise en voix. Il pourra proposer des activités pour entraîner à la production écrite telles que l'analyse de la forme d'un discours, travail sur les figures de style (anaphores, répétitions, métaphores, allitérations, ...) ainsi qu'un travail sur le contenu implicite du message. De même, afin de préparer la production orale, le candidat proposera des activités de mise en voix en s'appuyant sur un travail phonologique. La tâche finale s'envisagera en deux temps : la rédaction du discours (production écrite) puis sa mise en voix (production orale). Le candidat pensera à mentionner les modalités de travail tout en les justifiant; en classe entière, en groupes, en binômes ou en individuel.

Exploitation du document A

Des candidats ont choisi d'effectuer une anticipation thématique et culturelle du document A à partir du document B1 en proposant aux élèves des recherches internet (type Webquest) sur les « Générations volées ». Lors de cette activité, les recherches pouvaient porter sur l'aire géographique, l'histoire de l'Australie, les « Générations volées », l'ancien Premier Ministre Kevin Rudd, la souffrance dans le présent et le traumatisme des actions perpétrées dans le passé, et enfin la présentation officielle des excuses.

Pour le document A, les bons candidats ont su analyser le fond du discours en proposant un repérage des mots-clés et des plans de caméra en insistant sur le contraste entre le ton neutre du Premier Ministre et les réactions des peuples autochtones dans le public. L'objectif citoyen et la compétence culturelle « L'art de vivre ensemble » ont été croisés et rappelés à ce moment-là.

Le jury a valorisé les candidats qui ont su proposer un travail sur le sens et le message implicite du document en faisant réfléchir les élèves sur le public ciblé par cette vidéo et les réactions qu'elle pouvait susciter. Il s'agit d'un moment clé, solennel et d'une reconnaissance officielle des atrocités du passé avec lesquelles tous les Australiens doivent vivre et se (re)construire ensemble en se projetant dans un futur où ils sont des citoyens égaux. Puis, un travail sur la forme du discours et ses effets de style, ainsi qu'un travail phonologique et phonétique par le biais d'annotations sur le script étaient vus

comme essentiels afin de pouvoir s'appuyer sur un support modélisant pour la tâche finale, c'est-à-dire la prononciation d'un discours. Selon les objectifs retenus par les candidats, les formes de travail proposées tout au long de cette séance pouvaient être variées, en individuel ou en groupe. Une mise en commun permettait par la suite d'élaborer une trace écrite conduisant à une réflexion sur la langue principalement axée sur l'utilisation du prétérit et du présent perfect ainsi que sur les adverbes d'intensité. Une activité préparant à la tâche finale consistait à ensuite mettre en voix un passage du discours. L'utilisation d'un logiciel tel qu'*Audacity* pour s'entraîner à mettre en voix un discours était tout à fait adaptée ici.

Exploitation croisée du document A et du document B1 ou B2

Pour l'exploitation croisée du document A et B1, la plupart des candidats ont choisi de proposer le document B1 en anticipation afin d'amener les élèves à identifier la problématique du déchirement familial et introduire ainsi le document A. La projection du tableau, en se focalisant sur les différentes scènes picturales, était propice à l'émission d'hypothèses. Un travail mobilisant le rebrassage de la méthodologie de la description d'image était également nécessaire. Puis les candidats pouvaient alors décrire les différentes étapes permettant d'accéder au sens du document A. En tâche intermédiaire, il était envisageable de demander aux élèves de réaliser une prise de parole en continu « à la manière d'un conférencier d'un musée », étape qui prépare à la tâche finale.

Pour l'exploitation croisée du document A et B2, le jury a apprécié les candidats qui ont choisi d'exploiter le document A en premier afin d'amener les élèves à dégager les thématiques culturelles. Le document B2 était propice à un repérage du cadre situationnel et des idées clés, à savoir, les traumatismes identifiés par les recherches scientifiques et les conséquences sur les futures générations même dix ans après les excuses publiques. Le document B2 mettait en valeur les effets négatifs de ces traumatismes sur l'avenir des peuples autochtones par le biais de données factuelles scientifiques. Parmi les tâches intermédiaires possibles, les candidats pouvaient proposer aux élèves de rédiger un court paragraphe, dans le but d'entraîner les élèves à l'expression écrite, les préparant ainsi à la tâche finale. De plus, une activité de mise en voix permettait de développer les compétences phonétiques et phonologiques nécessaires pour permettre aux élèves de prononcer leur discours.

Lors de l'entretien, le jury pouvait faire préciser ou compléter un certain nombre de points abordés pendant l'exposé. Voici quelques exemples de questions posées :

- Quelle anticipation peut-on proposer en amont de l'étude du document A ?
- Dans quelle mesure la tâche intermédiaire prépare-t-elle les élèves à la réalisation de la tâche de fin de projet ?
- Comment envisagez-vous le travail sur la mise en voix ?
- Comment la séance proposée répond-elle à la problématique de la séquence *The trauma of the Stolen Generations : forgiven but not forgotten* ?
- Quelles activités envisagez-vous pour préparer à la rédaction du discours ?

Rédigé par Benedicte KERG et Noëlle TROVATO pour l'ensemble du jury.

II. ÉPREUVE D'ENTRETIEN

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 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 et dotée d'un coefficient 3. La note 0 est éliminatoire.

De par sa nature, l'épreuve d'entretien invite les candidats à réfléchir aux raisons pour lesquelles ils souhaitent s'engager dans une carrière d'enseignant. Ils devront montrer qu'ils sont conscients du rôle qui sera le leur en tant qu'agent de l'Etat, à savoir de promouvoir et de faire partager les valeurs de la République.

Dotée d'un coefficient 3, c'est une épreuve qu'il ne faut pas négliger. L'épreuve se déroule entièrement en langue française et sans aucun temps de préparation. C'est pour cela qu'elle exige un travail de documentation rigoureux. Il est également vivement recommandé aux candidats n'ayant aucune expérience de l'enseignement de se rapprocher de différents acteurs de la communauté éducative (Direction, CPE, enseignants, AESH, ...) pour appréhender de façon plus concrète la mise en œuvre des compétences attendus d'un enseignant, la gestion du groupe classe et le fonctionnement d'un établissement dans sa globalité.

Afin de préparer au mieux cette épreuve, le jury invite les candidats à s'informer sur l'actualité des réformes, des programmes d'enseignement et des mises à jour de ceux-ci. Pour ce faire, il conviendra de consulter le site Eduscol et de s'inscrire au fil d'actualité du Bulletin Officiel. Ils pourront également étayer leur travail de préparation à l'aide du site Canopé et des ouvrages tels que :

- GARNIER, Bruno. *Le système éducatif français – Grands enjeux et transformations*, Dunod, 2022, 352 pages. Collection Je prépare.

- MOUNIE, Sébastien – LELEU-GALLAND, Eve. *Epreuve d'entretien – Concours 2023 et 2024 – CRPE CAPES CAFCEPE CAPEPS – Réussir mon concours d'enseignant – Motivation et projection* Nathan, 2022, 224 pages.

1ÈRE PARTIE DE L'ÉPREUVE (15 MN, PAS DE PRÉPARATION)

1. Attendus

Cette première partie consiste en une présentation du parcours du candidat, basée sur la fiche individuelle de renseignements remplie par les candidats au moment de leur inscription. La non-transmission de celle-ci est éliminatoire.

Il est attendu des candidats qu'ils établissent une corrélation entre les éléments présents dans leurs 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 leurs 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 à l'exercice du métier d'enseignant.

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, la formation ou de travail auprès d'un jeune public ne doit pas être vue comme un handicap ; 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. Il ne s'agit cependant pas de réciter un texte appris par cœur de façon ostentatoire mais de savoir en faire un compte-rendu clair, vivant, dynamique, ce qui permettra à la présentation de garder 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 est vivement conseillée durant l'épreuve.

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

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 et qui n'ont pas lieu d'être lors d'un entretien professionnel. 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".

Les candidats trouveront ci-dessous quelques exemples d'éléments de langage que l'on peut utiliser dans le cadre de cette présentation. 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.

- « La quasi-totalité des missions que j'ai effectuées s'articulent autour de l'enseignement / du contact avec le jeune public ... »
- « L'élément le plus significatif de mon parcours a sans doute été ... »
- « Ce qui a le plus contribué à faire naître en moi la volonté d'être enseignant(e), c'est ... »
- « À mes yeux, c'est mon expérience en tant que ... qui a été l'élément déclencheur de ma volonté de devenir enseignant(e) »
- « De mon expérience en tant que ... j'ai gardé un sens de l'organisation / du contact / du dialogue, qui pourrait m'être utile dans ma carrière d'enseignant »
- « La mission que j'ai effectuée dans le cadre de ... a utilement complété mon expérience en tant que ... »
- « Même si, à première vue, mon expérience en tant que ... n'a que peu de points communs avec le métier d'enseignant, elle m'a néanmoins permis de ... »
- « J'ai déjà travaillé en tant que ... ce qui constitue, à mes yeux, une expérience déterminante/essentielle ... »

Parmi les prestations les plus réussies, le jury relève les qualités suivantes :

- une prestation dans laquelle le candidat pense à saluer le jury ;
- une présentation qui reste personnalisée ;
- une présentation structurée et qui peut être organisée autour de quelques compétences identifiées dans le Référentiel de Compétences des Métiers de l'Enseignement et du Professorat, à savoir, coopérer au sein d'une équipe, intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier, s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel, etc. ;
- une prestation qui sait souligner la cohérence de son parcours même si celui-ci peut sembler à première vue éloigné du métier d'enseignant, en mettant en avant les compétences transférables.

3. Entretien et échange avec le jury

La fiche individuelle de renseignements – dont les membres du jury ont connaissance mais qui n'est pas notée – peut alimenter les questions du jury, qui restent néanmoins centrées sur l'exposé initial. Dans tous les cas, seule la prestation du candidat est évaluée par le jury, qui attend néanmoins de pouvoir consulter une fiche complétée avec soin et dont les éléments sont rapportés avec véracité.

La rédaction de cette fiche est l'occasion pour les candidats de faire un bilan de leurs expériences en extrayant les points saillants de leur parcours professionnel 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 pour vocation de mettre en difficulté les candidats. Au contraire, elles les invitent à développer, clarifier et approfondir certains points de l'exposé. De ce fait, les candidats doivent s'assurer qu'ils sont en mesure de justifier tout élément d'information donné pendant l'exposé ou présent dans leur fiche de renseignements, même s'il n'en a pas été fait mention lors de la 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.

Les candidats trouveront ci-dessous quelques exemples de questions qui pourront être posées par les membres du jury :

- *Comment votre expérience en tant que ... s'inscrit-elle dans votre projet de devenir enseignant(e) ?*
- *En quoi votre mission de ... a-t-elle développé en vous des qualités requises pour être enseignant(e) ?*
- *Quelle est, selon vous, la difficulté principale du métier d'enseignant(e) et comment y avez-vous été préparé(e) ?*
- *Quelles compétences développées tout au long de votre parcours pourriez-vous transférer dans votre future fonction d'enseignant ?*
- *En quoi vos différents séjours et votre parcours à l'international peuvent-ils être un atout pour le métier d'enseignant ?*
- *Que mettez-vous derrière l'idée de devenir enseignant ?*
- *Quel sens donnez-vous au verbe "enseigner" ?*

Parmi les prestations les plus réussies, le jury a particulièrement apprécié les candidats qui :

- ont fait preuve de réactivité pour apporter des réponses pertinentes ;
- ont su maintenir une posture traduisant un enthousiasme sincère, tout en restant professionnel et mesuré ;
- ont fait preuve d'un réel effort de prise en compte des questions posées par les membres du jury sans pour autant donner lieu à des digressions ;
- ont démontré une volonté de convaincre par l'utilisation de la voix et du regard ;
- sont parvenus à prendre du recul par rapport à leurs parcours ;
- ont pris en compte les différentes facettes du métier d'enseignant, tant individuelles que collectives ;
- ont proposé une réponse développant l'enjeu que soulève la question posée par le jury.

2ÈME PARTIE DE L'ÉPREUVE (2 FOIS 10 MN, SANS TEMPS DE PRÉPARATION)

1. Attendus

La seconde partie de l'épreuve (20 minutes) est consacrée à « deux mises en situation professionnelles » : 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).

Le jury propose au candidat une première mise en situation qui renvoie à un contexte de classe. Le candidat dispose de quelques instants de réflexion pour en prendre connaissance, en présenter une analyse brève et exposer ses pistes de solutions avant un échange avec les membres du jury.

Après 10 minutes, la seconde situation est donnée au candidat. Celle-ci relève d'un contexte en dehors de la classe et au sein de l'établissement. Une des situations se déroule en collège et l'autre en lycée.

L'épreuve permet d'évaluer la capacité des candidats à agir en fonctionnaires de l'Etat, garants des valeurs de la République : « laïcité, neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc. » ;

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 :

- mobiliser leurs connaissances ;
- analyser ces situations ;
- proposer des pistes de solution argumentées et appropriées.

Une bonne connaissance des textes réglementaires et du fonctionnement d'un EPLE (établissement public local d'enseignement) 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. De la même manière, le jury ne souhaite pas que le candidat nomme des textes sans lien avec le contexte ou dont il ne maîtriserait pas le contenu.

2. Conseils

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

- le rôle du professeur dans la situation donnée ;
- acteurs concernés ;
- le niveau concerné ;
- les enjeux et les valeurs de la République concernées ;
- les textes de référence ;
- les pistes de solutions.

Certains candidats sont tombés dans l'écueil d'une lecture trop rapide et ont pu parfois omettre certaines de ces composantes essentielles, voire faire des contresens.

Les candidats devront montrer une compréhension juste des différents éléments repérés et les valeurs de la République en jeu dans ces situations, tout en faisant le lien avec les textes réglementaires concernés (par exemple: le Référentiel des Compétences Professionnelles des Métiers du Professorat et de l'Education, la Charte de la Laïcité, le Vademecum de la Laïcité à l'école, le règlement intérieur, etc.).

Les candidats ne devront pas omettre :

- les dimensions individuelles et collectives dans les pistes d'actions proposées pour traiter les situations données ;
- les dimensions temporelles d'action à court, moyen et long terme.

ÉPREUVE D'ENTRETIEN : EXEMPLES DE PRESTATIONS CONVAINCANTES

1. Exemple de mise en situation d'enseignement

Vous êtes professeur d'anglais en collège.

Vous avez demandé à vos élèves de préparer un travail d'expression écrite à la maison. Le devoir d'un élève est d'une qualité bien supérieure à celle produite en classe habituellement. Vous le soupçonnez d'avoir eu recours à un générateur de texte par intelligence artificielle tel que ChatGPT.

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 quelques instants pour prendre connaissance du sujet, les candidats commenceront par exposer la situation en insistant sur le niveau (collège) afin de définir précisément le contexte (travail maison et utilisation d'un générateur de texte /plagiat) et leur rôle.

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

Le sujet porte avant tout sur la question du plagiat. Il invite aussi à réfléchir à la question de l'évaluation des élèves et des usages numériques lors des travaux réalisés à la maison ou en classe. Il est important de noter qu'il est impossible d'identifier à 100% un texte généré par ChatGPT car chaque production est unique ou presque selon les commandes données.

Il sera également nécessaire d'indiquer les valeurs et principes de la République en jeu, telles que le l'égalité des élèves ou la nécessité de notation, et de citer quelques textes de référence permettant de répondre à la problématique. Dans l'exemple présent, il serait intéressant de citer les textes suivants :

- le règlement intérieur du lycée ;
- le Code de la propriété intellectuelle et du droit d'auteur ;
- le Référentiel des Compétences Professionnelles des Métiers du Professorat et de l'Education. (Arrêté du 1er juillet 2013) : agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.

Une fois ces éléments posés, il sera temps pour les candidats d'exposer leurs pistes de solution à court, moyen et long terme en mettant en évidence ce qui relèverait de réponses individuelles et de réponses collectives.

Ainsi les candidats pourraient envisager les propositions suivantes :

- ne pas de punir directement l'élève ayant rendu un travail plagié, mais faire un travail collectif de sensibilisation au plagiat ainsi qu'à l'utilisation des générateurs de texte comme ChatGPT ;
- donner des exemples de plagiat, expliquer pourquoi il est nécessaire de rendre un travail personnel (cf. : aspect formatif de l'évaluation), et montrer les bonnes pratiques à suivre en préparant des exercices (reformulation, citation des sources) ;
- essayer d'intégrer ChatGPT dans ces bonnes pratiques (donner des modèles à suivre pour les lettres, dialogues, scénarios, etc..., ainsi que du vocabulaire).

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

- Quel est le rôle de l'évaluation dans le parcours d'un élève ?
- Faites-vous une différence entre punition et sanction ?
- Avec qui échanger sur cette situation ?
- L'enseignant peut-il attribuer la note de 0/20 dans ce cas précis ?
- Comment se préparer à intégrer l'intelligence artificielle en cours ?
- Quelles sont les compétences numériques attendues de la part d'un élève au collège ? (PIX)
- Quelle est la place des devoirs maisons et quel intérêt y a-t-il à en donner ?
- Doit-on noter les devoirs-maison (différence entre évaluation et notation) ?

2. Exemple de mise en situation relative à la vie scolaire

Vous êtes professeur principal en classe de terminale.

Lors de la réunion parents-professeurs, un parent se plaint de la façon de noter d'un de vos collègues. Il affirme que la notation très sévère de cet enseignant est discriminante pour son enfant dans le cadre du contrôle continu pour l'obtention du baccalauréat.

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 quelques instants pour prendre connaissance du sujet, les candidats commenceront par exposer la situation en insistant sur le niveau (lycée) ainsi que sur la classe concernée (une classe de terminale) afin de définir précisément le contexte (une réunion parents-professeurs) et le rôle tenu par le professeur principal. Un candidat qui n'aurait pas identifié son rôle de professeur principal passerait donc à côté des spécificités des missions de celui-ci et proposerait des pistes erronées.

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

- la remise en cause de la notation d'un enseignant ;
- le rôle du professeur principal ;
- la question de la rupture d'équité ;
- l'évaluation pour le baccalauréat, en insistant notamment sur le rôle et la place du projet d'évaluation.

Il sera également nécessaire d'indiquer les valeurs et principes de la République en jeu, tels que le respect d'autrui et la contestation de l'autorité et de citer quelques textes de référence permettant de répondre à la problématique. Dans l'exemple présent, il serait intéressant de citer les textes suivants :

- le règlement intérieur du lycée ;
- les grilles d'évaluation du CECRL (en langues vivantes) ;
- le projet d'évaluation (le décret n° 2021-983 du 27 juillet 2021 a introduit la nécessité pour chaque lycée de rédiger un projet d'évaluation destiné dont l'objectif est de définir des principes et des modalités d'évaluation partagés par l'ensemble de la communauté éducative, et de garantir l'égalité de traitement à chaque élève) ;
- le guide de l'évaluation (rédigé par l'IGESR). Ce guide de l'évaluation des apprentissages et des acquis au lycée général et technologique s'inscrit dans le prolongement de la note de service relative aux modalités d'évaluation des candidats à compter de la session 2022 du 28 juillet 2021 publiée au Bulletin officiel du 29 juillet. Il expose à la fois des principes communs, des préconisations par discipline et par spécialité ainsi que des préconisations pour le pilotage

général de l'évaluation. Toutes les formes d'évaluation possibles et la diversité de leurs rôles sont prises en considération dans le cadre des enseignements ;

- le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. (Arrêté du 1er juillet 2013) : agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.

Une fois ces éléments posés, il sera temps pour les candidats d'exposer leurs pistes de solutions à court, moyen et long terme en mettant en évidence ce qui relèverait de réponses individuelles et de réponses collectives. Ainsi les candidats pourraient envisager les propositions suivantes :

- Réponses individuelles à court terme :
 - rappeler les modalités d'évaluation ;
 - conduire un entretien avec l'élève et la famille en respectant le principe de neutralité (cf. Droits et Devoirs du fonctionnaire). Une proposition telle que « Je défends mon collègue » serait problématique ;
 - inviter la famille à contacter le collègue.
- Réponses collectives à moyen et long terme :
 - prévenir le collègue en question qui décidera de la démarche à adopter ;
 - proposer des temps de devoirs communs avec échange de copies et correction par d'autres collègues ;
 - prévoir des temps de concertation interdisciplinaire et disciplinaire avec les collègues mais également avec les CPE et le chef d'établissement ;
 - conduire une réflexion sur le projet d'évaluation de l'établissement : dans le cadre du baccalauréat, les élèves de première et de terminale sont évalués, entre autres, en contrôle continu. Le projet d'évaluation, rédigé par la communauté éducative du lycée, discuté en conseil pédagogique puis présenté en conseil d'administration, permet de garantir la valeur du diplôme, l'égalité de traitement entre les candidats au regard de l'examen du baccalauréat (cf. Eduscol). Communiqué en début d'année aux élèves et aux familles, il précise les conditions de rattrapage aux évaluations en cas d'absence de l'élève à celles-ci.

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

- *Quelles sont les missions du professeur principal ?*
- *Comment sont évalués les élèves en classe de terminale ?*
- *Avec qui échanger sur cette situation ?*
- *Avez-vous entendu parler du projet d'évaluation ?*

Rédigé par Eddy BACON, Valérie BONINI ROUSSEAU, Emmanuel ORFAO et Magali RODET pour l'ensemble du jury.

TROISIÈME CONCOURS DU CAPES D'ANGLAIS

SESSION 2023

ÉPREUVE DE LEÇON

Éléments de contexte

Niveau :	Classe de 4 ^{ème}
Thème / axe :	École et Société
Problématique de la séquence :	To what extent can sports on TV help bend Gender Stereotypes ?
Tâche de fin de projet :	Write an article that promotes gender equality in sports on your school website.

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 :

de 1'02" (« When I first signed up ... » |→) à 2'08" (←|« Believe me. »)

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

Strictly Come Dancing, S19E23, BBC1, 11 December 2021.

Document B1

Many viewers responded to the previous backlash to the pairing, one user Tweeting how easy it was to explain the same-sex pairing to his nine-year-old child.



'2020 has been saved': 11 tweets that sum up the euphoric return of Strictly Come Dancing,
Radio Times, 18 October 2020.

<https://www.radiotimes.com/tv/entertainment/talent-shows/strictly-come-dancing-return-tweets/>

Boys Do Dance Prince George, So Don't Give In To Stereotypes

YAMINI PUSTAKE BHALERAO | Updated On August 30, 2019



Prince George was recently mocked by an American newsreader for taking ballet lessons and that has put the focus on how dancing is stereotyped as a feminine activity. Lara Spencer, who hosts *Good Morning America* was reporting of the six-year-old British royal's school schedule and how he takes poetry and ballet lessons along with subjects like science, history etc. While closing her report, Spencer said, "Prince William said Prince George absolutely loves ballet ... I have news for you, Prince William, we'll see how long that lasts." Following her snide remarks the hashtag #boysdancetoo began trending on Twitter, with many parents sharing videos and photographs of their young boys taking ballet lessons. Not just that, hundreds of male dancers gathered in New York City's times Square and performed ballet to show solidarity with the young prince. The video has now gone viral.

Boys Do Dance Prince George, So Don't Give In to Stereotypes, Yamini Pustake Bhalearo,
www.shethepeople.com, 30 August 2019.
<https://www.shethepeople.tv/blog/prince-george-ballet-lara-spencer/>

TROISIÈME CONCOURS DU CAPES D'ANGLAIS

SESSION 2023

ÉPREUVE DE LEÇON

Éléments de contexte

Niveau :	Classe de Seconde
Thème / axe :	L'art de vivre ensemble : « Le passé dans le présent »
Problématique de la séquence :	The trauma of the Stolen Generation: forgiven but not forgotten.
Tâche de fin de projet :	The National Museum of Australia is launching a new exhibition about Aboriginal art. Imagine the opening speech.

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 :

de 0'00" (« « Today... » |→) à 1'02" (←| « ...country... »)

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)

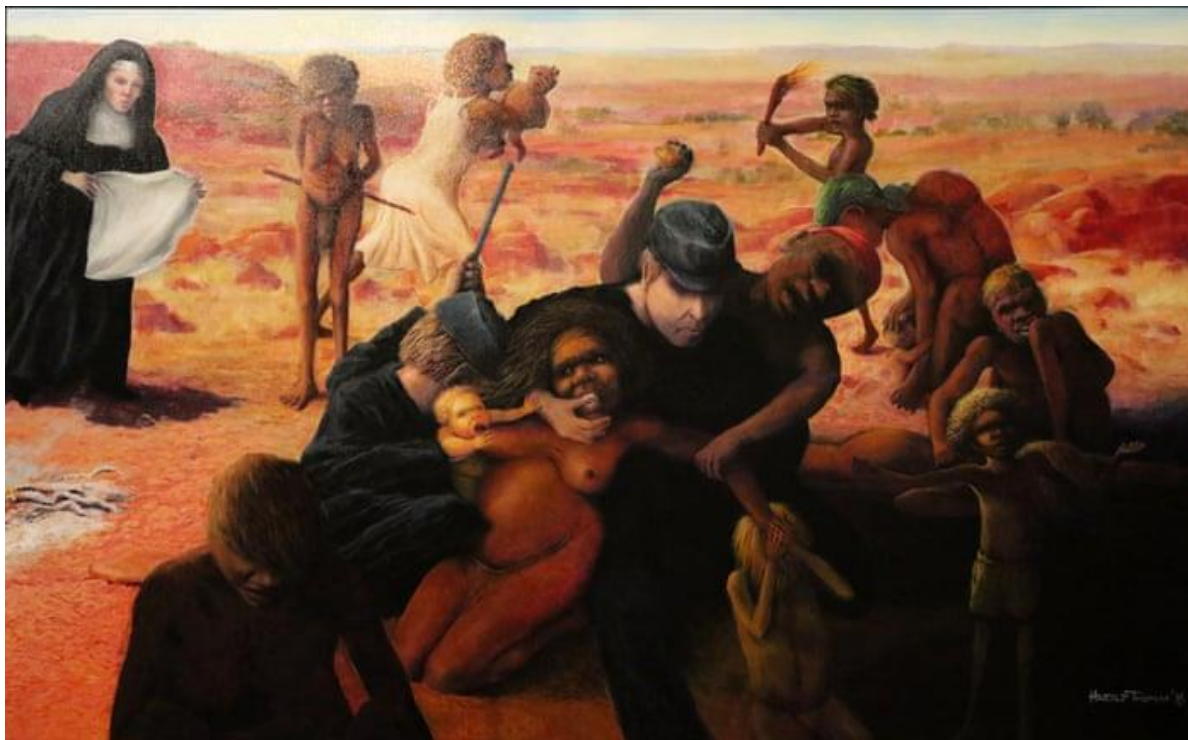
En lien avec l'axe retenu, vous présenterez vos propositions d'exploitation didactique et pédagogique du Document A et du Document B que vous aurez retenu en première partie (B1 ou B2). Vous montrerez l'apport de la séance par rapport aux objectifs de la tâche de fin de projet ; vous identifierez les principaux objectifs de la séance ; vous en présenterez les étapes de mise en œuvre et les modalités de travail.

Document A

Apology to Australia's Indigenous peoples, February 13th, 2008.

Source : <https://www.youtube.com/watch?v=RThkO3XBThs>

Document B1



Document B2

Trauma of Australia's Indigenous 'Stolen Generations' is still affecting children today

A report shows that children living with adults who were forcibly separated from their families are more likely to face a host of challenges.

Indigenous children in Australia who live in families that experienced forced separations in much of the twentieth century are more likely than other Indigenous children to have poor health and negative school experiences, according to a landmark government report released this month.

As many as one in three Aboriginal and Torres Strait Islander children were taken from their families and communities between 1910 and the 1970s, under racist government policies that tried to force Aboriginal people to assimilate with white Australians. The children were brought up in institutions or foster homes, or were adopted by white families. The Australian government formally apologized to members of these 'Stolen Generations' in 2008.

In the latest report, the Australian Institute of Health and Welfare, a government-funded statistics agency, used existing data from surveys of Aboriginal and Torres Strait Islander people to conduct the first national study of how the forced separations have affected children in subsequent generations. Previous reports looked at the impacts of these policies on the Stolen Generations themselves, and on their adult descendants.

"What all of this work around Stolen Generations is showing is that compared to other Aboriginal and Torres Strait Islander people, the Stolen Generations and their descendants are far worse off," says Richard Weston, a descendant of the Meriam people from the Torres Strait, and chief executive of the Healing Foundation in Canberra, a government-funded organization that is working towards healing for the Stolen Generations and their descendants, and which commissioned the report. "Trauma stays with people, and its impacts are far-reaching and they're profound," says Weston.

nature.com, 25 June 2019

<https://www.nature.com/articles/d41586-019-01948-3>