



**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 2024

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
7	Rappel du cadre des épreuves
9	Épreuves écrites d'admissibilité
9	Composition en Langue Étrangère (CLÉ)
18	Traduction
20	Thème
26	Version
34	Épreuves orales d'admission
34	Épreuve de Leçon
34	Première partie en anglais
39	Phonologie
42	Deuxième partie en français
45	Exemple de prestation convaincante sur le sujet EL 10 (collège)
48	Exemple de prestation convaincante sur le sujet EL 9 (lycée)
53	Épreuve d'Entretien
53	Première partie : exposé
54	Deuxième partie : mises en situation
56	Exemples d'analyse et de présentation de mises en situation
59	Annexes
60	Sujet de l'épreuve d'admissibilité (composition et traduction)
63	Sujet de l'épreuve de leçon EL 10 (collège)
66	Sujet de l'épreuve de leçon EL 9 (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 2024 du troisième concours du CAPES d'Anglais marque la troisième année du nouveau schéma de concours et la grande majorité des candidats a intégré ce format.

Cette session a été marquée par un changement de localisation des épreuves orales, et s'est déroulée sans difficulté particulière. Nous avons été accueillis au lycée Simone Weil à Dijon (académie de Dijon) dans des conditions particulièrement appréciables et agréables. L'accueil réservé par Madame la Proviseure ainsi que Madame la Proviseure Adjointe, et toute l'équipe du lycée, a été chaleureux et tout a été mis en œuvre pour faciliter l'installation du jury et le déroulement des épreuves proprement dites.

Tout comme pour les rapports des sessions précédentes, le présent rapport du jury doit être considéré comme un incontournable outil de travail, tant pour les candidats que pour les préparateurs, et sa consultation régulière et approfondie a pour but majeur d'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 cependant regrettable, et c'est ce qui est principalement constaté lors de la réunion d'accueil, que cette ressource indispensable ne soit pas encore suffisamment utilisée par un certain nombre de candidats.

Je tiens à adresser ici mes plus vifs remerciements aux membres du jury, qui ont mobilisé leurs connaissances et compétences pour proposer des sujets de valeur, en adéquation avec les attentes, et ce même si les épreuves ne sont pas adossées à un programme limitatif. Les sujets retenus ont permis de jauger avec finesse la qualité et la valeur des prestations, de façon à classer les différentes copies et les prestations orales, mais également à repérer parmi les candidats ceux dont le niveau linguistique et les compétences didactiques et pédagogiques correspondent aux attendus s'agissant de ce type de recrutement. À cela vient s'ajouter une connaissance réaliste et actualisée du milieu scolaire et du monde éducatif, ainsi que les valeurs de la République qui s'y déploient.

Tant les membres du jury anglicistes que les PAGRH ont grandement oeuvré à la pleine 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 diversifiés, bien calibrés et en phase avec les réalités quotidiennes d'un enseignant, 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 tout particulièrement remerciés.

Des remerciements appuyés sont également à adresser à mes deux collaborateurs dans 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. Ceci est d'autant plus vrai que le changement de lieu pour les oraux est venu ajouter un travail supplémentaire tout en requérant un grand sens de l'adaptation. Monsieur Lionel Valluy-André a fait montre d'un grand sens du devoir dans la lourde tâche de la vice-présidence, mission dont il s'est acquitté avec compétence, bienveillance et brio ; Monsieur Hadrien Morand s'est grandement impliqué dans la prise en charge de la lourde mission de secrétaire général pour tous les aspects inhérents à cette tâche centrale. Tous deux m'ont accompagnée avec savoir-faire, adaptabilité, modestie et loyauté.

Comme cela a déjà été précisé précédemment, ce mode de recrutement particulier 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.

Force est malheureusement de constater que la maîtrise de la langue cible n'est pas toujours acquise, ce qui constitue un obstacle majeur à la réussite. Il s'agit d'un concours de recrutement de catégorie A, ce qui en fait un concours exigeant. Les candidats ayant vécu ou travaillé dans une sphère anglo-saxonne,

au sens large, 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, il est indiscutable 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 pas vraiment acceptable lorsque l'on sait qu'il s'agit d'un métier qui, certes, repose absolument sur une bonne aisance en anglais mais également une bonne connaissance préalable du milieu professionnel dans lequel on envisage de se projeter. Cela n'est d'ailleurs pas propre à la mission d'enseignant que de s'informer sérieusement sur les conditions du métier que l'on pourra être amené à exercer.

Se préparer au concours signifie donc s'entraîner régulièrement, s'appuyer sur le rapport et fournir un travail intensif et méthodique afin de maîtriser convenablement le fonctionnement linguistique et grammatical de l'anglais, et de posséder un corpus lexical suffisant exigible à ce niveau de compétences. Il est également attendu des candidats qu'ils possèdent des notions suffisantes 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 qualifiée de passage obligé. Le même type d'entraînement est attendu également en français.

Il est par ailleurs rappelé ici que la note de 5/20 est éliminatoire à l'épreuve écrite d'admissibilité et que cette élimination s'explique principalement par la maîtrise insuffisante de la langue anglaise, ce qui est rédhibitoire, à quoi viennent parfois se greffer une préparation insuffisante et une absence de méthode dans le traitement des supports et la rédaction de la composition en anglais.

Les candidats qui ont réussi ce concours ont su apporter une attention particulière à tous ces facteurs concourant à leur succès. Outre les attendus précédemment explicités ci-dessus le jury et le directoire ont apprécié les candidats dont la tenue vestimentaire et la posture étaient en adéquation avec les codes 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'un cadre de loisirs que d'un exercice formel qui engage une carrière. Dans le même ordre d'idées, une expression relâchée, trop familière, est à proscrire, aussi bien lors des épreuves orales que lors des échanges avec le directoire, le jury ou les appariteurs.

Ce propos introductif représente enfin l'occasion de saluer, non seulement l'investissement de tous les membres du jury, à toutes les étapes du concours, mais aussi la contribution essentielle des cadres et gestionnaires de la DGRH du ministère, le service des examens et concours du rectorat de Dijon, surtout en les personnes de Messieurs Baron-Lornage et Palomera, ainsi que de l'équipe de direction, Mesdames Loyer et Cottet, et des personnels de l'établissement, qui nous ont tous accueillis et accompagnés avec générosité et constance.

Nous félicitons les heureux lauréats de la session 2024 et leur souhaitons plein succès dans leur carrière de professeurs, tout d'abord en qualité de stagiaires à la rentrée 2024-25, et leur conseillons de tirer le meilleur profit de l'accompagnement dont ils pourront bénéficier.

Nous invitons par ailleurs 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, sans oublier le CAPLP anglais-lettres ou le CAPLP anglais-espagnol, principalement pour les épreuves d'admission, mais également en ce qui concerne 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 entretient constamment son niveau d'anglais et ses connaissances culturelles, littéraires, didactiques et pédagogiques en les réactualisant tout au long de son parcours professionnel.

Ce niveau d'exigence attendu ne saurait être galvaudé. Il apparaît donc nécessaire de maintenir des attentes solides et de s'assurer chez les candidats admis d'une maîtrise suffisante des connaissances et compétences attendues d'un enseignant débutant, ainsi que de leur capacité à se projeter dans le futur métier.

QUELQUES STATISTIQUES – SESSION 2024

Par rapport à la session 2023, nous constatons une augmentation sensible du nombre d'inscrits pour le 3^{ème} CAPES, et dans une moindre mesure pour le 3^{ème} CAFEP. Toutefois, nous regrettons l'important différentiel qui existe entre le nombre de candidats inscrits et le nombre de candidats ayant effectivement composé.

S'agissant de l'admissibilité, pour le 3^{ème} CAPES, la moyenne des copies est sensiblement plus élevée que l'an dernier, attestant ainsi d'une meilleure appropriation du format de l'épreuve de la part des candidats ainsi que d'une préparation plus efficace. A l'inverse, pour le 3^{ème} CAFEP, une légère baisse est à noter.

Comme l'année dernière, le jury n'a pas été en mesure de pourvoir les 95 postes offerts au 3^{ème} CAPES en raison d'une maîtrise insuffisante, voire rhédibitoire de la langue anglaise, absolument incompatible avec le niveau attendu pour devenir professeur d'anglais. En ce qui concerne le 3^{ème} CAFEP, les 15 postes ont été pourvus.

Enfin, comme les statistiques le montrent, de très bonnes notes ont pu être attribuées. Le jury tient à féliciter ces meilleurs candidats qui portent haut les exigences du troisième concours du CAPES d'anglais.

SESSION 2024		CAPES	CAFEP
ECRIT	Nombre de candidats inscrits	439	188
	Nombre de postes offerts	95	15
	Nombre de candidats ayant composé	187	85
	Barre d'admissibilité	07.15/20	10.54/20
	Meilleure note à l'écrit	17.08/20	15.74/20
ORAL	Nombre de candidats admissibles	127	27
ADMISSION	Barre d'admission	8.22/20	11.18/20
	Nombre de candidats admis	71	15
GENERAL	TOTAL GENERAL MOYENNE DES ADMIS	11.33/20	13.19/20

SESSION 2023, pour rappel		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
ADMISSION	Barre d'admission	8.35/20	13.77/20
GENERAL	TOTAL GENERAL MOYENNE DES ADMIS	11.68/20	15.25/20

RAPPEL DU CADRE DES ÉPREUVES

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

1. Épreuve d'admissibilité (voir page 9)

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 (voir page 34)

➤ 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, présente au troisième concours du CAPES d'anglais depuis la session 2022, se fait en anglais à partir d'une citation ou d'un ou deux documents (textes de natures diverses ou document iconographique) que le candidat traite selon les consignes indiquées. Le sujet est toujours en lien avec l'éducation.

Cet exercice permet de tester la capacité des candidats à produire une analyse problématisée et argumentée, fondée sur une compréhension fine du dossier et, dans une moindre mesure, sur la mobilisation de leurs connaissances personnelles portant sur l'histoire et la culture des différents pays anglophones, le tout dans un anglais de bonne facture. Pour que les candidats puissent se familiariser avec les différents formats possibles, le site devenirenseignant.gouv.fr propose plusieurs sujets zéro, ainsi que ceux des sessions 2022 et 2023.

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

Pour cette troisième session, le jury s'attendait à ce que les candidats de la session 2024 aient pris connaissance des rapports de jury précédents, afin de s'appropriier les codes de cet exercice ainsi que les conseils prodigués et les points de vigilance mentionnés. La consultation de ces rapports est en effet un élément essentiel de la préparation à ce concours, a fortiori parce que les candidats n'ont pour la plupart pas bénéficié de formation spécifique les y préparant. Or, il est constaté que nombre de candidats ne le consultent pas.

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

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

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

- la détermination du nom (**the document 1, *on the line 24, *the literature, *the WWII*)
- les prépositions (**deals about, * point out at, *written the 31 of May*)
- l'orthographe (**carefull, *usefull, *litterature, *langage, *wich*)
- la présence d'accents (**the rôle of teachers*)
- le groupe verbal (**it can be discuss, *the documents relates...*)
- l'apostrophe de la forme possessive (**the words's meaning, *the Orwell's book*)
- les pronoms relatifs (** words, who, *the cultural background, who*)
- des confusions lexicales (*actual/current - learn/teach - *we are in front of two documents - * we will abord*).

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

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

1. Conseils méthodologiques : analyse du sujet

1.1 Repérages et éléments paratextuels

On rappellera la nécessité d'identifier la spécificité de chaque document : identifier la nature et le genre (œuvre de fiction, article de presse, document iconographique, autobiographie, poème, pamphlet, ...) ; identifier la source (site web, journal, magazine, pays de publication, auteur...) ; prendre en considération la date de publication et le titre du document ; ne pas négliger les principaux éléments de narratologie (narrateur, point de vue...) ni le ton du texte, le schéma narratif ou l'organisation interne du support. Le sujet de la session 2024 proposait deux documents de natures différentes (un extrait de roman et un article de presse) : il était donc essentiel que les candidats les identifient et en analysent correctement les codes et les objectifs, ainsi que l'implicite et la subjectivité éventuelle. De même, les contextes de publication de ces documents doivent être mentionnés et comparés : *1984* paraît dans un monde imprégné d'idéologies totalitaires, alors que l'article de la BBC, paru en 2023, décrit un phénomène - la réécriture de classiques littéraires - qui témoigne de l'importance contemporaine de la notion d'inclusivité.

1.2 Analyse de la consigne

Afin de bien cibler les enjeux du dossier, un travail en amont sur tous les termes de la consigne est nécessaire. Cela permet également d'éviter des digressions, voire des hors-sujets, et de prendre en compte tous les aspects importants. Dans le cas de ce dossier, la consigne était : *"Write a commentary on the two documents. Considering their specificities and cultural background, analyze the power of words and the danger of censorship, and discuss the role of teachers in the development of pupils' critical thinking"*. Elle était donc assez précise et guidait les candidats ; certains se sont appuyés dessus et ont construit leur plan en utilisant les termes de la consigne. Toutefois, ce n'était nullement obligatoire, dans la mesure où la problématisation et le plan sont du ressort des candidats, et ceux qui montraient un effort de réflexion autonome ont été valorisés. A l'inverse, les candidats qui ne prenaient pas en compte la consigne, par exemple en omettant de spécifier les natures des documents, ont été pénalisés.

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.

Une grande partie de l'intérêt de ce dossier provenait de sa dimension diachronique : si la critique de la censure et du contrôle du langage propre aux totalitarismes développée dans l'extrait de 1984 est assez claire et généralement connue des candidats, certains n'ont pas su le relier au document 2 correctement et n'ont parfois pas même compris le thème de l'article. Or, dans sa construction même, le dossier semblait mener vers un questionnement sur la nature de ces réécritures (est-ce de la censure ?) et, par extension, sur la notion d'inclusivité et de *sensitivity reading* (la volonté de limiter les normes linguistiques est-elle une limitation des libertés ?). Il était également important de relever les partis pris des deux documents, qui étaient similaires dans leur critique de ces tendances (de façon plus implicite dans le document 2).

2. Problématique et plan

Le jury insistera encore une fois cette année sur le fait qu'il n'existe pas une mais des problématiques. Il est donc inutile de penser que l'on s'attend à une problématique prédéfinie qu'il faudrait à tout prix trouver pour réussir l'épreuve. Plusieurs angles de vue sont possibles, chacun appelant un débat issu de la confrontation entre les documents du dossier. Comme son nom l'indique, une problématique doit soulever un problème ou un débat. Ainsi, il convient de préciser que toutes les questions ne sont pas forcément des problématiques. Certaines peuvent, à tort, déboucher sur de simples listes d'exemples, ou des catalogues d'idées. De même, se contenter de reprendre l'intitulé de la consigne qui accompagne les documents ne permettra pas aux candidats d'en exploiter la richesse. Cette année, le sujet, certes, s'y prêtait mais le jury a apprécié les candidats qui avaient pris le risque de reformuler afin de faire dégager les enjeux sous-jacents. La consigne oriente la lecture des documents, elle ne la limite pas. Toute reformulation doit néanmoins être simple et claire, et peut consister en une seule phrase ou en une question, directe ou indirecte. Voici, à titre d'exemple, une problématique fonctionnelle trouvée dans une copie : *"One might wonder how the power of words is also the power of critical thinking, and as such needs to be preserved"*.

Malgré une formulation quelque peu maladroite, les enjeux sont visiblement compris. La problématique se dessine bien souvent au fur et à mesure de l'analyse de chacun des documents, de leurs points de convergence et de leurs spécificités. Cette étape est primordiale car elle permet d'éviter certains écueils comme la problématique suivante, trouvée dans une copie : *"Has language evolved over time?"* Le candidat ne s'est pas suffisamment attardé sur les spécificités des documents, prenant le document B comme la suite chronologique du document A, comme si chacun reflétait des réalités à des moments distincts, alors qu'il s'agissait d'une dystopie en A et d'un article de presse en B. Les membres du jury conseillent vivement aux candidats de s'entraîner régulièrement à la lecture analytique de documents de diverses natures pour apprendre à en dégager rapidement les éléments saillants, les points de vue adoptés et les spécificités, afin de les croiser et de voir dans quelle mesure ils font débat.

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

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

- 1/ *We may wonder to what extent censorship represents a threat to the very existence of a language*
- 2/ *How language is instrumental in the development of thought process.*
- 3/ *The role of teachers in helping their pupils to develop critical thinking.*

2.1. L'introduction

La qualité de l'introduction est capitale car elle démontre la capacité du candidat ou de la candidate à contextualiser et à problématiser un sujet. A cet effet, certains candidats ont pu proposer des accroches originales et pertinentes ou ont cité une phrase d'un document afin de piquer la curiosité ou de susciter l'intérêt du lecteur. Toutefois, les candidats doivent veiller à la pertinence de cette citation, car cela peut être à double tranchant : il faut que celle-ci permette d'évoquer l'ensemble des enjeux du dossier. Il est également contre-productif de s'étendre trop longuement dans l'introduction en étalant ses connaissances sur *1984* ou sur G. Orwell par exemple, en ne gardant que ce qui peut aider à faire émerger une cohérence entre les documents, ainsi que la tension nécessaire à la problématisation. Le plan doit également être énoncé à ce stade de la composition.

2.2 Le développement

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

2.3 La conclusion

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

3. Propositions de corrigé

3.1 Corrigé commenté

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

Exemple d'une bonne copie (les informations entre crochets ne sont pas à faire apparaître sur la copie)	Commentaires
<p>[accroche] As the philosopher Wittgenstein explained in his work, the boundaries of our world are defined by the boundaries of our language.</p> <p>[lien entre accroche et sujet + présentation des documents] As a matter of fact, language plays a major role in George Orwell's novel, <u>Nineteen Eighty- Four</u>, which was published a few years after the Second World War and from which Document 1 is taken. In this dystopian world, Big Brother, the leader of a dictatorship, uses language to shape the world. As for Document 2, it is an article written by Neil Armstrong and published on May 31st, 2023 on the BBC website. This article deals with the revisions made to Roald Dahl's children's books, which have always enjoyed great popularity, and the controversy over censorship that this situation has brought about. [problématique] To what extent is censorship a means to control people's lives and what role should teachers play to help pupils to protect themselves from it? [plan] To answer this question, we will account for the strong interconnection between language and the representation of the world. Then we will elaborate on the impact of censorship on the thinking process. This essay will eventually analyse the mission of teachers in this regard.</p> <p>[amorce de la première partie] Language is an intricate matter that quickly arouses tensions, because everybody uses it every day.</p> <p>[argument 1] We mainly use language to think about the world we live in and to express ourselves. To this aim, we can choose words from a very wide range. In this sense, diversity of thoughts is mirrored by the diversity of vocabulary, which enables us to express ourselves precisely and accurately. [exemples/citations] In document 1, Big Brother's goal is to "narrow the range of thought" (doc 1. l.37) by destroying words in order to prevent people from expressing "unbrotherly" ideas. The same principle is found in document 2, Queen Camilla fears that the revisions made to Roald Dahl's books might " curb the freedom of your expression".</p> <p>[argument 2] However, the world also has an influence on language. In fact, new words keep emerging to account for the evolution of society or technology. This is an ongoing process that cannot be stopped. [exemples/citations] As a matter of fact, this idea is encapsulated by the oxymoronic statement in document 1. l.6-7 "The Eleventh Edition is the definitive edition, [...] we're getting the language into its final shape". It is also reminded at the end of the excerpt: "will still be continuing long after you and I are dead "(41). Even if the aim is to fix the language into a final stage, the verbal form betrays this idea of movement. It would thus seem difficult to completely shape language. [transition vers l'argument 3] Nevertheless, does it mean that no danger is looming over the imagination and thinking process?</p> <p>[argument 3] Language is an artificial and arbitrary construction. As such, anyone might modify it, simplify it or complexity it at will, as long as the new words thus created are adopted in everyday language. Both documents take for granted that one superior authority could shape the language and our thinking process by simply erasing words.</p>	<p><i>Les titres en anglais doivent être soulignés sur les copies mais ici il ne faut pas retranscrire la date en lettres : <u>1984</u></i></p> <p><i>La problématique ici ne fait pas apparaître la notion du langage évoquée précédemment.</i></p> <p><i>Le plan doit se fondre à la rédaction et non être donné sous forme de liste.</i></p> <p><i>Les citations ne sont pas seulement listées mais elles sont explicitées. Préciser le document et la ligne.</i></p> <p><i>Aller à la ligne pour le second argument.</i></p> <p><i>Il est possible de couper une citation ; l'indiquer alors entre crochets.</i></p> <p><i>Mot de liaison pour articuler les différents arguments.</i></p>

[exemples/citations] Document 1, for instance, reads "There will be no words in which to express it "(1.38-39). **[transition vers la partie 2]** But to reach this goal, it would be necessary to modify a dramatic amount of documents, very much like what is done in 1984. Censorship can then be seen as the first step towards a dictatorship.

[amorce de la deuxième partie] The main danger of censorship is much more insidious. The real threat is not that people might have fewer tools to express themselves, but that the younger generation might not have enough models to grow and build their own personality. As document 2 puts it, the danger is to "impose limits on [...] imagination "(1.25). With their imagination thus restricted, these young people's development would be incomplete and they would be more vulnerable to the influence of potential dictators. What would be the best course of action to prevent this from happening? **[transition vers la partie 3]** Facing ignorance and dictatorship, knowledge and education have always been the key to the problem. On the one hand, dictionaries are pivotal in sketching out a picture of any language at some point in time. That is the reason why Big Brother puts so much emphasis on controlling and writing an official edition. Dictionaries bear no judgment, their sole goal is to depict the linguistic landscape and not to call for the use of any word whatsoever.

[amorce de la troisième partie] In this regard, teachers should stay neutral and focus on the transmission of knowledge. Instead of attempting to modify the language, the focus should be put on explaining the context in which these books were written, and their authors' ideology, especially if the pupils feel angry while reading. Teachers should help them develop their critical thinking, question what they come across and raise their awareness in order for them to better understand their own world, as well as the outside world.

[annonce de la conclusion] As a conclusion, we could say that, being deeply intertwined with the representation of the world, language is pivotal to a sound and peaceful society. Every attempt at erasing words or at changing history is seen as a threat to democracy, which has never been so true since 1984 was published. In this regard, teachers should do their best to explain the historical and sociological context of the books studied and, why not, suggest reading other less-known authors to take a fresh look at literature and dismiss these controversies.

Une deuxième partie qui évoque un élément intéressant mais trop courte en comparaison avec les autres parties : un seul argument/paragraphe ne saurait constituer une partie. Pour l'étoffer, on aurait pu se livrer à un travail approfondi sur l'écriture et la spécificité des documents : la censure virtuelle dans la dystopie d'Orwell mais la censure réelle décrite dans le document B.

A nouveau une partie trop courte, sans références précises aux documents (pas de citations). Là aussi un étoffement est envisageable sur le rôle critique de la littérature pour alerter sur des dérives potentielles (doc A comme annonciateur de doc B), et sur celui de l'enseignant dans l'apprentissage du lexique.

Une conclusion élaborée qui reprend bien les enjeux, mais qui gagnerait à proposer une ouverture.

3.2 Autre exemple de corrigé

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

In this age of algorithms and generative artificial intelligence, when tools like ChatGPT seem to rob humanity of one of its prerogatives (the ability to produce articulate and well-informed texts), when AI-written novels and songs (or *content*, as tech companies call them) are on the cusp of being produced for the masses, when automatic real-time translators allow us to write and speak any language instantly, it is tempting to view the forms of language that are not directly linked to day-to-day communication as old-fashioned. Indeed, nowadays poetry is mostly ignored; old classic novels, deemed too wordy and long-winded, are reserved for literature students, or made into television series; intellectual and political debates are increasingly based on invective and outrage. We seem to have entered an era of linguistic efficiency, best exemplified by the text message and its even more to-the-point associate, the emoticon. Nuance, contradiction, ambiguity and complexity are often lost in the process. The priority of the message over its form is what lies at the heart of these two documents: an extract from George Orwell's classic dystopian novel *1984*, published in 1949, which is an indictment of totalitarianism in a world that was starting to be shaped by the Cold War; and a 2023 article published on the BBC website, dealing with recent edits to Roald Dahl's beloved children's novels, to make them more palatable to new audiences, in line with the trend of sensitivity readers that has been developing in the last decade. Both texts deal with language and censorship: restricting vocabulary to exert thought control in the first case, and changing potentially hurtful words and phrases in the second. On the surface, the documents have little in common: one is fictional, the other an article; one is from 75 years ago, the other is very recent. And yet both express criticism of what they see as unilateral attempts to alter language and impose new codes. At the heart of this criticism, the documents seem to imply, is a threat to individual freedom. Therefore, we can raise the following question: to what extent are individual freedoms dependent on the use of language? This essay will examine three different aspects of the issue: the need to be rooted in the past, the ability to widen our range of thought and the possibility to criticize and debate.

One of the most basic freedoms, so basic that it seems a given for most of us, is to have an identity: a name, a birthday, a nationality, a mother tongue. This identity is rooted in history, in the past. However, in both documents, the past is seen as somehow problematic: in *1984*, it is considered as something to improve on or even erase, and language as a work in progress that has to be progressively refined to achieve a state of perfection, stability and utmost efficiency: "we're getting the language in its final shape", 1.5-6. The language of the past has to be forgotten: it was only in a transient and imperfect state anyway, the result of centuries of unchecked growth. It is ambiguous and wasteful, uses several words to express the same thing: it is described as "wastage", as if words were a precious resource that needed to be saved and used with parsimony. It is the polar opposite of poetic language, which is by nature idiosyncratic and personal, and which depends on those different "shades of meanings" to create new and ambiguous meaning.

In the BBC article, two visions of literary works and of humanity's cultural heritage are presented. The traditional one defends artworks and novels as products of their time and therefore reflecting the language and values of the society they were created in. Some of the people defending that view in the article (Salman Rushdie, Steven Spielberg) are themselves famous artists and could be seen as speaking from a position of authority. According to them, Roald Dahl's novels, or any novel for that matter, should be preserved as bearing witness to a particular stage of human development and artistic craftsmanship, like an old family photo that can be the only trace of someone's youth. On the contrary, others argue that these works should correspond to the value of today's society and that, to keep them relevant, it is necessary to "improve them" by making sure they are not offensive to anyone.

In both cases, there is a different relationship to history: the "preservers" see language and artistic productions as series of layers which add up, creating palimpsests of meaning and making language and art richer, and sometimes more difficult to comprehend for people in the present. On the other hand, Symes and those who advocate the rewriting of children's classic novels view language and art as being

constantly in need to be adapted to keep their relevance, and they view this adaptation, or simplification, as a form of progress in terms of efficiency in the first case and ethics in the second. To answer the question raised in the introduction, we can wonder if individual freedom is not better defended if individuals are given the choice to make up their own mind about language: in both documents, Symes and the "rewriters" actually alter language and novels for the majority, but individuals are given no choice in the matter: therefore, it can be argued that the preservers are more "democratic" than the rewriters since they seem to trust people's choices and ability to think independently, whereas the latter's attempts at reorganizing language can be viewed as a form of thought control, even if well-intentioned in the second case, which is ultimately the goal of censorship and an authoritarian method.

Language is also one of the only tools we have to describe reality. In that regard, it can be argued that the more complex and ambiguous a language is, the better it describes and makes sense of the human experience. In the extract from *1984*, this linguistic wealth is seen as a liability, since the totalitarian regime that is in charge in the novel views control and efficiency as its core values: ambiguity, complexity, divergence have no place in such a society. Just like Plato viewed poetry as a corrupting force in *The Republic* because it made a travesty of truth, ambiguity and complexity might encourage the citizens of *1984* to use nuance and to disagree with one another, which would inevitably end up in political dissent, weakening the regime. Therefore, the "beauty of the destruction of words", l.32-33, consists in focusing on the communicative function of language, eliminating redundancy and "vagueness," to get to what Symes seems to view as "Truth." Fewer words, to him, means getting closer to an ideal society in which people would say exactly what they mean in all situations, and in which language would be limited to its administrative function.

In the article, the reason given to justify the edits is not clearly given, the article just mentions that words related to "weight, height, mental health, gender and skin color" (l.8-9) were removed, leading the texts to look like "bland, boring identikit texts," l.29. We can only surmise that the goal of these changes is to make sure that readers, especially children, don't feel offended or made fun of by the choice of words of the original novels. However, these well-intentioned modifications, if generalised, would make literature safe and boring according to the journalist, who defends the idea that literature should "challenge and provoke." Queen Camilla is quoted as saying those changes put a "limit" on freedom of speech and imagination (l.25-26).

In short, both documents are highly critical of such control on language, in their own way: Orwell uses satire and irony in a striking oxymoron ("the beauty of the destruction of words", l.32-33) to raise the reader's awareness of the dangers of narrowing the range of thought, whereas the article consists mainly in a list of personalities criticizing the edits, and giving no voice to their proponents, therefore influencing the reader in a slightly subtler way than a straightforward opinion article.

We can argue that for most people, these views will be largely consensual, since simplifying language to the absurd as described in *1984* or spoon-feeding political correctness to lovers of literature does seem extremely unappealing; and freedom of speech is absolutely dependent on the ability to name and describe all that is part of the human experience as accurately as possible, while finding a balance between the communicative and idiosyncratic functions of language: it is a communication tool and a way to become an individual, by making language one's own.

Essentially, both documents, each in their own way, insist on the crucial importance of the possibility of disagreeing, debating, and being challenged. The dystopia presented in *1984* seeks to squash any dissent ("thoughtcrime") by preventing it in the language itself; however, there are hints of a

resistance movement in the character of Winston: "In your heart you'd prefer to stick to Oldspeak," Symes says l.31. Winston does not even trust himself to speak (l.35-36), fearing that his vocabulary might betray his preference for the discarded language. This self-censorship is one of the hallmarks of totalitarian regimes and prevents any form of debate, since citizens fear for their security if they are viewed as potential dissenters. In the BBC article, the journalist seems to express a personal opinion in the last paragraph when he writes "Revisions such as these, some maintained, were inimical to the idea that literature might challenge or provoke," l.29-30.

Being challenged in one's own views, seeing other perspectives, the ability to review and possibly criticize one's beliefs are all part of a liberal education, and they are what teachers are trying to instill in their students, through codified exercises such as essays. These abilities are essential to young people who are still building their own identity because they allow them to be autonomous in the way they approach ideas and facts. The documents warn us about two different threats to that autonomy: totalitarian regimes which impose their own rules and set of beliefs on its citizens by restricting language and information (censorship), and the more pervasive, but just as damaging, virtue-signaling edits of established literary works that send the message that writers and artists should censor themselves to avoid hurting readers. The article ends by reminding us that, were we to try and rewrite the literature canon to avoid hurting sensibilities, "there wouldn't be much left," l.31. In the end, what these two texts denounce is a lack of trust in individuals and independent thought, which are the foundations of humanism: the belief that all human progress comes from the playful and free use of language and ideas.

We can conclude by saying that indeed, this corpus shows that basic individual freedoms, such as the ability to define your own identity, the ability to form independent thought through provocative ideas and criticism, and of course, freedom of speech, which is the right to make these identities and ideas public, are rooted in language, especially in the functions of language that are sometimes seen as superfluous, or secondary to its function of communication: poetry; the chaotic language of debate; the formal and thought-provoking language of essays and research; and the creative, sometimes duplicitous and occasionally chilling language of fiction. If language were to be controlled and restricted, as described in the corpus, whether by political will or society's whims, it would surely be eventually freed by the restlessness, the wandering spirit and the horror of boredom that inhabit not just poets and scientists, but each and everyone of us.

II. ÉPREUVE DE TRADUCTION

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

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

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

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

Le jury recommande la lecture des ouvrages suivants :

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

1. ÉPREUVE DE THÈME

1.1 Le texte à traduire

Elle regarda de nouveau par la fenêtre. Le jour se levait, le mouvement de la ville s'était intensifié. La circulation était plus dense, des hommes et des femmes surgissaient de plus en plus nombreux des bouches de métro. Vues de haut, leurs silhouettes semblaient glisser sous la bruine. Au bas de l'immeuble, le tramway passait à intervalles réguliers, laissant entrer et sortir les voyageurs par grappes. Des gens pressés, parfois usés, mais fidèles à leur routine. Des gens dont la vie n'avait pas sombré dans un océan d'angoisse. Mélanie resta ainsi un moment, le nez collé à la vitre. Puis elle se retourna vers la chambre et observa son mari en train de dormir. Bruno était allongé sur le dos, un bras le long du corps, l'autre en équerre, posé au-dessus de la couette. Son front, ses paupières, ses sourcils étaient parcourus de minuscules sursauts. Sous l'effet d'images, d'impressions ou de rêves dont il ne garderait sans doute aucun souvenir – comme autant d'infimes décharges d'électricité –, son visage ne pouvait trouver le repos.

Delphine de Vigan, *Les enfants sont rois*. Paris : Editions Folio, 2021

1.2 Présentation générale

Ce texte est extrait du roman de Delphine de Vigan, *Les enfants sont rois*, paru en 2021.

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

Dans le passage sélectionné, une femme observe, par la fenêtre, une ville se mettre en mouvement au petit matin, alors que l'homme avec qui elle partage sa vie dort, à côté. Le récit, essentiellement descriptif et concentré sur les perceptions du personnage féminin, était au passé mais faisait se juxtaposer différents aspects (des actions ponctuelles, d'autres qui s'inscrivaient davantage dans la durée ou encore antérieures au temps de la narration). Des verbes de mouvement (être allongé, se lever, rester, se retourner, surgir, passer, glisser) et des verbes de perception (regarder, observer) constituaient l'essentiel des actions mentionnées dans le texte. Le passage ne posait pas de difficultés majeures de lexique.

1.3 Points de vigilance et repérages

Lexique :

- Champs lexicaux élémentaires : beaucoup de candidats ont montré une maîtrise insuffisante du vocabulaire courant, tel que le champ lexical des parties du corps (*forehead, eyelids, eyebrows...*), ce qui a conduit à des barbarismes rédhibitoires dans la perspective de recrutement de futurs enseignants d'anglais (**front, *eyeskin*). Nous encourageons fortement les candidats à entretenir et à enrichir leur lexique régulièrement par le biais de lectures et de recherches personnelles plus systématiques dès qu'un besoin lexical émerge.
- Verbes de perception : l'anglais est une langue très riche au niveau des verbes de perception, notamment pour rendre compte du regard. Un travail personnel plus approfondi sur les synonymes offrira aux candidats une gamme plus étendue de possibilités de traductions.

Grammaire :

- Prépositions : tout enseignant d'anglais se doit de maîtriser l'usage des prépositions. Le texte comportait plusieurs exemples de prépositions associées à des verbes, dont les mauvaises combinaisons pouvaient mener à des faux sens ou des contre-sens. De nombreuses traductions erronées ont certainement découlé d'une lecture trop rapide du texte source (se retourna/*retourna), étape pourtant cruciale. Le jury conseille de ne pas se focaliser sur les mots, de manière isolée, mais de réfléchir au sens plus global, tout en veillant au respect de la dimension culturelle (métro, tramway).
- Temps + aspects (be + -ing, have + -en) : le texte source est écrit au passé. Si la traduction au présent de narration a été acceptée par le jury, si le candidat veillait à une cohérence des temps employés tout au long de sa traduction, il convenait de privilégier l'utilisation du prétérit, tout en veillant à choisir l'aspect qui convenait (simple ou be+-ing ; voir les explications plus détaillées dans les segments ci-dessous). De même, le texte exigeait la maîtrise du past perfect. Ainsi, la maîtrise des verbes irréguliers est absolument indispensable.

Stylistique :

Une lecture attentive et une prise de recul par rapport au texte source permettaient une prise en compte des effets de style élaborés par l'auteure. Une attention particulière était à apporter à la ponctuation dans ce texte et des choix devaient être opérés en accord avec les règles de ponctuation de la langue anglaise (virgule et asyndète ou emploi des tirets). De la même manière, l'utilisation des propositions relatives relève de techniques littéraires et les efforts pour ne pas les dénaturer sont appréciés dès lors que le sens du texte est préservé.

1.4 Analyse détaillée des segments

Segment n°1	<i>Elle regarda de nouveau par la fenêtre.</i>
Solutions recevables	She looked out (of) / through the window (once) again / once more. She looked again out (of) / through the window.

Ce segment ne paraissait pas présenter de difficultés particulières. Toutefois, il convenait de prêter attention à la traduction de "par". En effet, les candidats étaient invités à visualiser la scène afin de retranscrire le regard du personnage qui se portait sur l'extérieur. Par conséquent, l'usage de *at* ou *by* menait à un contresens car ces deux prépositions décrivaient une action différente.

Segment n°2	<i>Le jour se levait,</i>
Solutions recevables	(The) day was breaking / rising, / The sun was rising,

Ce deuxième segment nécessitait une retranscription de l'action qui durait dans le temps et par conséquent, l'aspect BE+V-ing s'imposait. Le prétérit simple impliquait une action plus brève et plus ponctuelle, ce qui ne correspondait pas à l'imparfait utilisé ici. Il est conseillé aux candidats de ne pas négliger la réflexion sur les temps et aspects malgré l'apparente simplicité des segments.

Segment n°3	<i>le mouvement de la ville s'était intensifié.</i>
Solutions recevables	The movement / activity / hustle and bustle of the city had intensified.

Les candidats étaient amenés à démontrer la maîtrise de l'expression de la possession, incontournable pour de futurs enseignants. Si le génitif *N's N* est acceptable, il s'emploie difficilement avec des inanimés, surtout lorsqu'ils ne sont pas clairement identifiés, et la formulation *N of N* est préférable ici. Le jury invite les candidats à se référer à un des ouvrages cités dans ce rapport afin d'en saisir les nuances. Il convenait enfin de traduire l'antériorité par l'emploi du *past perfect (HAD -EN)* pour respecter la chronologie des événements.

Segment n°4	<i>La circulation était plus dense,</i>
Solutions recevables	(The) traffic was heavier / thicker / denser,

L'article \emptyset et *the* étaient considérés comme recevables ici, selon que l'on considère la circulation dans son sens large ou alors de manière plus spécifique à cette ville, déjà mentionnée. Il est également attendu des candidats qu'ils maîtrisent les différentes formes adjectivales. En effet, de nombreuses erreurs sur la construction du comparatif de supériorité ont été constatées (**more heavy, *more thick*) malgré l'apparente simplicité de ce segment.

Segment n°5	<i>des hommes et des femmes surgissaient de plus en plus nombreux des bouches de métro.</i>
Solutions recevables	more and more men and women / (ever) growing numbers of men and women (were) appearing / emerging / springing up / appeared / emerged out of / from the metro / underground / subway station(s) / exits (below).

Il convenait de déplacer la locution adverbiale "de plus en plus" pour la rapprocher du sujet, la syntaxe anglaise tolérant moins cette séparation que le français. Si les candidats sont encouragés à rester fidèles au texte, il faut toutefois qu'ils se montrent vigilants quant à l'utilisation du calque, souvent source d'erreurs de traduction et de rupture de communication. Ici, **metro's mouths* était évidemment irrecevable.

Segment n°6	<i>Vues de haut, leurs silhouettes semblaient glisser sous la bruine.</i>
Solutions recevables	(Seen) from above (,) their figures / silhouettes seemed / appeared (<i>si pas utilisé dans segment 5</i>) / looked to be gliding / glide through the drizzle.

Dans ce segment, les difficultés lexicales pouvaient être contournées par l'utilisation d'un groupe nominal provenant du même champ lexical (par exemple *light rain* pour « bruine »). Une sous-traduction qui gommait en partie le sens était sanctionnée de manière moins importante qu'un contre-sens ou un barbarisme (**thin rain*, par exemple). Ces contre-sens et barbarismes sont à proscrire absolument afin de bien restituer le sens du texte source. De la même façon, il convenait une nouvelle fois d'être vigilant quant à l'utilisation des prépositions (« sous » devait être traduit par *in (in the shower, in the rain)* ou *through* et non *under*).

Segment n°7	<i>Au bas de l'immeuble, le tramway passait à intervalles réguliers,</i>
Solutions recevables	At the foot of the building / Just outside (of) the building the tram / cable car went by / passed (by) at regular intervals / regularly,

Contrairement à d'autres segments, le prétérit simple s'imposait ici étant donné la récurrence de l'événement, l'aspect BE + V-ing étant absolument incompatible avec l'expression « à intervalles réguliers ». Toute traduction de ce segment s'appuyant sur le verbe *go* se devait d'incorporer la préposition *by*.

Segment n°8	<i>laissant entrer et sortir les voyageurs par grappes.</i>
Solutions recevables	letting (the) passengers /users / travel(l)ers on and off / in and out in bunches / in clusters.

Ce segment s'est révélé problématique pour de nombreux candidats. De manière générale, s'il était honorable de vouloir rendre le côté imagé du texte, des traductions de type **by grapes* ou **grapes of travelers* ne faisaient pas sens.

D'un point de vue syntaxique, rappelons que le verbe "causatif" *let* est suivi d'une base verbale, et non d'une construction en *to* ou *-ing*.

Segment n°9	<i>Des gens pressés, parfois usés, mais fidèles à leur routine.</i>
Solutions recevables	People in a hurry / rush, sometimes worn out / tired out / exhausted, yet true / loyal / sticking to their routine(s).

Ce segment ne présentait pas de difficultés majeures et offrait aux candidats l'opportunité de montrer l'étendue de leur lexique pour traduire les trois adjectifs utilisés.

Segment n°10	<i>Des gens dont la vie n'avait pas sombré dans un océan d'angoisse.</i>
Solutions recevables	People whose lives had not sunk / hadn't sunk / founded into a sea of anxiety / anguish / angst.

De nouveau, un choix de détermination s'imposait, l'article \emptyset étant ici la seule proposition acceptable. La confusion orthographique *whose/who's* révélait des lacunes grammaticales graves et de ce fait était lourdement sanctionnée par le jury.

Par ailleurs, le sujet *people* étant pluriel, l'anglais imposait l'utilisation d'un pluriel pour *lives* (et non **lives*, bien entendu).

Segment n°11	<i>Mélanie resta ainsi un moment, le nez collé à la vitre.</i>
Solutions recevables	Mélanie / Melanie stayed / remained like that / that way for a while / some time, (with) her nose (pressed) against the window (pane) / the pane.

Ce segment présentait deux particularités ; la référence à une partie du corps et un registre de langue plutôt familier. Pour rappel, en anglais, les expressions mentionnant les parties du corps nécessitent un déterminant possessif et non un article défini comme en français.

S'agissant du registre, au calque " stuck to / stuck against" the window, le jury a préféré l'emploi d'une expression plus courante en anglais (*pressed against*) Toutefois, il est attendu que tout candidat présentant le concours maîtrise les verbes irréguliers (*stood, stuck*).

Segment n°12	<i>Puis elle se retourna vers la chambre</i>
Solutions recevables	Then (,) she turned back toward(s) / to the bedroom Then (,) she turned (a)round to the bedroom

Ce segment montre la nécessité absolue d'effectuer une lecture minutieuse du document car une lecture trop rapide du segment a conduit de nombreux candidats à traduire « se retourna » par « retourna » (**went back*). L'absence de traduction du verbe pronominal conduisait à un contresens.

D'un point de vue lexical, le jury attendait l'emploi de *bedroom* puisqu'il s'agissait de la première mention de la pièce dans le texte. La succession d'événements rendait l'emploi du prétérit simple impératif dans ce segment et dans le suivant.

Segment n°13	<i>et observa son mari en train de dormir.</i>
Solutions recevables	and (she) observed / watched / surveyed her sleeping husband / her husband sleeping.

Une nouvelle fois, le jury a pu apprécier l'effort de certaines copies pour varier le lexique des verbes de perception : *looked / gazed / peered* étant tout à fait acceptables.

La position adjectivale de *sleeping* était possible pour rendre compte du sens même si le texte source invitait à une traduction conservant la valeur verbale de *sleeping*.

Segment n°14	<i>Bruno était allongé sur le dos, un bras le long du corps</i>
Solutions recevables	Bruno was lying / lay on his back, (with) one arm along / by his side

Ce segment a permis au jury de constater une méconnaissance à la fois lexicale et grammaticale des verbes *lie (lie/lay/lain)* et *lay (lay/laid/laid)* qui ont conduit les candidats à commettre beaucoup d'erreurs.

La narration ici permet un emploi indifférencié du prétérit BE+V-ing ou du prétérit simple.

Segment n°15	<i>, l'autre en équerre, posé au-dessus de la couette.</i>
Solutions recevables	and / , the other (one) at a right angle / at an angle, (resting) on (top of) the duvet / comforter.

Certains candidats ont habilement restitué la position du bras décrite dans le texte, qui constituait la difficulté de ce segment. Là encore, il était capital que les candidats prennent davantage de temps pour visualiser la scène afin de restituer le sens réel de la phrase et d'éviter les calques ou traductions littérales peu authentiques.

Segment n°16	<i>Son front, ses paupières, ses sourcils étaient parcourus de minuscules sursauts.</i>
Solutions recevables	His forehead, (his) (eye)lids, (and) (his) (eyes)brows flickered / quivered / were riddled with tiny / minuscule / minute tremors / twitches.

L'enjeu de ce segment étant lexical, le jury attendait une bonne maîtrise du vocabulaire du corps, indispensable à tout futur enseignant d'anglais. L'emploi de **front* ou **eyeskin* démontrait des lacunes qui mettraient un enseignant en difficulté face à une classe. Ce segment introduit également un choix concernant la traduction de "minuscules", proche du terme "infimes" présent dans le segment 18. L'effort des candidats qui ont fait montre d'un vocabulaire varié a été apprécié par le jury. Enfin, la traduction de « sursaut » était plus complexe, il s'agissait de rester cohérent avec la situation et éviter des termes comme **jumps*, **somersaults*.

Segment n°17	<i>Sous l'effet d'images, d'impressions ou de rêves dont il ne garderait sans doute aucun souvenir</i>
Solutions recevables	Under the effect / influence of images / pictures, impressions / feelings or dreams (that) / of which he would undoubtedly/doubtlessly not remember / have no recollection (whatsoever) (that) he would probably / most likely not remember at all

Ce segment s'inscrivait dans une proposition complexe qui a déstabilisé certains candidats. Si l'exercice du thème requiert la retranscription la plus fidèle possible du sens et du style de l'auteur, la deuxième proposition de traduction montre qu'une simplification syntaxique en anglais peut se révéler plus naturelle et tout aussi correcte.

Le point de vigilance ici concerne la traduction de la proposition relative introduite par "dont" et le jury ne peut qu'inciter à nouveau les candidats à appréhender ce point de linguistique afin d'éviter des formulations hasardeuses. L'emploi par exemple de "whose" mettait en lumière une maîtrise insuffisante de la linguistique de l'anglais.

Segment n°18	<i>- comme autant d'infimes décharges d'électricité -</i>
Solutions recevables	- (just) like (so/as) many tiny / minuscule / minute electric shocks / discharges -

Selon la traduction choisie pour « minuscule » dans le segment 16, le candidat devait veiller à éviter la répétition et traduire « infime » par un synonyme. Ici, il n'était pas nécessaire de modifier la ponctuation, les tirets étant couramment utilisés en anglais.

Une nouvelle fois, l'utilisation d'un lexique approprié à la situation était indispensable : **electrocutions* étant une surtraduction qui dénaturait le sens, et devenait même source de non-sens si le terme était associé à l'adjectif *tiny*.

Segment n°19	<i>son visage ne pouvait trouver le repos.</i>
Solutions recevables	his face could not find peace/rest. his face could find no peace/no rest.

L'enjeu du segment était ici lexical. Même si la collocation *find / sleep* est correcte, les candidats ne pouvaient pas traduire "repos" par *sleep* car le personnage dormait déjà, créant ainsi un faux-sens.

Proposition de traduction :

She looked out of the window again. The day was rising. The hustle and bustle of the city had intensified. Traffic was heavier, more and more men and women were emerging from the metro exits. Seen from above, their figures seemed to be gliding through the drizzle. At the foot of the building, the tram went by at regular intervals, letting the passengers on and off in bunches. People in a hurry, sometimes worn out, yet true to their routines. People whose lives had not sunk into a sea of anxiety. Mélanie remained like that for a while, with her nose against the window pane. Then, she turned back towards the bedroom and watched her husband sleeping. Bruno was lying on his back, with one arm along his side, the other one at a right angle, on top of the duvet. His forehead, eyelids, eyebrows flickered with tiny tremors. Under the effect of images, impressions or dreams of which he would undoubtedly have no recollection whatsoever – just like many minuscule electric shocks - his face could not find rest.

2. ÉPREUVE DE VERSION

2.1 Le texte à traduire

Outside, she practically needed sunglasses against the glare. Sound was muffled. At first, it felt like she was under miles of clear water. Then the shuffling of wheels and footsteps on the snow became normal. The first snow, even though it meant more and more snow, always lifted Millie's spirit. The bus was warm, and nearly empty, which was a relief. As she walked from her stop, her eyes got used to the brilliant world. When she entered the train station it was like a green drape fell across her vision. Blinded, she had to stop right out of the revolving door and someone bumped into Millie before her eyes adjusted. She strongly disliked being jostled by strangers. After she recovered, she took care to walk with a special alertness, dodging people in advance, yet keeping an even pace, until she reached the ticket window.

Louise Erdrich, *The Night Watchman*, New York: Harper Collins, 2021

2.2 Présentation générale

Louise Erdrich est une autrice américaine contemporaine d'origine Chippewa. *The Night Watchman*, récompensé par le Prix Pulitzer en 2021, est un roman choral qui se déroule en 1953, avec pour toile de fond la fermeture de nombreuses réserves amérindiennes et l'arrêt des subventions fédérales dans le cadre de la politique d'assimilation. Cet extrait se concentre sur le personnage de Millie, une étudiante originaire de la réserve de Turtle Mountain, qui aide à porter la parole de sa communauté devant les tribunaux.

2.3 Points de vigilance et repérages

Il est important de prendre connaissance de l'ensemble du passage avant de débiter la traduction. Plusieurs lectures sont essentielles afin de saisir ses enjeux diégétiques et éviter des maladresses et potentiels contre-sens. Par exemple, cela permettait de faire le lien entre le pronom personnel *she* qui

ouvre le passage et le prénom de la protagoniste quelques lignes plus loin. De même, le texte comporte plusieurs déplacements dans l'espace (dans la rue, à l'intérieur du bus, puis de la gare), dont l'enchaînement devait être scrupuleusement établi. À ce titre, le jury a constaté de nombreuses erreurs dans la traduction du segment *she had to stop right out of the revolving door* (l.6) et en particulier de la préposition *out*, qui ne signifiait pas que le personnage de Millie était ressorti de la gare, comme le confirme la suite de l'extrait (*until she reached the ticket window* l.9).

En outre, le paragraphe proposé est principalement rédigé au prétérit, pour désigner à la fois la rapide succession d'actions brèves (*she entered the train station* l.5, *she had to stop* l.6) et des informations d'ordre général sur le personnage de Millie (*The first snow, even though it meant more and more snow, always lifted Millie's spirit* l.3-4, *She strongly disliked being jostled by strangers* l.7). Cela obligeait les candidats à s'interroger sur la valeur de ces occurrences et de maîtriser les emplois des temps du passé ainsi que leurs conjugaisons pour en rendre compte.

Par ailleurs, il est fortement recommandé de ne pas sous-estimer le temps dévolu à la relecture, qui est un moment important. En effet, cela peut permettre de remédier à des étourderies facilement évitables, notamment dans le cas de restitutions trop littérales et peu convaincantes. Par exemple, la traduction de *the bus was warm* (l.4), *the brilliant world* (l.5), *the train station* (l.5), *before her eyes adjusted* (l.7), ou encore *after she recovered* (l.7-8) relevait souvent du mot-à-mot, au point de dénaturer le sens (« le bus était chaud » au lieu de « le bus était chauffé ») ou de frôler le non-sens (« la gare des trains » plutôt que « la gare ferroviaire »).

Lexique :

Ce texte ne comportait pas de grande difficulté lexicale. Toutefois, de par le caractère concis de ces nombreuses phrases courtes, il fallait parfois expliciter et renforcer la traduction. Ainsi, *the glare* ne pouvait se traduire par « la lumière » ou « la luminosité », car il manquait l'idée d'éblouissement : « la luminosité aveuglante », qui constituait un léger étouffement, se rapprochait davantage du sens attendu. Les perceptions sensorielles de la protagoniste sont au cœur du passage, car elles reflètent le tumulte de la vie urbaine auquel elle est confrontée. Le phrase *the shuffling of wheels and footsteps on the snow became normal* (l.3) a été la source d'erreurs fréquentes car certaines copies ont dissocié les pas du son qu'ils produisaient. Dès lors, des propositions comme « crissement » ou « craquement », qui ne pouvaient s'appliquer à la fois aux roues et aux pas, manquaient de cohérence.

Les verbes prépositionnels requéraient une attention toute particulière. Dans le cas de *As she walked from her stop* (l.4) et *it was like a green drape fell across her vision* (l.5-6), l'utilisation comme en anglais d'un verbe suivi d'une préposition (« tandis qu'elle marchait depuis son arrêt », « comme si un rideau vert tombait sur sa vision ») était maladroite. Il est donc recommandé d'avoir recours à des procédés de traduction tels que l'étouffement ou le chassé-croisé. Par exemple, des verbes comme « s'éloigner » ou « recouvrer » étaient des alternatives plus adéquates.

Concernant la traduction de l'unité de mesure *miles* en français, un calque n'était pas satisfaisant car les lecteurs francophones sont plus familiers des kilomètres ou encore des milles.

Orthographe :

Les futurs enseignants et enseignantes d'anglais seront amenés à utiliser le français dans l'exercice de leurs fonctions, dès lors il est impératif d'en maîtriser les spécificités.

L'omission ou la mauvaise utilisation des accents, notamment, a parfois laissé à désirer : « *arret », « *s'arréter », « *jusqu'a ».

Conjugaison et syntaxe :

La maîtrise du passé simple est un prérequis indispensable à la réussite de cette épreuve. Le jury recommande aux candidats et candidates de revoir le fonctionnement des trois groupes verbaux et les irrégularités, à l'aide de précis de grammaire ou de lectures en français. Il convient de rappeler que l'utilisation de l'accent circonflexe se limite aux seules première et deuxième personnes du pluriel et ne s'utilisent pas à la troisième personne du singulier (« elle *eût pratiquement besoin de lunettes de soleil », « ce *fût comme si un rideau vert », « elle *dût »).

En outre, si l'orthographe du passé simple a souvent été confondue avec celle du subjonctif passé, ce dernier n'a pas toujours été correctement utilisé. L'emploi d'un subjonctif présent dans les phrases *someone bumped into Millie before her eyes adjusted* (l.6-7) et *She took care to walk with a special alertness ... until she reached the ticket window* (l.8-9) entraînait un problème de concordance des temps, puisque la principale était elle-même au passé.

Plusieurs problèmes d'accords ont été relevés, notamment dans la phrase *the shuffling of wheels and footsteps on the snow became normal* (l.3), où le verbe a été conjugué au pluriel, alors que le sujet du verbe *became* était le nom singulier *the shuffling*. Une meilleure lecture de la phrase, qui se compose d'une simple structure en N of N, aurait permis d'éviter ce type d'erreur d'inattention.

2.4 Analyse détaillée des segments

Segment 1	<i>Outside, she practically needed sunglasses</i>
Solutions recevables	Dehors / A l'extérieur, elle avait / elle eut presque besoin de lunettes de soleil / il lui aurait presque / pratiquement fallu des lunettes de soleil

Ce premier segment ne comportait pas de difficulté de compréhension particulière. L'imparfait comme le passé simple étaient acceptés. Néanmoins il fallait être vigilant à l'orthographe de l'auxiliaire "avoir" au passé simple et donc à l'absence d'accent circonflexe.

Le choix de l'adverbe devait être en adéquation avec le niveau de langue. C'est pourquoi l'utilisation de l'adverbe "quasiment" a été sanctionnée.

Segment 2	<i>against the glare.</i>
Solutions recevables	pour se protéger de / pour affronter la lumière / luminosité aveuglante / éblouissante.

Dans ce segment court, le nom *glare* pouvait poser une difficulté lexicale. Il devait être mis en relation avec le segment précédent et l'ensemble du passage à traduire (cf. segment 5 : *on the snow*) qui donnait des indications quant à la nature de cette lumière.

Il convenait aussi d'opérer un étouffement pour rendre au mieux le sens de la préposition (*against*).

Segment 3	<i>Sound was muffled.</i>
Solutions recevables	Les sons / bruits étaient étouffés.

La principale difficulté de ce segment résidait dans l'utilisation idiomatique du pluriel en français ("les sons"). Par ailleurs, le sens de *muffled* pouvait être inféré grâce à une bonne compréhension du contexte (sons étouffés par la présence de la neige).

Segment 4	<i>At first, it felt like she was under miles of clear water.</i>
Solutions recevables	Au début, elle avait / eut l'impression de se trouver sous des litres d'eau claire / d'être immergée dans de l'eau claire, à des kilomètres de profondeur.

Plusieurs possibilités étaient acceptées pour ce segment plus complexe qui impliquait une adaptation à la sphère culturelle francophone. Le jury rappelle que face à ce genre de difficulté l'évitement n'est pas la solution. Ainsi, il s'agissait de trouver un équivalent à l'unité de mesure *miles* sans omettre d'exprimer la notion de profondeur.

La sur-translation de *clear water* par "eau douce" ainsi que les réécritures ou développements fantaisistes ("20 000 lieues sous les mers") n'étaient pas adaptés.

Segment 5	<i>Then the shuffling of wheels and footsteps on the snow became normal.</i>
Solutions recevables	Puis, le bruissement des roues / pneus et des pas sur la neige devint normal.

Un repérage de la construction du groupe nominal complexe était ici indispensable ; *the shuffling* étant ici aussi bien associé aux roues qu'aux pas.

Le champ lexical du bruit présentait une difficulté lors du passage au français et il était attendu des candidats qu'ils aient recours à un nom convenant aux roues comme aux pas. "Crissement", "craquement" et "frottement" n'étaient donc pas recevables.

Segment 6	<i>The first snow ... always lifted Millie's spirits.</i>
Solutions recevables	Les premières neiges mettaient / La première (chute de) neige mettait toujours Millie de bonne humeur.

Ce bref segment comporte deux difficultés principales. Bien que la traduction de l'expression idiomatique *lifted Millie's spirits* soit connue de nombreux candidats, elle a donné lieu à des traductions littérales non recevables telles que "levait l'esprit de Millie". Ensuite, la présence de l'adverbe de fréquence *always* induit l'utilisation de l'imparfait d'habitude en français. Il y avait donc une rupture avec le segment précédent et dans la narration, marquée par ce changement de temps.

Segment 7	<i>even though it meant more and more snow</i>
Solutions recevables	même si cela / elle / elles annonçai(en)t (l'arrivée d') encore plus de neige / qu'il neigerait de plus en plus

Ce segment présente essentiellement une difficulté lexicale. Une traduction littérale du type "cela voulait dire de plus en plus de neige" était maladroite et le jury a valorisé l'emploi d'un étoffement approprié.

Segment 8	<i>The bus was warm, and nearly empty, which was a relief.</i>
Solutions recevables	Le bus était chauffé et presque vide, / Il faisait chaud dans le bus, et il était presque vide, ce qui était / fut un soulagement.

Comme mentionné précédemment, la difficulté majeure résidait dans la traduction de l'adjectif *warm* dans son contexte. Ici, il renvoie à la chaleur ressentie par le personnage à l'intérieur du bus. Dès lors, une traduction littérale ("le bus était chaud") dénaturait le sens du segment. Concernant la traduction du prétérit, l'imparfait et le passé simple ont été acceptés car le verbe pouvait renvoyer à la fois à une description du contexte et à la conséquence directe de son entrée dans le bus.

Segment 9	<i>As she walked from her stop</i>
Solutions recevables	En s'éloignant de son arrêt / l'arrêt où elle était descendue / Tandis qu'elle s'éloignait de son arrêt

La préposition *as* introduit l'idée d'une simultanéité entre les segments 9 et 10. Il convenait donc d'utiliser un imparfait pour la traduction de *walked*, puisqu'il s'agit d'une action en cours au moment du récit, qui sert de toile de fond à la suivante. L'enjeu résidait principalement dans la traduction de la préposition *from*, qui a parfois donné lieu à des contre-sens ("tandis qu'elle marchait vers son arrêt") ou des maladresses ("depuis son arrêt"). Le jury a apprécié le choix de verbes qui illustraient ce déplacement sans alourdir la phrase.

Segment 10	<i>her eyes got used to the brilliant world.</i>
Solutions recevables	ses yeux s'habituerent / s'accoutumèrent à ce monde lumineux / au monde lumineux qui l'entourait

Cette proposition principale fait suite à la subordonnée de temps en segment 9 et décrit le passage soudain d'un état à un autre. L'utilisation d'un passé simple était indispensable pour marquer cette transition. Dans un deuxième temps, le jury a apprécié les efforts des candidats et candidates qui ont fait le choix d'un adjectif moins général que "brillant" pour exprimer son caractère sensoriel.

Segment 11	<i>When she entered the train station</i>
Solutions recevables	Lorsque / Quand elle entra / pénétra dans la gare (ferroviaire)

Comme les deux segments précédents, cette phrase traduit le passage d'un état à un autre. À l'inverse, la subordonnée de temps introduisait cette fois une action brève et ponctuelle, ce qui nécessitait l'emploi du passé simple.

Segment 12	<i>it was like a green drape fell across her vision.</i>
Solutions recevables	ce fut comme si / elle eut l'impression qu'un rideau / voile vert obstruait sa vision / lui recouvrait les yeux.

Dans la continuité du segment précédent, cette proposition principale décrit une sensation qui s'installe chez le personnage, d'où l'emploi de l'imparfait. Au-delà des considérations liées à la traduction de la

préposition *across* déjà traitées dans les remarques lexicales préliminaires, plusieurs faux-sens ont été déplorés pour la traduction de *drape*, qui ne désigne pas un drap, mais plutôt un rideau ou un voile.

Segment 13	<i>Blinded, she had to stop right out of the revolving door</i>
Solutions recevables	Aveuglée, elle dut s'arrêter juste après (avoir passé) la porte tournante / (à) tambour

Il fallait différencier le participe passé *blinded* et l'adjectif *blind*. Le premier renvoie à un état ponctuel, qui résulte du changement de luminosité, alors que le second désigne un état permanent. En outre, la traduction du type de porte a donné lieu à plusieurs imprécisions, comme "porte coulissante" ou "porte battante" alors que le verbe *revolve* renvoie à un mouvement circulaire. Comme mentionné dans les remarques préliminaires, la préposition *out* a donné lieu à des confusions, lorsqu'elle a été associée à un déplacement du personnage vers l'extérieur.

Segment 14	<i>and someone bumped into Millie</i>
Solutions recevables	et quelqu'un percuta / bouscula Millie

La plupart des candidats et candidates ont compris le sens du segment, malgré des maladresses concernant la polysémie du verbe à particule *bump into* en le traduisant par "tomber sur". En outre, le jury a déploré des erreurs fréquentes de registre avec le choix d'expressions telles que "fonça dans" ou "rentra dans".

Segment 15	<i>before her eyes adjusted.</i>
Solutions recevables	avant que ses yeux n'eussent pu s'habituer / s'adapter (à l'obscurité / au changement de luminosité) / ne se fussent habitués / adaptés (à l'obscurité / au changement de luminosité).

Si la règle d'emploi du subjonctif après la locution "avant que" est connue de la plupart des candidats et candidates, nombre d'entre eux n'ont pas opéré de concordance des temps et ont opté pour un subjonctif présent ("avant que ses yeux ne s'habituent") plutôt que pour un subjonctif imparfait.

Segment 16	<i>She strongly disliked being jostled by strangers.</i>
Solutions recevables	Elle détestait au plus haut point / n'aimait pas du tout être bousculée par des inconnus / que des inconnus la bousculent.

Ce segment 16 était à mettre en relation avec le segment 14 et il était nécessaire d'utiliser deux verbes différents pour traduire *bumped into* et *jostled by*.

Des omissions de l'adverbe *strongly* ont été constatées dans de nombreuses copies. Le jury rappelle donc l'importance d'une relecture précise afin d'éviter les oublis dommageables.

En ce qui concerne le lexique, il convenait de traduire *strangers* par "inconnus" qui semblait plus approprié que "étrangers".

Segment 17	<i>After she recovered,</i>
Solutions recevables	Après avoir recouvré / repris ses esprits,

Pour ce segment court, la difficulté principale résidait dans la traduction de *recovered*, qu'il fallait mettre en lien avec les segments précédents en utilisant un registre adapté en français.

Par ailleurs, le jury encourage les candidats à être vigilants quant à la traduction des prépositions. Ici, utiliser "après que" semblait maladroit.

Segment 18	<i>she took care to walk with a special alertness,</i>
Solutions recevables	elle veilla à / elle prit garde à marcher / se déplacer avec une vigilance / attention / précaution particulière / en étant particulièrement vigilante / attentive

Ce segment présentait des difficultés d'ordre lexical. L'adjectif *special* a par exemple souvent donné lieu à un calque. De même, il ne fallait pas confondre vitesse et précaution en traduisant *alertness*.

Segment 19	<i>dodging people in advance, yet keeping an even pace,</i>
Solutions recevables	(en) évitant / esquivant les voyageurs / gens / personnes par anticipation, tout en maintenant / conservant / gardant une allure / cadence régulière / un rythme régulier

Pour ce segment, quelques difficultés lexicales ont été constatées pour *dodging* ou *pace*. Le jury a choisi de valoriser les candidats ayant privilégié "voyageurs" pour traduire *people*, ce qui était plus adapté au contexte d'une gare. Nous rappelons l'importance de visualiser l'action dans son ensemble pour rendre compte de l'entièreté du sens.

Segment 20	<i>until she reached the ticket window.</i>
Solutions recevables	jusqu'à ce qu'elle atteignît le guichet / jusqu'au guichet.

La difficulté majeure de ce segment résidait dans le choix du temps. La préposition *until* imposait l'utilisation du subjonctif et la concordance des temps, celle du subjonctif imparfait que peu de candidats semblent maîtriser.

Le groupe nominal *ticket window* nécessitait la prise en compte du contexte et des propositions telles que "comptoir" ou "hygiaphone" ne convenaient pas.

Proposition de traduction :

Dehors, elle eut presque besoin de lunettes de soleil pour affronter la lumière aveuglante. Les sons étaient étouffés. Au début, elle eut l'impression de se trouver sous des litres d'eau claire. Puis, le bruissement des roues et des pas sur la neige devint normal.

Les premières neiges, même si elles annonçaient encore plus de neige, mettaient toujours Millie de bonne humeur. Le bus était chauffé et presque vide, ce qui fut un soulagement. Tandis qu'elle s'éloignait de son arrêt, ses yeux s'habituaient à ce monde lumineux. Lorsqu'elle entra dans la gare, elle eut l'impression qu'un voile vert obstruait sa vision. Aveuglée, elle dut s'arrêter juste après la porte tournante et quelqu'un bouscula Millie avant que ses yeux ne se fussent adaptés au changement de luminosité. Elle n'aimait pas du tout que des inconnus la bousculent. Après avoir recouvré ses esprits, elle prit garde à se déplacer avec une vigilance particulière, évitant les voyageurs par anticipation, tout en maintenant une allure régulière jusqu'à ce qu'elle atteignît le guichet.

ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

I. ÉPREUVE DE LEÇON

EPREUVE DE LEÇON : PREMIERE PARTIE (EN ANGLAIS, 30 MIN)

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

1.1 Introduction

L'exposé en anglais consiste en une restitution, une analyse, et un commentaire du document audio ou vidéo proposé par le jury. Il permet de juger des compétences du futur enseignant tant dans sa maîtrise de la langue anglaise que dans sa capacité à produire une analyse fine et cohérente d'un document.

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

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

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

1.2 Présentation du document A

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

1.3 Compréhension-restitution

Après la présentation du document A, les candidats sont invités à proposer leur compréhension-restitution, dont le début doit être signalé clairement par une formule du type *"I will now give an account of the excerpt starting with..." and ending with "..."* et la fin par *"I have now finished my account and will give a more detailed analysis of document A"*. Le jury sera ainsi en mesure de repérer les différentes étapes de l'exposé.

La compréhension-restitution n'est pas un simple exercice de répétition ou de paraphrase de ce qui a été entendu. Il convient de restituer au discours indirect le sens des propos entendus par des reformulations censées démontrer la richesse linguistique du candidat. Les éléments implicites doivent aussi être explicités et mis en exergue par quelques commentaires qui viennent compléter la restitution du sens. Ainsi, de bonnes prestations ont par exemple souligné une accumulation d'adjectifs péjoratifs plutôt que de les citer tels quels successivement, ont noté un recours à l'émotion et au pathos, ou ont noté le caractère typiquement anglais d'une plaisanterie sur la météo, etc.

Pour plus de clarté, il est préférable de suivre le déroulé du document plutôt que de réorganiser les éléments restitués selon un ordre arbitraire. Cet exercice ne doit pas excéder deux à trois minutes.

1.4 Analyse du document A

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

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

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

Il est important de rappeler au candidat qu'il s'agit d'un exercice intellectuel, pas d'une simple évaluation de la maîtrise de la langue, qui doit servir à démontrer une aptitude à conceptualiser (*i.e.* être capable de dégager des concepts, de grandes idées à partir d'exemples particuliers) et à se saisir d'un support inconnu en le problématisant. Il s'agit aussi de prouver sa faculté à extraire le potentiel pédagogique d'un document authentique.

1.5 Choix et analyse brève du document B

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

De nombreux candidats évacuent la phase d'analyse du document B, qui est pourtant rappelée explicitement dans la consigne. Il est absolument nécessaire de mentionner ce choix à la fin de l'exposé, de l'expliquer, et de le justifier brièvement. Bien qu'une analyse complète ne soit pas exigée, il est bon de démontrer sa compréhension des enjeux principaux de ce document secondaire et d'expliquer la

façon dont il contredit, éclaire ou prolonge le document A. Une attention au paratexte, qui donnera des indices quant au sens du document, sera nécessaire.

1.6 Conclusion et transition vers l'entretien

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

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

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

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

3. Remarques générales sur la langue

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

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

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

3.1 Qualité et correction de la langue

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

Présentation du document	<p><i>I have been presented with a set of documents.../ I have been provided with a set of documents .../ a collection of documents.../ a series of documents...</i></p> <p><i>The document under study .../ under scrutiny ... is about.../ deals with.../ tackles.../ broaches ../ sheds light on.../ explores.../addresses.../ focuses on...</i></p> <p><i>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.</i></p>
Annonce de la problématique	<p><i>To guide my analysis, my key question will be... my problem statement...thesis question</i></p> <p><i>We may wonder whether..., The subject/question of X is raised.</i></p>
Annonce du plan	<p><i>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. ...I will delve into...discuss ...</i></p>
Développement de nouveaux points	<p><i>As we can see in Ø document X / picture X / line X, As (is) shown/illustrated (in/on) line X / explained by... As XXX highlights.../ underlines.../ as put forward by.../ XXX emphasizes...</i></p>

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

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

- Structure : *First (of all), ... Then/Second/Next, ... 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, 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 à laquelle il faut avoir recours avec parcimonie au risque de paraître trop relâché.

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

Dans le cadre de la partie restitution, le jury encourage les candidats à soigner leur usage du discours indirect en ayant recours à quelques verbes introducteurs variés et nuancés. Ci-dessous quelques verbes qui pourraient s'avérer utiles pour restituer une variété de situations et de sentiments :

The journalist / host / interviewer / interviewee / speaker...

... claims, states, emphasizes, retorts, denies, insists, highlights, complains, apologizes, voices, warns, criticizes, alerts, refutes, disagrees, etc.

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.

Le jury est conscient de la tension que les candidats peuvent ressentir lorsqu'ils s'installent pour leur exposé. Pour limiter celle-ci, il est recommandé de s'entraîner plusieurs fois, si possible dans des conditions proches de l'examen (temps de préparation, durée, etc...).

Il arrive par ailleurs que des candidats se mettent dans une situation inconfortable faute d'avoir suffisamment organisé leurs notes, c'est pourquoi le jury recommande de prendre quelques instants pour les classer avant l'épreuve, au moment de l'installation. Une bonne solution serait de numéroter ses feuilles de brouillon lors du temps de préparation.

En outre, il convient d'éviter de trop grands relâchements linguistiques et de ne pas chercher à établir une connivence trop grande avec les membres du jury via des rires, des plaisanteries ou des commentaires concernant sa propre prestation.

Les phases d'échange doivent quant à elles témoigner d'une attitude d'écoute et de confiance envers le jury et les questions posées, c'est pourquoi les candidats doivent s'évertuer à ne pas monopoliser la parole.

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

Ces nombreux conseils et recommandations ne doivent pas décourager les candidats, car cette année encore, de nombreux exposés très bien réalisés ont témoigné de la capacité des candidats à répondre aux attentes qui leur avaient été fixées.

4. Phonologie

Un professeur d'anglais se doit de maîtriser la langue orale pour constituer un modèle le plus authentique possible pour les élèves. Des connaissances en phonologie sont pour cela indispensables. Les conseils qui suivent peuvent s'appliquer à la fois à l'angliciste, qui doit apprendre l'anglais oral et comprendre le système phonologique de la langue, et à l'enseignant, qui doit inclure systématiquement un objectif phonologique au sein de ses séquences et séances pédagogiques, tout en veillant à l'articulation de matière logique avec les autres objectifs, activités et documents.

4.1 Consonnes

Les consonnes de l'anglais posent régulièrement problème aux non-natifs, comme le jury a pu le constater chez certains candidats ; par exemple, il convient de réaliser le <r> à l'anglaise (/ɹ/ ou /ɹ̥/) et non à la française. Rappelons que le <th> a deux prononciations possibles : une version sourde /θ/ (*thing*) et une version sonore /ð/ (*that*), dont la distribution est à vérifier au cas par cas, même si on remarque parfois une tendance à avoir cette première pour les noms et adjectifs et cette dernière pour les verbes (*bath/to bathe, breath/to breathe, teeth/to teethe, mouth/to mouth...*). De la même façon, il convient de rester vigilant quant à la distribution de /s/ et /z/, la réalisation phonétique d'un <s> graphique ne suivant pas forcément les mêmes règles qu'en français ; c'est ainsi qu'on a souvent /s/ pour un <s> entre deux voyelles (*basic, disagree, disappear, grease* ; mais, /z/ dans : *disease, ease* ou *misery*).

Voici un rappel de quelques contextes où les consonnes graphiques seront muettes en anglais :

- le est muet dans <-mb> en fin de mot : *bomb, climb* (y compris avec un suffixe : *climbing* /'klaɪmɪŋ/);
- le est muet dans <-bt> : *doubt, debt, subtle* ;
- le <g> est muet dans <gn> en début ou fin de mot : *gnome, sign* ;
- le <h> est muet dans : *hour, heir, honest, hono(u)r* (ainsi que *herb*, parfois *homage*, en anglais américain), *what, when, where, which, why* (en anglais britannique du sud, mais pas forcément dans d'autres variétés, où on entend [hw] quand on a <wh> et où *witch* et *which* ne sont donc pas homophones) ;
- le <k> est muet dans <kn> : *kneel, know* ;
- 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, pterodactyl* ;
- le <s> est muet dans : *aisle, island, isle, viscount* ;
- le <t> est muet dans <-sten> et <-stle> : *listen, wrestle* ;
- le <w> est muet dans : *who(m), whose* (mais pas dans *what, where, when, which, why*), *whole, answer, sword, Greenwich, Norwich, Warwick*.

4.2 Voyelles

Les règles grapho-phonémiques des voyelles anglaises sont complexes. Hormis les cas d'associations de voyelles graphiques formant des « digraphes » à valeur bien spécifique (<ou> = /aʊ/ ou /u:/, <ai> = /eɪ/, <aw> = /ɔ:/, etc.), chaque voyelle graphique seule (<a>, <e>, <i>/<y>, <o> et <u>) a 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 ' = accent, V = voyelle, C = consonne, # = fin du mot) :

'V+C# ou 'V+C+C = voyelle relâchée (*fat, bet, fit, not, cut*)

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

Ces règles de base comportent toutefois des exceptions, parfois 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 cas :

- <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 /ɑ:/ (et non /æ/) lorsqu'il est suivi de <lf>, <lm> : *half, calm*.
- <a> est prononcé /eɪ/ (et non /æ/) dans <ange> : *change, danger, etc.* (sauf : *anger* /'æŋgə/);
- <i> est prononcé /aɪ/ (et non /ɪ/) dans <ind> et <igh(t)> : *mind, grind, light, high, etc.* (sauf : le nom *wind* /'wɪnd/);
- <o> est prononcé /əʊ/ (et non /ɒ/) lorsqu'il est suivi de <ll>, <lt>, <ld>, <lk> : *roll, cold, folk, etc.* (sauf : *doll* /'dɒl/);
- <o> est prononcé /ɜ:/ dans <wor> + consonne : *work, worse, etc.* (sauf : *sworn* /'swɔ:n/, *sword* /'sɔ:d/, *worn* /'wɔ:n/).

En dernier point, le jury souhaite rappeler qu'un certain nombre de mots contiennent un <o> graphique qui se prononce /ʌ/, c'est-à-dire comme un <u> : *come, love, none, some, above, front, London, mother, brother, company, money, other, Monday, cover, month, honey, colo(u)r, govern...*

4.3 Rythme et intonation

Les aspects prosodiques de la langue (l'accentuation, le rythme, l'intonation) jouent un rôle primordial dans la communication. Alors que certains candidats avaient une bonne maîtrise des phonèmes anglais, leur rythme restait trop monocorde. Or, contrairement au français qui a un rythme dit « syllabique », l'anglais est une langue à rythme accentuel, où les syllabes accentuées s'enchaînent et entraînent bien souvent la réduction des syllabes inaccentuées :

My 'father is 'doing some 'gardening.

Les mots porteurs de sens sont accentués (en général : les noms, les verbes, les adjectifs, les adverbes, les numéraux), tandis que les mots grammaticaux sont inaccentués, souvent réduits (déterminants, conjonctions, prépositions, auxiliaires, etc.), d'où l'existence de formes contractées à l'écrit. Rappelons également que la flexibilité de la prosodie anglaise implique que chaque phrase, ou groupe de mots, contiendra une syllabe plus accentuée que les autres (appelée « accent nucléaire »), qui véhiculera le sens principal du message et portera le contour intonatif. L'exemple suivant permet d'illustrer cette idée et montre à quel point le français diffère dans son fonctionnement :

He has given her my book. (→ neutre)

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

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

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

Une exposition régulière, quotidienne, à une langue anglaise authentique est indispensable pour faire de ces aspects rythmiques et intonatifs un automatisme chez l'angliciste et (futur) enseignant.

4.5 Accent lexical

Le placement de la syllabe accentuée d'un mot (parfois appelé « accent tonique » bien que le terme d'accent lexical soit préférable) en anglais est primordial. Le francophone qui ne réalise pas les accents correctement produira un anglais peu authentique et monocorde, même si la réalisation des phonèmes est correcte en parallèle.

Il existe un grand nombre de règles qui permettent de déterminer la place de l'accent ; pour ne donner qu'un exemple, certaines terminaisons dites « contraignantes » indiquent que l'accent se place sur la dernière syllabe du mot (-ee, -een, -eer, -ette ou -aire : *a'gree, nine'teen, engi'neer, bru'nette, questio'naire*), ou encore sur la syllabe précédente (-ion, -ia, -uous, -ic(al) ou -ity : *abo'lition, Aus'tralia, cons'picious, e'lectric, i'dentity*). Parmi les erreurs les plus fréquentes entendues chez les candidats, notons les mots liés à l'analyse de la vidéo de l'épreuve de leçon (nous y avons indiqué la place correcte de l'accent) : '**comment**, de'**velop**, con'**tribute**, '**image**, '**video**, con'**sider**, '**analyse**, a'**nalysis**, '**emphasise**, under'**stand**, '**integrate**, tech'**nology**... En cas de doute, il convient de vérifier dans un dictionnaire.

4.6 L'objectif phonologique

Dans l'exposé des objectifs communicationnels d'une séance ou séquence de cours, beaucoup de candidats mentionnent le lexique et la grammaire, mais le jury est souvent amené à poser la question de la phonologie, aspect injustement négligé. Or, elle a toute sa place au sein de l'objectif linguistique et d'un cours d'anglais et elle devrait être systématiquement incluse, ceci même dans le cas où l'activité langagière de la tâche de fin de projet est l'écrit.

Bien souvent, l'objectif phonologique découle naturellement des supports audio-visuels ou écrits et peut être étroitement lié aux objectifs culturels, pragmatiques, grammaticaux ou lexicaux. Certains candidats ont montré une volonté d'intégrer la compétence phonologique dans leur séance. Néanmoins, rappelons que cela ne se résume pas à la prononciation des diphtongues, de <r> ou du morphème -ed. De très nombreux aspects phonologiques peuvent être abordés, aussi bien à partir de documents écrits qu'oraux, à tous niveaux du collège et du lycée. Par exemple, le lien graphie/phonie peut être traité à partir d'un document écrit par le biais de repérages et de soulignements. L'enseignant peut décider de travailler sur la graphie <-ough> dans un texte qui contiendrait les mots *through/though/thought/tough*, quatre prononciations différentes malgré la similarité graphique. De la même façon, les élèves peuvent être amenés à repérer les occurrences de consonnes muettes, s'agissant de règles transférables (-alk = <l> muet, -mb = muet, etc.). C'est ainsi que des connaissances phonologiques sont indispensables pour l'enseignant qui souhaite définir des objectifs phonologiques pertinents et variés en classe.

Étant donné leur rôle crucial dans la communication, les aspects prosodiques tels que le rythme et l'accentuation devraient être abordés le plus tôt possible avec les élèves. En sus de les sensibiliser à l'intonation et aux groupes de souffle (nécessaires à la bonne structuration du discours oral et en lien avec les objectifs pragmatiques), l'enseignant peut mettre en place des rituels consistant à indiquer de manière systématique la place de l'accent lexical dans les mots nouveaux lors des traces écrites, par exemple. Le rythme et la musicalité de la langue peuvent être pratiqués à partir d'un poème, d'une chanson ou d'une pièce de théâtre, tout en illustrant le phénomène d'un geste tel qu'un battement de la main. Enfin, l'enseignant peut mettre en place un code couleur permettant d'identifier les syllabes accentuées, les accents nucléaires ou les schémas intonatifs.

Le jury recommande la lecture des ouvrages suivants :

- *Apprendre et enseigner l'anglais oral* Capliez M. & Guendouz P. (2021). Paris : L'Harmattan.
- *Réussir l'épreuve écrite disciplinaire appliquée : CAPES Anglais*, dir. Pascal Bouvet (2023). Paris : Belin Education.

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

1. Remarques générales

Les sujets proposés aux candidats cette année se sont inscrits dans la continuité de ceux de la session 2023, tant dans le format des documents que dans les contenus abordés. Parmi les documents A proposés pendant cette session figuraient par exemple une interview provenant de NPR sur le rôle de Barbie et le féminisme, un reportage sur ITV abordant l'engagement des vétérans bénévoles lors du Poppy Day, un reportage de CBS News à propos de la censure de livres jeunesse aux Etats-Unis, ou encore un reportage sur la chaîne locale NBC15 retraçant l'histoire de la ville d'Africatown en Alabama.

Les documents B1 et B2 étaient également de nature variée (par exemple ; une capture d'écran de réseaux sociaux du compte gouvernemental de vétérans britanniques, un article de presse provenant de The Guardian, une lettre de soldat à sa famille, la couverture du livre Reclaiming the Black Past : The Youth and Misuse of African-American History in the Twenty-First Century de Pero Gaglo Dagbovie).

2. Consigne

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

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

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

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

Contextualisation de la mise en œuvre

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

Analyse didactique et objectifs

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

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

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

Le jury a tout particulièrement apprécié les propositions de pistes d'exploitation donnant lieu à des activités où l'élève se retrouve dans des situations stimulantes visant l'autonomie de l'élève. Les meilleurs candidats ont su proposer un guidage qui allait au-delà d'un questionnement frontal et de type évaluatif. Il est pertinent d'énoncer des consignes en anglais et de proposer quelques productions d'élèves attendues pour illustrer la démarche. Les activités doivent aller au-delà d'une démarche vérifiant et évaluant la compréhension. Une variété d'activités (repérages d'informations, de points de vue, d'intervenants, de champs sémantiques, de la structure et du ton) et de modalités de travail (classe inversée, travail en îlots bonifiés, pédagogie différenciée, utilisation du numérique en classe, travail en interdisciplinarité doit être explicité et justifié afin d'en montrer les enjeux et la plus-value) doivent être envisagées. En effet, les activités de la mise en œuvre doivent aider les élèves à acquérir des stratégies transférables, des connaissances et des compétences qui contribuent à les faire progresser.

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

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

Analyse du support

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

Projet final

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

Les activités langagières

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

Les objectifs de séance

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

Les prérequis

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

La mise œuvre

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

Choix et articulation des documents A et B

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

Entretien et posture réflexive

L'entretien de dix minutes maximum permet de revenir sur les propositions faites lors de l'exposé. Toutes les questions sont posées pour affiner les pistes proposées lors de l'exposé et les candidats ne doivent en aucun cas se sentir (à tort) piégés et penser que le jury tente de les déstabiliser ou de les prendre à défaut. Cet entretien a pour but de permettre aux candidats d'affiner leur réflexion et de compléter ou de revenir sur certains points. Les prestations les plus réussies ont été celles où les candidats ont véritablement pris le temps d'écouter les questions du jury et de réfléchir à des réponses adaptées, 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 doivent être au service de la communication, le jury a parfois noté un relâchement lors de cette sous-partie de l'épreuve (registre de langue familier, commentaires inadaptés et n'ayant pas trait à la séance, dévalorisation de l'exposé en train d'être fait). Les meilleurs candidats ont en effet accordé une importance toute particulière à leur débit de parole, leur savoir-être et leur registre de langue (en évitant notamment les anglicismes). Ils ont su se montrer disponibles et volontaires pour échanger.

Enfin le jury adresse ses félicitations aux nombreux candidats qui ont su tirer le meilleur parti des remarques et recommandations formulées dans le rapport du jury de la session précédente et encourage les futurs candidats à en faire de même. En complément, le jury leur recommande la consultation des ressources suivantes :

CECRL + volume complémentaire	https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl
Programmes en vigueur	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

ÉPREUVE DE LEÇON – EXEMPLES DE PRESTATIONS CONVAINCANTES

1. Exemple de prestation – sujet « collège » (voir sujet EL10 en annexe)

1.1 Partie en anglais – 15 minutes de présentation

Introduction générale du commentaire

Le dossier prend appui sur un document audiovisuel extrait de l'émission *Good Morning Britain*, diffusée sur la chaîne britannique ITV, le 11 novembre 2023. L'on peut y voir deux animateurs, Charlotte Hawkins et Ben Shepard, échanger avec Ross Kemp, l'un des acteurs phare du feuilleton télévisé *Eastenders*, peu de temps avant qu'il ne participe à une action caritative en faveur des vétérans britanniques.

Lors de la partie introductive, le jury a valorisé les candidats qui ont su remettre le document dans son contexte, celui de Remembrance Day, également appelé Poppy Day, qui se tient tous les 11 novembre depuis 1921 en hommage aux combattants du Royaume-Uni et dans le Commonwealth. Il en a été de même lorsque le candidat a apporté des précisions sur le feuilleton *Eastenders*, un *soap opera* très populaire dont le but est de représenter la société britannique, diffusé depuis 1985 sur la BBC. Le choix de l'acteur participe à la construction du discours d'unité.

Cette vidéo invitait les candidats à traiter l'articulation entre le témoignage d'une histoire personnelle et l'événement historique en tant que tel, l'engagement d'une figure britannique populaire en faveur d'une action caritative et le point de vue sur l'armée britannique. Les prestations les mieux réussies y ont répondu en articulant leur présentation autour du "*Poppy appeal*", puis de la "*personal story*" et de "*protection of democracy and veterans*", ou bien encore ont commencé leur exposé par "*the remembrance of the Past*", suivi d'une partie sur "*the effect on the present*", avant de consacrer leur troisième partie au point de vue orienté de Ross Kemp.

Il a été intéressant de noter chez certains candidats le souci d'intégrer de façon subtile des connaissances culturelles telles que le poème *In Flanders Fields*, écrit par le colonel canadien John McCrae pendant la Première Guerre mondiale. Les membres du jury ont également valorisé les prestations dans lesquelles les candidats ont pris appui sur les champs lexicaux utilisés, notamment celui de la douleur ("*suffering*"), et sur les techniques filmiques utilisées pour développer l'empathie chez le spectateur. Il était également possible de prendre appui sur les différents symboles de Londres présents à l'écran pour indiquer de façon plus large la manière dont Remembrance Day est commémoré, sans toutefois confondre Tower Bridge et London Bridge.

Le document A proposé devait amener le candidat à s'interroger sur le ton employé tant par les présentateurs que par Ross Kemp. En effet, le ton conversationnel et le recours à l'humour en début de vidéo montre que le document n'est pas tiré d'une émission d'information du matin, mais plutôt d'un talk-show. Un candidat qui aurait considéré que ce document était une interview serait passé à côté de l'enjeu de celui-ci. Il en a été de même pour les candidats qui ont pensé que Ross Kemp était un reporter de *Good Morning Britain*.

En prenant appui sur la remarque "*we are lucky to live in a democracy*", le candidat était invité à percevoir le discours militariste de Ross Kemp dont le but est de créer l'unité nationale. Par ailleurs, il a été intéressant de constater que certains candidats ont indiqué l'absence de la voix pacifiste en faveur du retrait des forces militaires britanniques dans les différents conflits actuels.

Le jury a aussi valorisé les candidats qui ont perçu la mise en exergue de l'absence de soutien financier de l'État et le fait que cette aide émanait de la population civile. Il s'agissait aussi là de démontrer le parti pris, *Poppy Day* n'étant jamais remis en question et faisant entièrement partie de la société britannique.

Compréhension-restitution

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

Le candidat devait pour ce sujet :

- Préciser l'identité du locuteur, *Ross Kemp, a popular actor, is interviewed by two journalists on Poppy Day* ;
- Reformuler si possible les propos compris en utilisant à bon escient des verbes introducteurs variés et nuancés : *He points out that .../ he then adds ... / He remembers.../ He underlines.../ He gives number.../ He insists on ... / He closes by...* ;
- Percevoir le ton du passage en ayant recours à des adverbes tels que *ironically* ou *colloquially*.

Les bonnes prestations auront su mentionner les sous-entendus socioculturels, en éclaircissant notamment les termes *HMS President* et *Westminster quay*.

Documents B1 et B2

Le document A est complété par deux documents satellites qui ont pour but de compléter ou nuancer le contenu de ce premier document. Dans ce dossier, le document B1 est une capture d'écran d'une publication courte ("reel") postée sur le compte Instagram officiel de la *Royal Air Force* le 11 novembre 2023, portant sur l'hommage aux soldats ayant combattu lors de la Première Guerre Mondiale par le port du coquelicot. Le document B est une lettre rédigée le 12 mai 1915 par Richard Wilson à sa mère, mise à disposition sur le site des Archives Nationales Britanniques, qui apporte un témoignage sur la vie quotidienne d'un soldat pendant le premier conflit mondial.

Le document B1 vient appuyer les propos du document A par sa synchronicité. Publié à la même date sur un réseau social, celui-ci montre la modernité et le caractère actuel du port du coquelicot. L'usage du *present perfect* renforce ce lien avec l'actualité. Ce document B1 apporte un autre point de vue sur l'évènement puisqu'il s'agit ici de celui des soldats eux-mêmes et renvoie l'idée que toute la société, y compris la famille royale, est concernée par cet hommage, à travers l'usage du gris et du noir, ainsi que des silhouettes humaines. Certains candidats ont pu y voir également une référence au Soldat Inconnu. En prenant appui sur les codes de ce type de publication, le document B1 montre aussi que peu de personnes suivent ce compte et renforce les propos de Ross Kemp dans le document A.

Le document B2 est à un écho au témoignage de Ross Kemp sur son grand-père puisqu'il donne à lire les échanges entre un soldat et sa mère. Par le lexique utilisé, il renforce également l'idée d'horreur et de souffrance évoquée dans le document A et le recours à l'empathie pour inciter les citoyens à contribuer à l'acte d'hommage. Un lien peut également être fait entre la demande de produits d'hygiène que fait Richard Wilson à sa mère et l'utilisation des fonds de la vente des coquelicots. Ici, l'écueil serait de se limiter aux repérages des temps sans prendre en compte le rédacteur du document et les spécificités d'une lettre.

Voici quelques exemples de questions posées en entretien :

- *Why is the actor sharing his family history?*
- *Does this interview solely have an informative purpose?*
- *Can you comment on the tone of the hosts when interviewing Ross Kemp?*
- *What is the importance of Eastenders in British culture? What about the charities?*

1.2 Partie en français – 20 minutes de présentation

Les éléments de contexte

Ces documents s'adressent à une classe de 3ème, en cycle 4. Les candidats doivent percevoir immédiatement que le niveau attendu du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues est le niveau A2 afin de pouvoir proposer des activités adaptées. Ils s'inscrivent dans le thème « École et société » tel que défini dans les programmes de langues vivantes en vigueur. Il est à noter que la séquence proposée pourrait faire l'objet d'un projet interdisciplinaire. La problématique de la séquence est la suivante : *"What does celebrating Poppy Day teach us about the past?"*

Il était pertinent que les candidats précisent que cette séquence serait à intégrer dans la progression au mois d'octobre ou de novembre afin de correspondre à la date de commémoration pour un meilleur ancrage culturel. Les thèmes et enjeux que les candidats devaient impérativement dégager étaient les notions de devoir de mémoire, la 1ère Guerre Mondiale, l'Armistice, l'armée britannique, les vétérans, les associations caritatives, la presse et les médias britanniques.

La tâche de fin de projet est une expression écrite contextualisée : *"Write an article for your school website about Poppy Day and explain why is it so important to remember the past."* 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 rappellent aux candidats qu'il est essentiel de partir de la tâche finale afin de proposer des entraînements, des activités et des évaluations en cohérence et permettant ainsi aux élèves la bonne réalisation de cette tâche.

Par exemple :

- repérage lexical, création d'une carte heuristique ;
- rédaction de publications Instagram ;
- travail méthodologique sur la structure et le fonctionnement d'un article en ligne (document B1).

Avant de détailler leur séance, les candidats qui parviennent à brièvement placer cette dernière dans une séquence d'enseignement, sans en proposer une présentation trop détaillée, montrent une bonne appropriation des enjeux de l'épreuve. Le jury rappelle aussi qu'une longue liste d'objectifs n'est pas nécessairement pertinente mais qu'il convient d'effectuer une sélection éclairée mettant en avant le lien avec l'axe et la tâche finale.

Exploitation du document A

Plusieurs pistes d'exploitation étaient à envisager pour entraîner les élèves à la compréhension de l'oral à partir du document A. La plupart des candidats ont proposé d'effectuer une anticipation du thème à partir d'une capture d'écran d'un plan de la vidéo.

Le bandeau d'information en continu et les images seraient des éléments facilitateurs (les élèves identifient la nature du document, la source, le titre, le lieu, émettent des hypothèses sur les personnes et le contenu etc.). Certains candidats ont aussi envisagé un premier visionnage d'un extrait sans le son qui permettait de repérer les mêmes éléments. Par la suite, ils ont proposé un repérage des mots connus dans la vidéo. Aussi, de nombreux candidats ont envisagé de faire plusieurs visionnages, dont le premier servirait à vérifier les hypothèses évoquées lors de la phase d'anticipation.

Les prestations remarquables ont évoqué des stratégies de repérages et d'accès au sens avec des exemples de consignes en plusieurs temps. Plusieurs ont imaginé un travail de groupe différencié dans lequel les élèves devaient repérer des éléments en fonction de leur degré de maîtrise.

Enfin, les exposés les plus convaincants avaient aussi envisagé une tâche intermédiaire pour préparer à la réalisation de la tâche de fin de projet proposée. Par exemple, la rédaction d'un article sur l'action menée par Ross Kemp à l'occasion du *Poppy Day*.

Exploitation croisée du document A et du document B1 ou B2

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

Par exemple : Réflexion sur la publication Instagram, un format accrocheur pour les élèves. Il s'agirait d'amener les élèves à repérer la nature du document, la date et à identifier le compte (@royalforceuk). On pourrait ensuite décrire l'image en attirant l'attention sur les ombres et les fleurs rouges. La phrase permettrait de mettre en lumière le thème du devoir de mémoire (*act of Remembrance* à travers le port du coquelicot). Les élèves pourraient être amenés à produire en complétant la phrase du reel "We have worn the poppy as an act of...". Cela peut constituer un élément facilitateur pour la compréhension du document A.

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 le format vidéo faciliterait l'accès au sens dans un premier temps. Par ailleurs, les candidats ont été nombreux à identifier le document B2 comme activité préparatoire à la réalisation de la tâche de fin de projet par les élèves tant sur le fond que sur la forme : le récit de soi, le lien entre le passé et le présent (l'auteur du document B2 qui sera un vétéran), la lettre mettant en lumière le quotidien des soldats et leur sacrifice pour la nation).

Voici quelques exemples de questions posées en entretien :

- Comment faciliter l'accès au sens ?
- Dans quel ordre souhaiteriez-vous aborder les documents ? Pourquoi ?
- Les élèves doivent-ils tout comprendre du document ?
- Quels objectifs grammaticaux peut-on aborder grâce à ces documents ?
- L'interdisciplinarité peut-elle être envisagée ?

2. Exemple de prestation – sujet « lycée » (voir sujet EL9 en annexe)

2.1 Première partie en anglais – 15 minutes de présentation

Le candidat présente la nature du document, les intervenants et les contenus. Pour ce dossier il s'agit d'un document audio, issu d'un programme radiophonique de *NPR* datant du 27 Juillet 2023. Précisons que *NPR* est l'acronyme de *National Public Radio*, le principal réseau de radiodiffusion non commercial et de service public des Etats-Unis. Il est également à noter que dans cette partie de l'épreuve, le document A peut tout aussi bien être un enregistrement audio qu'une vidéo. Ici, nous entendons l'interview de M. G. Lord, auteur de *Forever Barbie: the Unauthorized Biography of a Real Doll*, (2004). Cette interview coïncide avec la sortie mondiale du blockbuster *Barbie* de Greta Gerwig. M.G. Lord dans son essai questionne le rôle et l'apport de la poupée Barbie dans la construction personnelle des petites filles à travers l'image que la poupée véhicule : Barbie est-elle une icône féministe ?

Introduction générale du commentaire

Les bonnes prestations ont montré une capacité à saisir les enjeux du dossier, en utilisant l'axe et la problématique proposés dans le sujet : espace privé et espace public, *To what extent does femininity help feminism?* Les commentaires appréciés par le jury étaient structurés selon des thématiques qui

permettaient d'éviter l'écueil de la paraphrase, par exemple : *femininity v. feminism / women empowerment v. patriarchy / the impact of Barbie's perfect body / Barbie as a feminist icon or not...*

Les candidats qui ont identifié ou mis en relation des éléments de contexte tels que #MeToo et l'évolution du mouvement féministe aux Etats-Unis entre 1959 et 2023 ont été particulièrement valorisés. Certains candidats se sont notamment saisis du titre du document audio pour définir le mot "icon" et donner des exemples de femmes iconiques contemporaines. D'autres ont très justement rappelé que Mattel étant une multinationale à but commercial, la sincérité de l'engagement militant de la firme en faveur du droit des femmes pouvait être questionnée. D'ailleurs, la chanson accompagnant le premier spot publicitaire lors du lancement de la poupée en 1959 a permis à certains candidats de faire le lien entre marketing et engagement militant.

Compréhension-restitution

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

- *M.G. Lord first **asserts** that the movie denigrates patriarchy.*
- *She then **emphasizes** its exaggerated and extravagant sides.*
- *She **points out** that the Barbies are the empowered women.*
- *She **draws a parallel between** Barbie entering the real world in the movie and little girls going into puberty. ...*

Document A

Il s'agit de proposer ici un commentaire détaillé et structuré du document. Certains candidats ont fait le choix de problématiser leur commentaire, ce qui est de nature à rendre plus efficace leur présentation. Le jury précise qu'il n'était pas nécessaire d'avoir vu le film pour traiter ce sujet. De la même façon, les candidats ayant totalement ou partiellement occulté le document A pour ne parler que du film qu'ils connaissent, n'ont pas respecté les attendus de l'épreuve.

La charge lexicale du document A (*rabid indictment, campy movie, palatable, mishegoss*) pourtant contrebalancée par un débit assez lent, une élocution claire et un accent américain standard a souvent amené un nombre important de candidats à une compréhension partielle qui était. Ce qui a pu avoir des répercussions dans la partie restitution.

Par ailleurs, le jury a pu noter que de trop rares références ont été faites quant à l'aspect historique du document et aux différentes vagues du féminisme américain lors desquelles la poupée Barbie a été, tour à tour, discréditée puis réhabilitée. Etaient notamment mentionnés : Betty Friedan et son ouvrage fondateur *The Feminine Mystique* (1963) déclencheur de la 2^e vague du féminisme américain, le mouvement NOW (*National Organisation Women*) qu'elle a fondé en 1966 ainsi que les féministes contemporaines ("*current waves of feminism*"). Pourrait également être mis en exergue le caractère contemporain et résolument moderne de l'ouvrage de Helen Gurley Brown, *Sex and the single Girl*, publié en 1962. Les candidats auraient pu se saisir de ces éléments et en faire des points d'appui de leur présentation.

La problématique du dossier *To what extent does femininity help feminism?* permettait aux candidats de mettre en regard les deux termes « féminité » et « féminisme » afin de les définir plus précisément dans le contexte du document A. La féminité de la poupée Barbie n'apparaît plus aux yeux des féministes contemporaines comme un frein à la représentation féministe. (Féminité : ensemble des caractères stéréotypés correspondant à l'image sociale traditionnelle des femmes / féminisme : mouvement militant pour l'amélioration et l'extension du rôle et des droits des femmes dans la société).

Dans ce document, et d'après les féministes contemporaines, les deux termes se conjuguent, sans être mis en opposition, pour combattre le patriarcat, à l'image de la poupée Barbie. M.G. Lord relève même

que cet aspect féminin et féministe en lutte contre la société patriarcale existait déjà lors de la création de la poupée en 1959 puisqu'elle incarnait une femme indépendante et célibataire, ce qui était peu commun à l'époque. Toutefois, le jury relève que M.G. Lord utilise dans le titre de son ouvrage les termes "biography" et "real doll" ce qui a pour incidence de faire de la poupée Barbie un personnage à part entière qui s'éloigne de la poupée-femme-objet pour s'incarner dans une femme proche de la réalité et de ses contemporaines dont on narre la vie.

Malgré les critiques répétées sur le corps de la poupée Barbie, trop parfait et irréaliste ("*antifeminist for her unrealistic body that made girls feel bad for not meeting an impossible standard/ I keep thinking about how anti feminist Barbie was once seen over her unattainable body*"), Barbie n'est pas la représentation de la femme objet. En effet, elle parvient à se faire une place au sein de la société patriarcale en ne dépendant d'aucun homme ("*a self-supporting career and no husband*"). C'est ainsi qu'elle peut être vue comme "*empowered*" et qu'elle représente la femme libre.

Document B1-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 qui s'intitule *Femvertising: how brands are selling #empowerment to women*, un extrait du Guardian publié en 2015 se compose d'un titre, sous-titre et d'une photo montrant une jeune fille donnant un coup de pied dans une boîte sur laquelle on peut lire l'expression "Can't be brave" barrée. Le choix de ce document permet au candidat de développer l'idée du marketing du féminisme et comment les marques vendent l'empouvoirement aux femmes. Ce document met également en avant la représentation de la féminité qui est différente du document A ainsi que le poids des réseaux sociaux.

Le document B2 est un extrait du discours d'Elizabeth Cady Stanton intitulé *Seneca Falls Keynote Address*. Il date du 19 juillet 1848 et a été écrit à Seneca Falls, New York. Ce discours marque l'ouverture de la première convention pour les droits des femmes revendiquant, en 1848, le droit de vote. Le choix de ce document permet aux candidats de mettre en relation les termes de la problématique féminisme et féminisme. Il fait partie des textes fondateurs du mouvement féministe aux Etats-Unis.

Quelques questions possibles lors de l'entretien en anglais :

- *How has feminism developed since the creation of Barbie?*
- *Is a Barbie doll a way of empowerment or a way to pass on gender stereotypes?*
- *Knowing that the film was produced by the makers of Barbie, Mattel, to what extent can the sincerity of the feminist message of the film be questioned?*
- *Are femininity and feminism opposing or complementary forces?*

1.2 Deuxième partie en français - 20 minutes de présentation

Les éléments de contexte

Ce dossier s'adresse à une classe de terminale dont le niveau du CECRL visé est B2. L'axe est « Espace privé, espace public » et s'inscrit dans la thématique « L'art de vivre ensemble ». La problématique de la séquence met en regard féminité et féminisme. La tâche de fin de projet consiste en la création d'un podcast sur le féminisme au 21^è siècle où il s'agira pour les élèves d'aborder le concept de "*women empowerment*".

Lors de leur présentation, les candidats devaient garder à l'esprit que cette tâche de fin de séquence était un travail d'expression orale. Le sujet ne précisait toutefois pas s'il s'agissait d'une production orale en continu ou en interaction. Il était attendu des candidats qu'ils perçoivent la nécessité dans leurs propositions de mise en œuvre didactique d'entraîner tout au long de la séquence et de la séance proposée à la construction de l'expression orale de manière suffisamment ambitieuse (niveau B2 visé). Afin de préparer la production orale, le candidat pouvait proposer des activités prévoyant un travail phonologique.

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

Exploitation croisée du document A et du document B1 ou B2

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

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

L'objectif principal étant d'entraîner les élèves à la compréhension de l'oral en s'appuyant sur la mise en place de stratégies transférables (anticipation, repérages de mots accentués...) développant l'autonomie des élèves, les activités proposées devront éviter le recours à un questionnement de type évaluatif ou un guidage trop serré tendant à enfermer les élèves dans des réponses prévisibles. Plusieurs pistes d'exploitation du document phare, le document A, étaient possibles : hormis la phase d'anticipation mobilisant le document B1, les candidats pouvaient faire anticiper sur le contenu du document A en utilisant le titre *Is Barbie a feminist icon? - It's complicated*. S'ensuivait une phase d'écoute globale permettant de relever les différentes oppositions et ainsi appréhender les thématiques du document : *feminism now v. in the past / past and present / girl-woman...* Pour aborder la compréhension détaillée, un travail de groupe pouvait être mis en place. Par exemple, certains élèves pouvaient travailler sur la 1^è partie du document (le film Barbie et sa représentation de la poupée aujourd'hui), et d'autres sur la 2^d partie (la création de Barbie et la perception de la poupée au fil des vagues féministes). Le travail de groupe permet aux élèves de collaborer et de mutualiser leurs compétences. Pour le professeur, c'est aussi l'occasion de la mise en place de la différenciation pédagogique par la constitution de groupes à hétérogénéité contrôlée et de faire se développer la compétence de médiation chez les élèves (Cf. volume complémentaire du CECRL, 2018). Dans l'optique d'une activité de différenciation pédagogique, la 1^è partie du document A pourrait être proposée aux élèves plus en difficulté en réception orale, la 2^è pour les plus à l'aise. Les mises en œuvre amenant les élèves à percevoir l'implicite, à savoir le marketing du féminisme et le rôle de Mattel dans le document A ont été particulièrement appréciées.

Le document B1 a été majoritairement choisi par les candidats. Il s'agit du titre, sous-titre et illustration d'un article intitulé *Femvertising: how brands are selling #empowerment to women*, The Guardian 10/12/2015. Le caractère visuel du document a particulièrement influencé le choix des candidats. Le jury attire l'attention sur le fait qu'un document iconographique ne rend pas forcément plus aisée la mise en œuvre didactique. Pistes d'exploitation possibles en lien avec le document A : soit utiliser uniquement l'image en anticipation du document audio et garder le reste du document (titre/sous-titre) pour la fin de la séance, soit utiliser le document dans son intégralité en prolongement du document A. Dans un cas comme dans l'autre, il était attendu des candidats qu'ils fassent inférer le sens du mot valise *femvertising*.

Peu de candidats ont fait le choix du document B2, un extrait du discours d'Elizabeth Cady Stanton lors de la Convention de Seneca Falls, 07/19/1848. Ce document, pourtant de longueur acceptable pour une classe de terminale, a pu rebuter certains candidats du fait de difficultés linguistiques et des procédés rhétoriques (ironie). Lorsqu'il a été choisi, ce document a été travaillé dans le prolongement

du document A. Il était réaliste de ne pas mener une compréhension écrite complète et détaillée, mais plutôt de faire se concentrer les élèves sur les échos aux points de vue développés dans le document A. Il était également possible de faire relever les oppositions entre les femmes et les hommes pour amener les élèves à s'interroger sur la question de qui doit porter le combat féministe.

Entretien avec le jury

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

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

II. ÉPREUVE D'ENTRETIEN

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

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

1. Attendus

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

Il est attendu des candidats qu'ils établissent une corrélation entre les éléments présents dans 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. Cela les amènera ainsi à se projeter dans l'exercice du métier d'enseignant. Il est attendu que les candidats explicitent, de manière réflexive, les compétences acquises utiles au métier de professeur.

Leur exposé devra également démontrer leur capacité à se projeter dans le métier de manière pertinente et réaliste, quelle que soit leur expérience du terrain. En effet, l'absence d'expérience dans l'enseignement, 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 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. De plus, des relâchements dans le langage comme « du coup », « ce genre de ... », « les profs » sont pénalisants.

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 dans le rapport de jury 2023 quelques exemples d'éléments de langage que l'on peut utiliser dans le cadre de cette épreuve. Ces exemples ne constituent évidemment pas une liste de formules à apprendre par cœur, mais peuvent renseigner sur l'esprit dans lequel cette présentation doit être faite.

Parmi les prestations les plus réussies, les candidats ont :

- relié les compétences acquises lors de leurs expériences personnelles passées aux compétences utiles au métier de professeur ;
- mis en avant leur expérience et réflexivité acquises au cours d'observations et de prises en main des classes lors de stages éventuels ;
- explicité de manière satisfaisante l'intérêt de leur mobilité physique à l'étranger ;
- réussi à se projeter de manière réaliste dans le métier (travail en équipe, compétences du professeur, gestion de l'hétérogénéité et organisation, gestion de la classe, etc.).

3. Entretien et échange avec le jury

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

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

De nombreux exemples de questions posées en entretien sont données dans le rapport de jury de 2023.

2ÈME PARTIE DE L'ÉPREUVE (2 FOIS 10 MIN, PAS 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 d'une minute maximum de réflexion s'il le souhaite pour en prendre connaissance, en présenter ensuite une analyse brève et exposer ses pistes de solutions avant un échange avec les membres du jury.

Après 9 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'État, garants des valeurs de la République :

- la liberté, l'égalité, la fraternité, l'indivisibilité, la laïcité, la démocratie, la justice sociale, le respect de toutes les croyances ;
- les droits et obligations des fonctionnaires, dont la neutralité ;
- les exigences du service public de l'éducation ;
- le fonctionnement des établissements scolaires ;
- les compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation à mobiliser.

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 du cadre réglementaire ;
- analyser ces situations d'enseignement et de vie scolaire ;
- proposer des pistes de solutions argumentées et appropriées.

Une bonne connaissance des textes officiels (par exemple : le Référentiel des Compétences Professionnelles des Métiers du Professorat et de l'Éducation, la Charte de la Laïcité, le Vademecum de la Laïcité à l'école, le règlement intérieur, etc.) et du fonctionnement d'un EPLE (Établissement Public Local d'Enseignement) est indispensable et préalable. Cependant, le jury attend du candidat qu'il puisse y puiser des propositions de pistes de solutions sans pour autant en faire une présentation exhaustive et plaquée. De la même manière, le jury ne souhaite pas que le candidat nomme des textes sans lien avec la situation ou dont il ne maîtriserait pas les contenus.

2. Conseils

Il est inutile de lire les sujets à voix haute en début de présentation. 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. Le jury rappelle vivement aux candidats d'utiliser pleinement la minute maximum donnée pour prendre connaissance de la situation.

Les candidats ne devront pas omettre :

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

ÉPREUVE D'ENTRETIEN : EXEMPLES DE PRESTATIONS CONVAINCANTES

1. Exemple de mise en situation d'enseignement (sujet EE 16-16)

Vous êtes professeur d'anglais en lycée.

Lors d'un séjour linguistique à Londres, un élève refuse de participer à la visite de la cathédrale Saint-Paul, pourtant inscrite au programme du voyage.

Vous analyserez la situation.

Vous indiquerez les valeurs et principes de la République et, le cas échéant, les principes juridiques régissant le service public d'éducation ou l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires, qui sont en jeu. Vous proposerez des pistes de solutions.

Après une minute maximum pour prendre connaissance du sujet qui est donnée, les candidats débiteront par reformuler la situation en mettant en exergue le niveau en question (lycée) ainsi que le contexte (séjour linguistique à Londres). Le candidat devra identifier le rôle tenu par le professeur dans la mise en situation (professeur d'anglais).

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

Le sujet porte avant tout sur le non-respect du principe de laïcité et sur le refus de participer à une activité scolaire pour laquelle les responsables légaux et l'élève s'étaient engagés au préalable. Il sera attendu des candidats qu'ils traitent des deux enjeux de façon égale ; l'oubli de l'un des deux enjeux est pénalisant.

En outre, la situation exige d'indiquer les valeurs et principes de la République telles que la laïcité et la contestation des contenus d'enseignement. Il conviendra donc de citer quelques textes réglementaires, par exemple :

- le règlement intérieur du lycée ;
- le Référentiel des Compétences Professionnelles des Métiers du Professorat (arrêté du 1^{er} juillet 2013) : « faire partager les valeurs de la république » (C1) et « agir en éducateur responsable selon des principes éthiques » (C6) ;
- le Code de l'Éducation article R511-1 qui rappelle l'obligation d'assiduité et l'interdiction de contester un contenu pédagogique ;
- la Charte de la Laïcité « aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une partie du programme » (article 12) / « Nul ne peut se prévaloir de son appartenance religieuse pour refuser de se conformer aux règles applicables dans l'École de la République (article 13).

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

Ainsi les candidats pourraient envisager les propositions suivantes :

À court terme :

- S'entretenir avec l'élève : discuter de ses motivations, expliquer l'intérêt disciplinaire de la visite (culturelle et non culturelle) et pourquoi il est important de suivre le groupe (sécurité / encadrement par les adultes).
- Expliquer la non-recevabilité de son choix au regard du principe de laïcité.

À moyen terme :

- Prévenir le référent laïcité de l'établissement et / ou le référent académique.
- Prendre contact avec la famille pour éviter que l'incident ne prenne plus d'ampleur au retour du séjour.
- Rédiger un rapport d'incident à l'attention du chef d'établissement, du professeur principal et du CPE.
- Au retour du voyage scolaire, le chef d'établissement pourra envisager de saisir un fait établissement.

À long terme :

- Prévoir une séquence pédagogique autour des monuments afin de favoriser l'entrée culturelle.
- Traiter cette question de laïcité en classe lors de la semaine citoyenne.

Les candidats qui ont proposé une piste de solution en amont du voyage scolaire ont été valorisés. Par exemple, présenter le programme des visites et les objectifs de celles-ci lors d'une réunion préparatoire avec les responsables légaux.

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

- Le professeur peut-il contraindre l'élève à entrer dans la cathédrale ?
- Comment éviter que cette situation aboutisse à un conflit ?
- Quels interlocuteurs, au sein de l'établissement, pourraient aider le professeur ?

3. Exemple de mise en situation de vie scolaire (sujet EE 16-16)

Vous êtes professeur principal en classe de troisième.

Vous êtes interpellé par un élève et sa famille qui contestent le contenu pédagogique de votre collègue en charge de l'Éducation Morale et Civique (EMC) qui aborde les discriminations LGBTQIA+.

Vous analyserez la situation.

Vous indiquerez les valeurs et principes de la République et, le cas échéant, les principes juridiques régissant le service public d'éducation ou l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires, qui sont en jeu. Vous proposerez des pistes de solutions.

Les candidats auront de nouveau une minute maximum pour prendre connaissance du sujet. Ils débiteront par formuler autrement la situation en mettant en avant le niveau (collège) ainsi que le contexte (contestation du contenu du cours d'EMC). Le candidat devra identifier le rôle tenu par le professeur dans la mise en situation (professeur principal).

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

Le sujet aborde les points saillants suivants :

- la relation parents / enseignants ;
- le rôle du professeur principal ;
- la liberté pédagogique de l'enseignant.

Le sujet traite des valeurs et principes de la République qui sont dans ce contexte précis, la remise en question des contenus et exigences pédagogiques ainsi que la sensibilisation et la lutte contre les discriminations.

Il conviendra donc de citer quelques textes officiels, par exemple :

- le règlement intérieur du collège ;
- la Charte de la Laïcité « aucun élève ne peut invoquer une conviction religieuse ou politique pour contester à un enseignant le droit de traiter une partie du programme » (article 12) / « Nul ne peut se prévaloir de son appartenance religieuse pour refuser de se conformer aux règles applicables dans l'École de la République (article 13).
- Circulaire numéro 2018-108 du 10-10-2018 MEN-DGESCO précisant le rôle du professeur principal ;
- article L912-1-1 / Partie législative (Articles L111-1 à CL977-2) Code de l'éducation : liberté pédagogique ;
- Circulaire du 29-09-2021 Pour une meilleure prise en compte des identités de genre en milieu scolaire ;
- Vademecum Prévention de l'homophobie et de la transphobie au collège et au lycée.

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

Et ensuite, les candidats pourraient envisager les solutions suivantes :

À court terme :

- Informer le collègue de la discipline histoire-géographie-EMC de la situation.
- Informer la direction de l'établissement, CPE, pôle médico-social.
- Inviter la famille à prendre contact avec l'enseignant concerné en rappelant l'absence de lien hiérarchique entre le professeur principal et l'enseignant d'une équipe pédagogique.

À moyen terme :

- Proposer d'accompagner l'enseignant d'histoire-géographie-EMC lors d'un temps d'échange avec la famille et l'élève.
- Si des propos discriminatoires ou des refus de suivre les séances de classe sont évoqués lors de cet entretien, informer l'équipe de direction qui saisira un fait établissement sur l'application Eduline et informera l'équipe EMCS (Équipe Mobile de Climat Scolaire).

À long terme :

- Proposer un travail de classe ou d'établissement sur la lutte contre toutes formes de discriminations (participation à des concours, projets, expositions, etc.).
- Faire intervenir des associations ou des personnes extérieures lors de la semaine citoyenne afin de sensibiliser les élèves.
- Aborder cette thématique lors du « café des parents ».

Les candidats qui auront mis en avant un réel travail de concertation avec l'équipe pédagogique ont été valorisés.

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

- L'EMC est-il du simple ressort des professeurs d'histoire-géographie ?
- Quels seraient les avantages dans cette situation de mener un projet interdisciplinaire ?
- Rôle du professeur principal et lien avec l'équipe pédagogique ?

ANNEXES

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

1. Le sujet d'admissibilité (composition en langue étrangère et traduction) ;
2. Le sujet de leçon EL10 (niveau « collège »)
3. Le sujet de leçon EL9 (niveau « lycée »)

1ère partie – Composition en langue étrangère

Write a commentary on the two documents. Considering their specificities and cultural background, analyse the power of words and the danger of censorship, and discuss the role of teachers in the development of pupils' critical thinking.

Document 1

'How is the Dictionary getting on?' said Winston, raising his voice to overcome the noise. 'Slowly,' said Syme. 'I'm on the adjectives. It's fascinating.'

He had brightened up immediately at the mention of Newspeak. He pushed his pannikin aside, took up his hunk of bread in one delicate hand and his cheese in the other, and leaned across the table so as to be able to speak without shouting.

'The Eleventh Edition is the definitive edition,' he said. 'We're getting the language into its final shape – the shape it's going to have when nobody speaks anything else. When we're finished with it, people like you will have to learn it all over again. You think, I dare say, that our chief job is inventing new words. But not a bit of it! We're destroying words – scores of them, hundreds of them, every day. We're cutting the language down to the bone. The Eleventh Edition won't contain a single word that will become obsolete before the year 2050.'

He bit hungrily into his bread and swallowed a couple of mouthfuls, then continued speaking, with a sort of pedant's passion. His thin dark face had become animated, his eyes had lost their mocking expression and grown almost dreamy.

'It's a beautiful thing, the destruction of words. Of course the great wastage is in the verbs and adjectives, but there are hundreds of nouns that can be got rid of as well. It isn't only the synonyms; there are also the antonyms. After all, what justification is there for a word which is simply the opposite of some other word? A word contains its opposite in itself. Take "good", for instance. If you have a word like "good", what need is there for a word like "bad"? "Ungood" will do just as well – better, because it's an exact opposite, which the other is not. Or again, if you want a stronger version of "good", what sense is there in having a whole string of vague useless words like "excellent" and "splendid" and all the rest of them? "Plusgood" covers the meaning; or "doubleplusgood" if you want something stronger still. Of course we use those forms already, but in the final version of Newspeak there'll be nothing else. In the end the whole notion of goodness and badness will be covered by only six words – in reality, only one word. Don't you see the beauty of that, Winston? It was B.B.'s idea originally, of course,' he added as an afterthought.

A sort of vapid eagerness flitted across Winston's face at the mention of Big Brother. Nevertheless Syme immediately detected a certain lack of enthusiasm.

'You haven't a real appreciation of Newspeak, Winston,' he said almost sadly. 'Even when you write it you're still thinking in Oldspeak. I've read some of those pieces that you write in *The Times* occasionally. They're good enough, but they're translations. In your heart you'd prefer to stick to Oldspeak, with all its vagueness and its useless shades of meaning. You don't grasp the beauty of the destruction of words. Do you know that Newspeak is the only language in the world whose vocabulary gets smaller every year?'

Winston did know that, of course. He smiled, sympathetically he hoped, not trusting himself to speak. Syme bit off another fragment of the dark-coloured bread, chewed it briefly, and went on:

'Don't you see that the whole aim of Newspeak is to narrow the range of thought? In the end we shall make thoughtcrime literally impossible, because there will be no words in which to express it. Every concept that can ever be needed, will be expressed by exactly *one* word, with its meaning rigidly defined and all its subsidiary meanings rubbed out and forgotten. Already, in the Eleventh

Edition, we're not far from that point. But the process will still be continuing long after you and I are dead. Every year fewer and fewer words, and the range of consciousness always a little smaller.

George Orwell, *Nineteen Eighty-Four*. London: Penguin Books (first published in 1949)

Document 2

Roald Dahl: The fierce debate over rewriting children's classics

Recent revisions made to Roald Dahl's children's novels sparked a controversy over censorship. However, the rewriting and editing of books is nothing new, writes Neil Armstrong.

5 Sir Salman Rushdie had his say. The UK Prime Minister Rishi Sunak weighed in. The New York Times published a piece debating the pros and cons. Steven Spielberg offered his opinion. Even the Queen seemed to refer to it. When The Telegraph revealed earlier this year that hundreds of changes had been made to the original text of Roald Dahl's children's novels in their latest editions, the news caused quite a stir. The newspaper found that *Charlie and the Chocolate Factory*, *The Witches*, *Matilda* and more than a dozen other titles had words relating to weight, height, mental health, gender and skin colour removed. Some of the changes seemed baffling.

10 For example, "You've gone white as a sheet!" in *The BFG* was now "You've gone still as a statue!" and nor could the BFG wear a "black" cloak. *James and the Giant Peach's* "Cloud-Men" had become "Cloud-People". "Aunt Sponge, the fat one, tripped over a box" in the same novel was now "Aunt Sponge tripped over a box". In fact, the word "fat" had been excised from every book. And lines not written by Dahl had been inserted. In *The Witches*, a reference to the fact that witches are bald and wear wigs was now followed by the new line: "There are plenty of other reasons why women might wear wigs and there is certainly nothing wrong with that." Rushdie described the changes as "absurd censorship". A spokesman for the Prime Minister said: "It is important that works of literature, works of fiction, are preserved and not airbrushed."

20 In the New York Times, Suzanne Nossel, the chief executive of the free speech charity, PEN America, was quoted as saying: "You want to think about the precedent that you're setting, and what would happen if someone of a different predisposition or ideology were to pick up the pen and start crossing things out." Asked about the changes, Spielberg responded: "For me, it is sacrosanct. It's our history, it's our cultural heritage. I do not believe in censorship in that way." And during a reception for authors at Clarence House, even Queen Camilla appeared to criticise the changes. "Please remain true to your calling, unimpeded by those who may wish to curb the freedom of your expression or impose limits on your imagination," she said.

30 Although Dahl's reputation is not what it once was – his family apologised after his death for these anti-Semitic remarks – the broad consensus seemed to be that this was the first step on the path to a literary wasteland of bland, boring identikit texts. Revisions such as these, some maintained, were inimical to the idea that literature might challenge or provoke. If every text were stripped of every single thing that someone might conceivably be offended by, there wouldn't be much left. After all, even Maurice Sendak's *Where the Wild Things Are*, ranked number one on BBC Culture's recent children's book poll, met with some opposition on publication on the grounds that sensitive children might find it frightening.

Neil Armstrong, *BBC.com*, 31st May 2023

2ème partie - Traduction

Les candidats traduiront les deux textes ci-dessous.

Thème

Elle regarda de nouveau par la fenêtre. Le jour se levait, le mouvement de la ville s'était intensifié. La circulation était plus dense, des hommes et des femmes surgissaient de plus en plus nombreux des bouches de métro. Vues de haut, leurs silhouettes semblaient glisser sous la bruine. Au bas de l'immeuble, le tramway passait à intervalles réguliers, laissant entrer et sortir les voyageurs par grappes. Des gens pressés, parfois usés, mais fidèles à leur routine. Des gens dont la vie n'avait pas sombré dans un océan d'angoisse. Mélanie resta ainsi un moment, le nez collé à la vitre. Puis elle se retourna vers la chambre et observa son mari en train de dormir. Bruno était allongé sur le dos, un bras le long du corps, l'autre en équerre, posé au-dessus de la couette. Son front, ses paupières, ses sourcils étaient parcourus de minuscules sursauts. Sous l'effet d'images, d'impressions ou de rêves dont il ne garderait sans doute aucun souvenir – comme autant d'infimes décharges d'électricité –, son visage ne pouvait trouver le repos.

Delphine de Vigan, *Les enfants sont rois*. Paris : Editions Folio, 2021

Version

Outside, she practically needed sunglasses against the glare. Sound was muffled. At first, it felt like she was under miles of clear water. Then the shuffling of wheels and footsteps on the snow became normal. The first snow, even though it meant more and more snow, always lifted Millie's spirits. The bus was warm, and nearly empty, which was a relief. As she walked from her stop, her eyes got used to the brilliant world. When she entered the train station it was like a green drape fell across her vision. Blinded, she had to stop right out of the revolving door and someone bumped into Millie before her eyes adjusted. She strongly disliked being jostled by strangers. After she recovered, she took care to walk with a special alertness, dodging people in advance, yet keeping an even pace, until she reached the ticket window.

Louise Erdrich, *The Night Watchman*. New York: Harper Collins, 2021

TROISIÈME CONCOURS DU CAPES D'ANGLAIS

SESSION 2024

ÉPREUVE DE LEÇON

Éléments de contexte

Niveau :	Classe de Troisième
Thème / axe :	École et Société
Problématique de la séquence :	What does celebrating Poppy Day teach us about the past?
Tâche de fin de projet :	Write an article for your school website about Poppy Day and explain why it is so important to remember the past.

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 :

“...crossing shortly!” 1:01 |→ passage à restituer ←| 2:02 “Good for you...”

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

“Eastenders” Ross Kemp is sailing the Thames for Poppy Legion charity appeal, Good Morning Britain, ITV, 11 November 2023 , <https://www.youtube.com/watch?v=iTydQ4230aQ>

Document B1



Royal Air Force Instagram post (@royalairforceuk), posted on 11 November 2023

Document B2

Dear Mother,

Have just come through a particular nasty period. We went into the trenches on Wednesday night and on Sunday morning at 5 am our Artillery commenced bombarding the German trenches and after 20 minutes had elapsed we went over the parapet. My goodness what a reception the Huns had in store for us, they simply swept the ground with machine gun fire and shrapnel. Poor old 'C' coy. caught it hot and Neuville Chapelle seemed to be a fleabite compared to this. It was found impossible to make any advance in our quarter, so I dug myself in and awaited events. It was horrible suspense as I seemed to be the only man untouched, all around me, and being personally acquainted with each man made matters worse, in fact, it's all wrong to call them men, as they were mostly mere boys.

About early afternoon I was hailed from the trench as to whether it was possible for me to get back. I replied in the affirmative and decided to run the risk of getting potted on the way. So I commenced crawling on my stomach about a few yards from the parapet, then made a spring and rushed headlong over the top, nearly spoiling the features of a few who happened to be in the trenches and were not expecting me. We were relieved this afternoon, but some of the fellows did not get in until nightfall and these experienced another bombardment [...]

What a terrible thing about the Lusitana, and with so many Americans aboard. Should imagine there will be more trouble. Have received box and letter dated 6th and am most thankful for everything you are all doing for me.

As regards the pads, (masks of cotton pads which served as gas masks), all that we were served out were made on the spot and consisted of a piece of gauze and tape and were steeped in a solution of bicarbonate of soda, prior to this charge. I lost all my belongings except the Gillette (razor) so should be glad of a few toilet requisites when next you are sending a parcel. Do not trouble about towel and perhaps Frank would get me a shaving brush. Must close now.

Much love to all,
Your affectionate son,
Dick

Letter from Richard Gilson (1887-1961), The National Archives, May 12, 1915

TROISIÈME CONCOURS DU CAPES D'ANGLAIS

SESSION 2024

ÉPREUVE DE LEÇON

Éléments de contexte

Niveau :	Classe de Terminale
Thème / axe :	Espace privé et espace public
Problématique de la séquence :	To what extent does femininity help feminism?
Tâche de fin de projet :	Record a podcast on feminism in the 21st century to discuss the various forms of women's empowerment.

Première partie (en anglais)

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

“... the current wave of feminism.” 0:49 |→ passage à restituer ←| 1:50 “I keep thinking...”

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

Is Barbie a feminist icon? It's complicated, NPR, 07 July 2023,
<https://www.npr.org/2023/07/27/1189987314/barbie-movie-feminist-history>

Document B1

Femvertising: how brands are selling empowerment to women, The Guardian, 12 October 2015

Femvertising: how brands are selling #empowerment to women

Hashtag feminism has gone viral, with soap, shampoo and even energy firms launching social-media campaigns marketing feminism. But behind the hype, who's really benefiting?



📷 The Unstoppable campaign, which targets patriarchal myths (and sells sanitary towels).

Femvertising: how brands are selling empowerment to women,
The Guardian, 12 October 2015

Document B2

We have met here today to discuss our rights and wrongs, civil and political, and not, as some have supposed, to go into the details of social life alone. We do not propose to petition the legislature to make our husbands just, generous and courteous, to seat every man at the head of the cradle, and to clothe every woman in male attire.

None of these points, however important they may be considered by leading men, will be touched in this convention. As to their costume; the gentlemen need feel no fear of our imitating that, for we think it in violation of every principle of taste, beauty, and dignity; notwithstanding all the contempt cast upon our loose, flowing garments, we still admire the graceful folds, and consider far more artistic than theirs. Many of the nobler sex seem to agree with us in this opinion, for the bishops, priests, judges, barristers, and lord mayors of the first nation on the globe, and the Pope of Rome, with his cardinals, too, all wear the loose flowing robes, thus tacitly acknowledging that the male attire is neither dignified nor imposing.

No, we shall not molest you in your philosophical experiments with stocks, pants, high-heeled boots, and Russian belts. Yours be the glory to discover, by personal experience, how long the kneecap can resist the terrible strapping down which you impose, in how short time the well-developed muscles of the throat can be reduced to mere threads by the constant pressure of the stock, how high the heel of a boot must be to make a short man tall, and how tight the Russian belt may be drawn and yet have wind enough to sustain life.”

Elizabeth Cady Stanton, *Seneca Falls Keynote Address*, delivered July 19, 1848, Seneca Falls, New-York