



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2025

Concours : CAPES externe et CAFEP-CAPES

Section : langues vivantes étrangères - ANGLAIS

Session 2025

Rapport de jury présenté par

Matthieu Vaudin

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

SOMMAIRE

Le mot du Président	- 1 -
1. Épreuve écrite disciplinaire.....	- 5 -
1.1. Composition en langue étrangère (CLÉ)	- 5 -
1.2. Traduction	- 15 -
2. Épreuve écrite disciplinaire appliquée.....	- 39 -
2.1. Propos liminaire	- 39 -
2.2. Question 1 : analyse critique (dite « universitaire »)	- 42 -
2.3. Question 2 : linguistique et perspective pédagogique.....	- 53 -
2.4. Question 3 : la séquence (ou présentation didactique).....	- 59 -
2.5. Remarques sur les langues.....	- 63 -
2.6. Proposition de corrigé.....	- 63 -
3. Remarques sur la maîtrise de la langue orale (anglais et français)	- 84 -
3.1. Remarques générales	- 84 -
3.2. Anglais	- 85 -
3.3. Français	- 89 -
4. Épreuve orale – Leçon.....	- 90 -
4.1. Rappel du cadre réglementaire et remarques générales.....	- 90 -
4.2. Partie 1, en anglais.....	- 92 -
4.3. Entretien avec le jury (partie 1, en anglais, et partie 2, en français).....	- 95 -
4.4. Partie 2, en français	- 95 -
4.5. Épreuve de leçon—Pistes de traitement d'un sujet lycée	- 98 -
5. Épreuve orale - Entretien.....	- 109 -
5.1. Première partie : exposé et échange	- 109 -
5.2. Seconde partie : mises en situation professionnelle	- 112 -
5.3. Exemple de traitement de mises en situation professionnelle.....	- 115 -
Annexes.....	- 118 -

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

Employé pour plus de lisibilité, le terme "candidats" (pluriel) recouvre aussi bien les candidates que les candidats. Il en va de même du singulier dit générique.

Le mot du Président

La session 2025 du concours externe du CAPES et du CAFEP-CAPES s'est conclue par un moindre taux de postes pourvus au CAPES (93,6 %) par rapport aux deux sessions précédentes (97,4 % en 2024 et 97,9 % en 2023). Au CAFEP, les 154 contrats ont été pourvus sans difficulté, et six candidats ont été inscrits sur liste complémentaire.

Ce moindre taux de couverture des postes au CAPES, alors que le nombre de ceux mis au concours était passé de 784 à 770, ne traduit pas une plus grande sévérité de la part du jury ; ce dernier a adopté, pour l'admissibilité comme pour l'admission, les mêmes barres qu'aux sessions 2023 et 2024. La baisse continue, depuis 2023, du nombre de présents aux deux épreuves écrites d'admissibilité – s'il n'atteint pas le plancher de 2022 – indique plutôt un essoufflement du vivier de candidats au CAPES. Au CAFEP, au contraire, l'augmentation continue, sur la même période, du nombre de candidats présents aux deux épreuves, associée à un nombre de postes stable, mène à une plus grande sélectivité du concours, avec deux candidats admissibles par poste aux épreuves orales d'admission.

Si le format des épreuves écrites (et orales) est tout à fait stabilisé depuis plusieurs sessions, l'écart de moyenne entre les deux épreuves d'admissibilité, réduit à un demi-point en 2024, n'a jamais été aussi élevé depuis 2022 : les résultats augmentent pour l'épreuve écrite disciplinaire, ce dont on se réjouit, quand ils accusent une baisse sensible pour l'épreuve écrite disciplinaire appliquée. Pour cette seconde épreuve d'admissibilité, on note, après quelques progrès en 2024, une dégradation des résultats obtenus à la question 2, qui porte sur la phonologie et l'analyse linguistique, particulièrement sur le traitement des segments. La maîtrise d'une réflexion linguistique de bon niveau demeure pourtant incontournable pour être en mesure de dispenser un enseignement solide, précis et clair de la langue cible et des principaux phénomènes linguistiques que les élèves doivent comprendre et maîtriser. On enjoint donc les candidats à porter une attention toute particulière au renforcement de leurs compétences d'anglicistes à ce niveau, pour les raisons déjà mentionnées, et, de manière plus pragmatique, dans le cadre d'une stratégie de réussite au concours à plus court terme visant, en premier lieu, à éviter une note éliminatoire.

Rappelons en effet qu'une note inférieure ou égale à 5 sur 20 à l'une des épreuves écrites d'admissibilité est éliminatoire, quel que soit le résultat obtenu à l'autre. Des candidats dont le total de points pourrait leur permettre d'être admissibles grâce à une très bonne performance dans l'une des épreuves ont été bloqués. Si le jury se réjouissait, l'an dernier, que l'alerte émise au sujet des notes éliminatoires dans les précédents rapports avait été entendue, les résultats de la session sont de nouveau préoccupants à cet égard. La proportion de candidats éliminés par une note inférieure ou égale à 5 sur 20 à l'épreuve disciplinaire augmente légèrement pour le CAPES (3,9 % contre 3,6 % en 2024) et demeure stable pour le CAFEP (4,4 % contre 4,5 %). La dégradation est très marquée pour l'épreuve disciplinaire appliquée, dans les deux concours : 17,1 % des candidats au CAPES (13,5 % en 2024) et près d'un sur cinq au CAFEP (19,1 en 2025 contre 16,4 % en 2024) y ont obtenu une note éliminatoire.

Plus généralement, le jury enjoint à nouveau les candidats à ne faire aucune impasse, pour ne pas perdre la possibilité de faire valoir leurs qualités aux oraux. Ainsi, tout pari – à l'aune des sujets proposés les années précédentes, sur le thème ou les axes au programme sur lesquels les épreuves écrites s'appuieront pour la session 2025, sur leur valence littéraire ou civilisationnelle, ou sur les enjeux phonologiques et linguistiques évalués dans la seconde épreuve – est à proscrire.

Les épreuves orales d'admission, dont le total des coefficients représente le double de celui des épreuves écrites, ont été déterminantes. Comme à chaque session, certains candidats

admissibles de justesse, qui avaient obtenu une note faible, mais supérieure à 5 sur 20, dans l'une des deux épreuves écrites, ont été finalement reçus grâce à des prestations orales tout à fait convaincantes. Plus généralement, les candidats qui ont obtenu de bons résultats à l'ensemble des épreuves ont su démontrer leur maîtrise d'un anglais suffisamment riche et authentique à l'écrit comme à l'oral, de bonnes compétences de communication et un français de qualité – prérequis évidents à la réussite du concours – alliés à des capacités de réflexion affirmées sur les documents et situations soumis à leur étude, notamment dans l'épreuve orale de leçon, au coefficient le plus élevé.

J'adresse, au nom de l'ensemble du jury, mes félicitations aux lauréats de la session 2025 et invite les candidats malheureux à l'admissibilité ou à l'admission, forts de leur expérience de la session passée et des conseils qu'ils trouveront dans les pages de ce rapport, à se présenter à nouveau au concours. Candidats et préparateurs pourront aussi utilement consulter, sur [le site devenirenseignant.gouv.fr](https://le-site-devenirenseignant.gouv.fr), les sujets zéro et les rapports du jury des précédentes sessions – auxquels le présent rapport, qui s'inscrit dans leur continuité, renvoie à plusieurs reprises – pour appréhender dans le détail les attentes liées aux différentes épreuves. Ils trouveront sur le même site le [programme limitatif défini pour les deux épreuves écrites d'admissibilité pour la session 2026](#).

Les épreuves orales d'admission se sont une nouvelle fois déroulées dans de parfaites conditions au lycée Gustave Eiffel de Dijon. Qu'il me soit permis ici de remercier très chaleureusement Philippe GOUX, proviseur du lycée Eiffel, son adjointe Sandra BRUCHOT, Laurent BARON-LORNAGE, chef de la DEC de Dijon, Guillaume PALOMERA, chef du bureau des concours et, à travers eux, les équipes et les agents de l'établissement et du rectorat qui ont accueilli les oraux du concours avec efficacité et enthousiasme malgré les contraintes qu'ils emportent. Leur action, associée à l'implication essentielle des cadres et des gestionnaires de la DGRH du ministère, a amplement contribué à la sérénité des travaux du jury, au service du recrutement des professeurs certifiés d'anglais.

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

Le président du jury

Matthieu VAUDIN

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

Statistiques pour l'admissibilité

	CAPES externe	CAFEP-CAPES externe
Nombre de postes	770	154
Nombre de candidats inscrits	2 317	808
Nombre de candidats présents aux deux épreuves	1 385	470
Barre d'admissibilité – sur 20	7,00 (moyenne coefficientée de 28,00/80)	7,50 (moyenne coefficientée de 30,00/80)
Nombre de candidats admissibles	1 044	303
Épreuves écrites d'admissibilité Résultats des admissibles – sur 20		
Moyenne	10,21	10,14
Moyenne la plus haute	17,28	16,03
Épreuve écrite disciplinaire – coef. 2 Résultats des admissibles – sur 20		
Moyenne	10,57	10,51
Note la plus haute	18,14	18,24
Note la plus basse	5,23	5,22
Épreuve écrite disciplinaire appliquée – coef. 2 Résultats des admissibles – sur 20		
Moyenne	9,82	9,68
Note la plus haute	19,25	18,00
Note la plus basse	5,01	5,07

Statistiques pour l'admission

	CAPES externe	CAFEP-CAPES externe
Nombre de postes	770	154
Nombre d'admissibles présents aux épreuves orales	959	297
Barre d'admission – sur 20	8,20 (moyenne coefficientée de 98,36/240)	10,33 (moyenne coefficientée de 123,98/240)
Nombre de candidats admis	721 (dont 2 admis à titre étranger)	154 (et 6 inscrits sur liste complémentaire)
Résultats des admis à l'ensemble des épreuves, écrites et orales – sur 20		
Moyenne	11,48	12,34
Moyenne la plus haute	19,09	16,06
Épreuves orales d'admission – sur 20		
Résultats des admis		
Moyenne	11,88	12,95
Moyenne la plus haute	20,00	17,94
Moyenne la plus basse	6,56	9,19
Épreuve orale de leçon – coef. 5		
Résultats des admis – sur 20		
Moyenne	11,25	12,79
Note la plus haute	20,00	20,00
Note la plus basse	4,00	7,50
Épreuve d'entretien – coef. 3		
Résultats des admis – sur 20		
Moyenne	12,92	13,54
Note la plus haute	20,00	20,00
Note la plus basse	1,50	5,00

1. Épreuve écrite disciplinaire

Le sujet de l'épreuve écrite disciplinaire est consultable à l'adresse suivante :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/16132/download>

1.1. Composition en langue étrangère (CLÉ)

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

Cette dernière est particulièrement importante : une relecture attentive et ciblée permet d'éviter ou de corriger les erreurs de langue trouvées dans un certain nombre de copies. Parmi les erreurs fréquemment rencontrées, on peut citer, en particulier, les erreurs d'accord (par exemple le <-s> final oublié à la troisième personne du singulier du présent simple, ou encore un pronom relatif erroné : confusion *which/who*, utilisation de *that* pour les propositions relatives non restrictives), les erreurs de syntaxe (phrases longues comportant des ruptures de construction), les erreurs de ponctuation (par exemple, oubli de la virgule avant le *which* introduisant une proposition relative périphrastique), ou encore des erreurs de grammaire (par exemple, ajout d'un *_s* à la fin des adjectifs au pluriel). Si une orthographe et une grammaire irréprochables doivent être visées, l'élimination systématique des erreurs récurrentes les plus lourdes en est la première étape. Plus généralement, les candidats doivent veiller à utiliser un registre adapté, en s'abstenant d'utiliser des formes contractées ou des tournures trop familières (*kind of* ou *way more* par exemple). Il est également rappelé que les analyses doivent être rédigées au présent simple : nombre de copies emploient l'aspect *be + -ing* de façon excessive et erronée (**the text is dealing with...*).

Si, de manière générale, il n'est pas nécessaire de connaître les œuvres dont sont tirés les deux textes pour proposer une composition de bonne tenue, le jury tient à souligner l'importance des connaissances contextuelles, culturelles et littéraires qui doivent permettre aux candidats de proposer une analyse convaincante du dossier. Une culture littéraire, notamment construite par la fréquentation régulière des œuvres incontournables de la littérature anglophone, permet de comprendre certains des enjeux des extraits, d'identifier et de commenter les références et allusions intertextuelles et d'analyser la nature diachronique du corpus. Ainsi, les candidats qui avaient lu le classique qu'est *The Picture of Dorian Gray* (*Dorian Gray*, dans la suite du propos) ont souvent bien su utiliser leurs connaissances pour guider et alimenter leur analyse de l'extrait, notamment concernant la relation entre portrait et miroir ou bien la référence au mythe de Narcisse. À l'inverse, si un certain nombre de copies ont relevé la référence à *Madame Bovary* de Flaubert dans le document A ou l'allusion à *As You Like It* de Shakespeare dans le document B, peu ont su expliquer de manière convaincante la manière dont les extraits de Carter et de Wilde mobilisent ces intertextes. Par ailleurs, il convient de rappeler que les connaissances sont au service de l'analyse des documents et du corpus : elles doivent étayer la démonstration et non se substituer à elle. Si les références au gothique comme genre (document B), à l'esthétisme (document B) et au postmodernisme (document A) comme mouvements littéraires et artistiques étaient pertinentes, elles ont bien souvent donné lieu à des digressions sans relation avec les extraits proposés à l'étude. De même, un certain nombre de copies ont fait appel au *Triple Self Portrait* de Norman Rockwell ou au *Penseur* de Rodin. Outre les erreurs d'attribution ou de traduction du titre dans le cas de l'œuvre du sculpteur français, ces parallèles approximatifs ont conduit les copies à ignorer ce qui faisait la **spécificité** des (auto)portraits dans le corpus.

Certains candidats ont usé de généralisations très discutables sur l'Asie et les « Asiatiques » dans leur analyse du document A, là où le texte de Carter joue précisément sur des attentes et d'idées préconçues qui relèvent de l'exotique. Il est problématique de trouver dans les copies de possibles futurs enseignants des approximations erronées (ex : *Asians still live in communism*) ou des stéréotypes essentialisant (ex : *Asians are conformist*).

Plus généralement, en l'absence de réelles pistes d'analyse pertinentes, le sujet a conduit un nombre trop important de copies à des considérations psychologisantes et parfois moralisatrices sur le développement personnel, ou encore à des conclusions générales sur la nature humaine à partir des situations représentées dans les documents (ex : *You should always tell the truth about who you are, hiding behind someone or something doesn't work*). Le jury invite d'ailleurs les futurs candidats et les futures candidates à manier avec précaution les pronoms personnels à la première et la deuxième personne (*we* et *you*) dans le corps du commentaire car bien souvent, ils signalent une généralisation hâtive qui dessert, voire entrave, l'analyse. S'il ne faut pas rester au niveau des personnages, l'exercice de la CLÉ ne consiste pas non plus à porter un jugement qualitatif sur les documents, les personnages ou les situations mais bien à les analyser de façon convaincante.

1.1.1. Lecture des documents

Loin d'être anecdotiques, les informations factuelles fournies dans le sujet pour indiquer la provenance des documents doivent être rigoureusement prises en compte. Ainsi, concernant le document B, certaines copies indiquaient qu'il a été publié en 2000, alors qu'il s'agissait de la date de l'édition utilisée ; la date de publication originale, 1890, figurait, comme c'est l'usage, entre crochets. De même, la présentation des titres des documents fournit des informations sur le type de texte dont est tiré l'extrait. Le document A était un passage de « *Flesh and the Mirror* », qui, comme l'indique son titre est entre guillemets, est une nouvelle, tirée du recueil *Fireworks: Nine Profane Pieces*, dont le titre figure, pour sa part, en italiques. Des candidats ont identifié le texte de Carter comme un extrait de roman (*novel*), témoignant ainsi soit d'une lecture erronée des informations paratextuelles, soit d'une méconnaissance de la terminologie littéraire. Les dimensions de l'autoportrait de James Sant permettaient de comprendre que la toile sur laquelle travaille le peintre dans le tableau n'est pas celle que le spectateur est en train de regarder et qu'il n'y avait donc pas de mise en abyme à proprement parler. Les dates étaient également un élément dont il fallait tenir compte. Les candidats sont, pour la plupart, entraînés à identifier un corpus diachronique et un certain nombre de copies ont mentionné la diachronie en introduction. Peu, en revanche, l'ont commentée pour tirer des conclusions sur d'éventuelles continuités ou discontinuités dans la mise en scène du soi en relation avec la question du genre ou la dimension auto-réflexive des œuvres, par exemple.

Avant même d'aborder les enjeux formels qui doivent donner lieu à une analyse approfondie, il ne faut pas négliger le contenu des documents : prendre le temps de comprendre qui sont les personnages représentés dans les trois documents, quelles sont leurs relations, et quelle est la situation dans laquelle ils se trouvaient, pouvait permettre d'éviter certains contresens. Ainsi, l'extrait de *Dorian Gray* a donné lieu à un certain nombre d'entre eux qui nécessairement faussaient l'analyse : certaines copies ont identifié Sybil comme étant le sujet du portrait ; d'autres sont parties de l'idée que le tableau était un autoportrait et donc que Dorian était une figure du peintre ; d'autres encore ont cru comprendre que Dorian et Sybil étaient tous deux acteurs de théâtre.

Les copies les plus convaincantes sont celles qui ont su tenir compte de la nature littéraire des documents A et B. C'est en effet avant tout sur **la façon** dont la « mise en scène de soi » était mise en texte, notamment la construction du personnage (*characterization*), qui devait faire

l'objet d'une analyse étayée par une bonne connaissance des outils narratifs. Analyser la stratégie narrative de chacun des extraits permet d'éviter l'écueil d'une lecture psychologisante qui s'attarde sur les raisons poussant les personnages à faire ce qu'ils font. Des candidats confondent narration et focalisation ou, ce qui est plus grave, partent du principe que tout texte écrit à la première personne est forcément autobiographique. Ainsi, beaucoup de copies ont affirmé que la narratrice du document A était Angela Carter, et que le texte ne relevait donc pas de la fiction, mais de l'autobiographie, sans aucune autre justification. Certaines copies, de façon plus problématique, sont parties du postulat selon lequel Dorian était un portrait d'Oscar Wilde. Le jury recommande donc aux futurs candidats de revoir les concepts fondamentaux de la narratologie.

De même, il était indispensable d'avoir recours à des outils d'analyse des documents visuels pour proposer une interprétation du document C. De nombreuses copies se sont arrêtées à ce que le tableau donnait à voir et ont commenté l'attitude et l'expression de la figure peinte, ce qui, là encore, a souvent donné lieu à des interprétations psychologisantes et à des mises en relation peu pertinentes avec les autres documents du dossier (l'artiste torturé, l'égoïsme du personnage, etc.). Si un certain nombre de copies a relevé la présence du miroir, peu ont su interroger de manière convaincante sa fonction en apparence paradoxale dans la composition. Il convient d'ailleurs ici de rappeler qu'il faut manier avec prudence l'idée de symbolisme dans l'analyse d'une œuvre picturale, qu'il s'agisse de couleurs (le rouge a une fonction avant tout structurelle dans le tableau) ou d'objets (le miroir n'est pas le symbole du *self*, comme on a pu le lire dans certaines copies). Le repérage des techniques picturales mobilisées par Sant, quand elles étaient bien analysées, a permis une lecture convaincante du document et, au-delà, des parallèles bienvenus avec les deux textes littéraires. Ainsi, certaines copies ont su analyser la manière dont la composition du tableau met en scène le peintre *en tant que peintre* et ont ainsi centré une partie de leur analyse sur la manière dont la médiation de l'art, dans le corpus, informe la (re)connaissance et la (re)présentation d'un sujet qui se pense et se dit par le prisme de représentations artistiques. On citera également les analyses qui, partant du reflet dans le miroir, ont interrogé la notion même de *self* dans *self-portrayal* et l'illusion d'immédiateté produite par la stratégie narrative adoptée dans les deux textes, et ont mis en tension la notion de *self* avec celle de *persona(e)*.

1.1.2. Axe, problématisation et plan

Le propos doit être problématisé et l'axe indiqué pour la lecture du dossier, ici « Mise en scène de soi », ne peut pas tenir lieu de problématique, même s'il faut le prendre en compte. À noter, que, si les copies décident de traduire l'axe donné dans le sujet, il convient que la traduction proposée soit recevable : *self-staging*, *staging the self*, et *self-potrayal* sont ainsi des traductions acceptables, là où **showing off oneself* ou **representation of myself* ne le sont pas. Plus généralement, une problématique qui pourrait s'appliquer à tout dossier présenté sous l'angle de la même notion, quels que soient les documents proposés, ne peut pas être satisfaisante (par exemple : *What do the documents tell us about the representation of the self?*). De telles tentatives de problématiques, qui n'en sont pas vraiment, ont souvent conduit les candidats à des plans statiques et généralisants. Il faut donc impérativement rendre compte de la spécificité des documents et de la logique du dossier. Un grand nombre de copies se sont concentrées sur les relations entre le sujet et une société aux normes desquelles il devrait répondre, à l'idée d'une quête ou d'une lutte pour affirmer une vérité intérieure (*true/inner selves*»). L'idée d'un conflit intérieur est bien présente dans les trois documents du corpus. Néanmoins, concentrer la problématique sur ce seul point conduisait à évacuer les enjeux esthétiques du dossier et à proposer une lecture superficielle, voire réductrice, de ce que serait la vérité ou la réalité en littérature et en peinture.

La problématique ne doit pas être confondue avec l'annonce du plan. On se méfiera donc des problématiques à tiroirs qui juxtaposent plusieurs entrées dans le dossier, entrées qui sont bien souvent reprises dans l'annonce de plan. Par exemple, une problématique telle que *How can the duality of the self be a means to cope with what surrounds us while being used as the basis for the creative process ?* aurait pu être formulée de manière plus efficace de manière à faire ressortir l'importance de l'art (dernier élément de la liste) dans le corpus. La problématique énonce une question ou un problème posé par la comparaison entre les documents et est liée à la notion du programme mentionnée dans l'en-tête du sujet. Le plan, pour sa part, répond à cette question ou résout ce problème.

Sur le plan de la forme, la maîtrise du discours indirect doit être assurée. Il est nécessaire de choisir entre une question directe (*To what extent does the corpus play with specular reflections to represent the self ?*) et une question indirecte (*I am going to show to what extent the corpus plays with specular reflections to represent the self.*). La tournure *to what extent* est très souvent utilisée pour formuler la problématique mais crée davantage de difficultés pour les candidats qu'elle n'en résout : d'ordre grammatical d'une part, car sa transposition au style indirect (*the extent to which [...]*) n'est pas maîtrisée ; d'ordre stylistique d'autre part, car son usage aboutit souvent à des formulations circonvolues et indigestes. Tout comme les questions fermées (*Is it possible to achieve introspection and objectivity ?*), la tournure *to what extent* crée des difficultés d'ordre conceptuel enfin, car la portée de la validité de telle ou telle affirmation n'est pas nécessairement le meilleur moyen de problématiser les enjeux du dossier. Pour toutes ces raisons, cette formulation finit par apparaître comme un carcan dans lequel s'enferment des candidats qui, eussent-ils préféré une formulation plus simple, seraient parvenus à une problématisation bien plus percutante et convaincante.

Voici quelques exemples de problématiques pertinentes trouvées dans les copies :

- *To what extent is self-staging a means through which artists articulate a reflection on art?*
- *How then is one's identity formed or performed on the page or on canvas, through the act of creation?*

Ou plus simplement mais efficacement :

- *How can art shape the self?*

Le plan doit être logique : il reprend les étapes qui vont permettre aux candidats de répondre à la question posée grâce à la problématique. Il faut non seulement l'annoncer clairement dans l'introduction, mais également se tenir à ce qui a été annoncé. Il convient également de clarifier l'organisation du développement en s'appuyant sur la présentation matérielle (alinéas, saut de ligne entre les parties, par exemple). Il faut aussi veiller à choisir une problématique et un plan qui permettent de traiter **les trois** documents, sans en laisser de côté. Par exemple, une problématique qui se concentre sur la mise en scène de soi dans les relations amoureuses ne peut qu'exclure le tableau de Sant ; de même, une problématique sur le processus de création de l'autoportrait écarte nécessairement l'extrait de *Dorian Gray*.

1.1.3. Les différentes parties de la composition

L'introduction

La première étape consiste en une brève amorce du sujet par une phrase du corpus, une citation, ou tout autre accroche pertinente vis-à-vis de la logique et des enjeux du corpus. Le but de cette étape est de commencer par un élément qui annonce déjà la direction que prendra l'analyse. Il convient donc d'éviter les accroches généralisantes (*self-portrayal is often*

used to portray one's true feelings) ou les références approximatives (*the world is like a stage and people are the actors playing on it. People can choose to appear as they want*). Si une citation est choisie comme amorce, le lien avec le corpus et la problématique retenue doit être explicite. Voici un exemple de copie ayant su mobiliser une référence littéraire de manière efficace : *'No man is an island' according to Metaphysical poet John Donne. In other words, human beings are not isolated spheres and each individual is connected to the rest of the world and influenced by it. This notion seems to be questioned by the set of documents under study, in which the self appears to be defined not by connections with other people but by its relation to art.*

La deuxième étape de l'introduction est une présentation des documents du dossier. Elle donne souvent lieu à un catalogue d'informations juxtaposées (*Document A is ... Document B is ... Document C is ...*). Si la mention de l'auteur, du titre et de la date de production des documents paraît indispensable, il n'est pas nécessaire de recopier l'intégralité du paratexte des documents (les numéros de page et les éditions, par exemple), pas plus qu'il n'est nécessaire de faire un résumé exhaustif des extraits littéraires et une description du document iconographique. Il faut également veiller à ce que les éléments d'analyse qui apparaissent parfois dans l'introduction (narration homodiégétique dans le document A, par exemple) soient repris et analysés dans le corps de l'analyse. La présentation du corpus doit amorcer la mise en relation des documents en en faisant ressortir les points saillants en lien avec l'axe retenu. Les titres des documents pouvaient, par exemple, orienter l'analyse, puisque tous renvoient à un régime visuel et spéculaire (*mirror, picture, self-portrait*).

L'introduction vise à exposer l'objectif de la composition : il est donc nécessaire de formuler très clairement la problématique et l'annonce du plan, et de s'y tenir dans la copie, comme on l'a déjà évoqué. Des copies semblent annoncer trois parties et n'en traitent que deux, par exemple, ou encore annoncent un plan qui n'est pas réellement suivi. Il convient donc de soigner particulièrement cette partie de la copie.

Le développement

Au sein du développement, il est nécessaire de baliser le parcours et, en particulier, de soigner les transitions, qui doivent montrer la logique du raisonnement et non pas simplement renvoyer à la succession des parties. Ainsi, des transitions formulées avec l'adverbe *now* (*I will now turn to the question of the distorted image of the self*), par exemple, mettent insuffisamment en avant la progression de la démonstration car elles ne permettent pas de comprendre pourquoi il est maintenant temps de passer à la partie suivante et donc d'explicitement le cheminement dans la démonstration : le but d'une transition est de tisser un lien logique entre ce qui a été dit et ce qui va être dit.

Par ailleurs, on ne peut pas se contenter de dresser des listes d'exemples ou de citations pour appuyer sa démonstration : citer n'est pas analyser. C'est au contraire l'analyse des exemples ou citations que l'on propose qui permet de conduire une démonstration efficace. Il faut veiller à s'appuyer sur des microanalyses, et penser à varier celles-ci, en analysant tour à tour la narration (par exemple, le discours indirect libre dans le document B ; la narration homodiégétique dans le document A), les figures de style (par exemple, l'enchevêtrement des analogies dans le document A), ou encore les effets de structure (par exemple, la répétition de *that was all* et le parallélisme avec la tournure *[t]hat was everything* dans le document A). Sur le plan formel, il faut veiller à utiliser ponctuation et guillemets à bon escient pour intégrer les citations dans la copie : un trop grand nombre de copies témoignent d'une maîtrise imparfaite des règles concernant l'inclusion de la citation (par exemple, des coupures entravant le sens initial ou bien des insertions rendant l'ensemble de la phrase asyntactique).

Les apports de connaissances sont les bienvenus, si tant est qu'ils soient bien intégrés, sans placage. Par exemple, certaines des copies ayant une connaissance préalable du roman d'Oscar Wilde ont su relever la notion de duplicité sur laquelle se conclut l'extrait et la mettre en lien avec l'idée de *persona* ou de masque de manière à faire ressortir ce qui distingue l'extrait de *Dorian Gray* des deux autres documents.

Comme il a été précisé auparavant, il faut aussi éviter les développements psychologisants, particulièrement sur les deux textes littéraires : ce qu'il faut analyser, en revanche, c'est la façon dont la « mise en scène de soi » est mise en texte, ou en image, en les comparant ou en les contrastant, comme le précise la consigne de l'épreuve : un trop grand nombre de candidats cherchent à détecter des parallèles ou des similitudes entre les documents, alors que ce qui les oppose ou les sépare peut permettre une analyse plus approfondie ou plus nuancée. Là où des copies se sont contentées de relever la présence du miroir comme motif dans les trois œuvres du corpus, certaines ont su identifier et analyser la manière dont chacun des documents se saisit de ce motif pour en déplacer et interroger l'interprétation usuelle : le face-à-face du sujet avec lui-même.

La conclusion

Il n'est pas utile de résumer le propos trop longuement en reprenant exactement les mêmes formulations. Le rôle de la conclusion est de répondre à la problématique, à laquelle il est donc souhaitable de se référer pour conclure efficacement. Les ouvertures sont les bienvenues si elles sont pertinentes mais ne sont pas indispensables à une conclusion réussie. Celles qui reposent sur des questions rhétoriques sans lien clair avec le corpus, l'axe ou la problématique initiale (*After all what really matters the most in life? [...] What makes people happy? Opinions or facts and personal experiences?*) ne peuvent que desservir l'analyse qu'elles sont censées conclure.

1.1.4. Proposition de corrigé

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

Narcissus, the beautiful youth who pines away for his own reflection, has become a byword for egoism and egotism. Yet, since the Renaissance, the story has been considered a founding myth of representation because of the way in which it hinges on the dialectic between seeing and being seen. It takes on an additional layer of meaning in the case of self-portraiture as a genre allowing for self-reflection, self-expression and self-staging. All three of the documents under study engage with the myth of Narcissus either implicitly or explicitly. Indeed, while the staging of self-exploration seems to be the common point between them, it cannot be dissociated from the question of the artistic representation of the self. In document A, an excerpt from Angela Carter's "Flesh and the Mirror" (1974), the homodiegetic narrator portrays herself wandering the streets of Tokyo and ponders her penchant for self-dramatization. In document B, Dorian Gray, the central character in Oscar Wilde's eponymous novel (1890), reflects on the future alterations of his portrait after having come to understand Sybil's death as a decisive moment. Finally, in his Self Portrait (1844), James Sant represents himself in his studio, sitting in front of his easel and gazing at an unfinished canvas. In featuring characters who are engrossed in the images they have created or images that were created of themselves, the corpus prompts consideration on the ways in which the self is formed and performed on the page and on canvas: all three documents

are self-reflective in their staging of the self and display their own statuses as artistic representations. This leads me to explore how the (self)portraits in the corpus are informed by a reflection on art. To do so, I will first analyze how the trope of the mirror evokes both literal and metaphorical self-reflection. This will lead me to examine how self-reflection is an act of representation related to the performativity of the self. Finally, the relation between self-perception and esthetic will bring me to study the self-reflectivity of the work of art.

In the corpus, the notion of “self-portrayal” can be related to the ways in which literature and painting dramatize introspection. The trope of the mirror is present in all three documents, which play on the dual meaning of self-reflection.

Each document centers on a moment of introspective exploration prompted by a crisis (the absent lover in document A; Sybil’s death in document B) or doubt (the painter at his easel in document C). Homodiegetic narration and the confessional tone (document A), inner focalization and free indirect discourse (document B) create the illusion of immediacy and transparency, readers seemingly being given access to the characters’ inner selves. In Carter’s text, the narrator reflects on “what [she] was trying to do” (l.9) as she was wandering through the streets of Tokyo and offers an explanation as to her younger self: “I think I know, now” (l.9). The idea that introspection leads the character to compare himself or herself with a younger, more immature self is also to be found in document B. The passage hinges on Dorian revisiting the inciting, pivotal incident of the novel, that is, the moment when he wished he would remain eternally young. The character reminisces about his “boyish” ways (l.15), the adjective signaling a form of distance as he sees in them a form of naïve innocence which he seems to believe he has outgrown or lost since the portrait started changing. Painting cannot function in the same way as the two literary texts. Nevertheless, viewers can read and interpret the expression on the artist’s face. The dejected or meditative attitude of the painted figure, the size of the unfinished canvas, which dwarfs everything else in the studio, indexes his ambition and his (momentary) inability to fulfill them.

In Sant’s Self Portrait, the viewer’s gaze oscillates between the figure of the painter facing his incomplete painting and his reflection. The inverted image in the mirror entices readers to pay closer attention to the way in which self-reflection in the two texts similarly relies on a form of doubling or splitting of images. In the final paragraph of document B, looking at his painted image, Dorian comes to see it as a “the most magical of mirrors” (l.34). After having decided not “to inquire too closely” into the picture’s transformation, he sees it as having the power “to reveal to him his own soul” (l.35) just as it once revealed to him his youthful beauty. The portrait thus becomes a reversed mirror, the hideousness of Dorian’s soul being reflected in the hideousness of the painted figure, which literalizes the Victorian belief in physiognomy as a science: “hid[ing]” the portrait away “in a locked room” (l.19) will prevent others from detecting what the degradation of his physical appearance would clearly manifest. Such an idea of duplicity is entirely absent from Carter’s text whose title suggests as opposition between embodied experience (“flesh”) and reflective surface (“the mirror”). The doubling in the narrator’s self is notably conveyed through the extended trope of “the glass” (l.28) as a protective barrier allowing the narrator to contemplate herself (l.27-31). The trope is further complexified by its imbrication in the analogy of the puppeteer who manipulates the puppet on the other side of the glass (l.30-31) and that of the agent who auditions “events” (l.33), each being presented as a refracted image of the narrator.

As in Carter’s text, Sant’s Self Portrait and the excerpt from Dorian Gray play on and ultimately subvert the revelatory value of reflective surfaces. Rather strikingly, in document B, whenever the portrait or the painted figure is referred to, only the impersonal possessive

determiner ("its") is used. Dorian looks at the painted image of himself as a work of art. This is foregrounded in the reference to the myth of Narcissus: Dorian can "mock" the mythical youth (l.15) because, unlike him, he is fully aware that what he is looking at is a painted representation of himself. In the conclusion of the excerpt, even as he gives the picture a self-revelatory function, he fails to heed what it reveals to him and quickly brushes aside what will "happen[...] to the coloured image on the canvas" (l.40), thus dissociating himself once again from his portrait. What is suggested in document B is made explicit in document A with the shifting pronouns: "walking though the city in the third person" (l.6) or even more strikingly in the zeugma in the final sentence in which the 'I' of the narrator/narratee gives way to the 'she' of the narrated subject (l.37-38). Throughout the text, the narrator describes her younger self knowingly engaging in the conventional plot of exotic romance and watching herself play it from the outside. Contrary to the narrator in document A and the character of Dorian in document B, the painted figure in document C does not contemplate himself, but turns his back to the large mirror whose function is first and foremost compositional: it participates in creating the illusion of depth. The painted reflection, which shows what the painted figure cannot see of himself, draws attention to the highly contrived nature of the Self Portrait in which the self that is represented and offered to the viewer's gaze is a role that the artist adopts. In that regard, Saint's painting echoes the two texts which similarly ponder on how the self is performed.

The three documents explore the performativity of the self: self-reflection is shown to be already a process of representation, thus exemplifying what can be termed "the theater of the self".

Characterization in documents A and B explicitly draws on the language of theatricality, thereby shedding light on how document C can be read. In the opening paragraph of document B, Dorian reframes Sybil's death as a theatrical performance and wonders how she "played that dreadful last scene" (l.2-3). The two tropes he considers – the betrayed lover and the self-sacrificial heroine who dies for love (l.3) – echo some of the young actress's roles. In death, she remains confined to the sphere of art: "a wonderful tragic figure sent on to the world's stage" (l.6-7). While Dorian casts Sybil in the role of the tragic heroine, in document A, it is the narrator herself who casts her life in the mold of a theatrical performance: she is her own self-created "heroine" (l.6, l.25). The theatricality of her performance is insisted on in the extended metaphor of the "puppet theatre" (l.35) in which the narrator is both the puppet and the puppeteer. The city becomes a "backdrop" (l.34), the "black dress" (l.5) a costume, her "crying" (l.5, 39) and "weeping" (l.25) poses through which she plays the part she has created for herself become that of the abandoned woman. Likewise, in Sant's Self Portrait, the artist's cramped studio may be viewed as a stage and the sketches, books and works of art surrounding the artist as props thanks to which he shows himself performing his role as an artist.

The performance of the self draws attention to the artfulness of appearances, thereby inviting a critical reading of the very notion of self in "self-portrayal". What viewers see when looking at Sant's Self Portrait is a persona, an image of the artist at work. Painting is in itself an art of appearances, as the sketches lying on the ground and the unfinished painting remind spectators in document C. The character's self-defining relation to his painted image is central in document B. The appearance of "eternal youth" (l.11-12, l.24) and the "glamour of boyhood" (l.38) will allow Dorian to hide a life of "pleasures subtle and secret, wild joys and wilders sins" (l.12). Even though the idea of the mask behind which one can hide immediately comes to mind, it is not used in relation to the eternally young Dorian, but to what will conceal the original beauty of the portrait (l.37). Significantly, the painting will not in fact show Dorian's soul but merely the external or visual manifestations of vice. Contrary to documents B and C, Carter's narrator self-consciously explores the possibilities offered by play-acting and performativity. The metaphor of "the

“dressing-box of the heart” through which she rummages (l.18) suggests that the weeping woman in a black dress is but one of the possible personae she can adopt. In terms of characterization, the text relies on a series of sketched personae: a heroine, a foreigner, a stranger, a puppet and its puppeteer, an agent. Even though, on the surface, there seems to be a single narrative persona, the text precludes the notion of a unified self by hinting at a potentially infinite series of repeated performances.

When looking at document B, viewers see a painter who represented himself engrossed in the contemplation of his own work and oblivious of the outside world: the window in the background is half covered by a piece of fabric obstructing the view. In documents A and B, the narrator’s and the character’s fascination with the images of themselves is conveyed through structural circularity. The excerpt from Carter’s short-story opens and closes on the narrator depicting herself walking and crying (l.5, l.38). The central reflection on her relation to “reality” (l.20) and her impulse to self-dramatization is framed by considerations on her demiurgic fantasy, which she terms “solipsistic arrogance” (l.10). Yet, despite insisting on the vacuity of her demiurgic fantasy, the narrator never steps out of it. One may draw a parallel with the extract from Wilde’s novel. Crucially, what prompts Dorian’s soul searching is not Sybil’s death, but the contemplation of his painted image, something the text signals when it notes that the character “brushe[s] [his tears] away hastily” before turning to the picture (l.9). On a superficial level, the character’s self-exploration seems to proceed through a series of related questionings: choice and fate (l.10-13), the future alteration of the painting (l.14-20), its “curious scientific reason” (l.21-32). However, the series of close-ended questions which pervade Dorian’s inner monologue intimates that his reflection does not progress: it continuously reaches the same conclusion, something that the repetition of “[t]hat was all” (l. 13, l.31-32) underscores. In the final paragraph, despite the shift to the idea of duplicity (“He would be safe. That was everything.” l.40-41), the painting continues to exert its power of fascination over him. By featuring characters who are engrossed in the contemplation of artistic representations, all three documents thus ponder the mediation of art in the construction of the self.

The interplay between art and identity lies at the heart of the corpus which explores the tensions between self-perception, aesthetic form, and the act of reception.

The intertextual and inter pictorial references and allusions in the documents point to the ways in which art informs (self)understanding and (self)portrayal. In document C, the bust, the bas reliefs, the books, the paintings on the wall, the sketches on the ground and the globe in the bottom left-hand side corner all point to the way the artist interprets himself and the world around him: Sant portrays himself as a collector and an art connoisseur. One can make a parallel here with document A in which the narrator is a figure of the erudite European who multiplies the allusions and references to art and philosophy, from “medieval philosophers” (l.2-3), the expressionist art movement (l.4), exotic travel narratives (l.11-13), to romance and female characterization in 19th century novels (l.23). Unlike the objects in Sant’s self-portrait, however, these references and allusions serve a twofold function. They articulate the disjunction between the narrator’s “European expectations” (l.11) and her experience of Tokyo and Japan, the disruption of the identifying relationship between self and place. They also testify to her impulse to read experience through the prism of art, her constant search for an idealized reality. The prism of art becomes a screen, as indexed by the “Bovary syndrome” (l.23), a reference to Flaubert’s novel whose eponymous character has become the paradigmatic example of the constant and illusory search for an idealized reality and of the chronic dissatisfaction with one’s life. While Carter’s narrator presents herself as an actor playing a role, Dorian positions himself as a spectator in document B. By alluding to one of Shakespeare’s most famous lines – “the world’s stage” (l.6), Wilde’s text signals that Dorian’s “tears” (l.7) are an esthetic rather than emotional

response to Sybil's death: he is moved by the esthetic transfiguration through which the ideal ("the supreme reality of Love," l.7) is attained. The opening paragraph thus sheds light on Dorian's reaction to the idea of the portrait altering. In the third paragraph, the text takes up the religious vocabulary through which esthetic transfiguration is articulated in the first paragraph ("sacrament," l.4; "atoned," l.14): Dorian envisages the fate of the painting as a "desecration" (l.14). And yet, after bemoaning the fate of the painting ("the pity of it!", l.20), he finally expects to derive esthetic "pleasure" (l.33) from the contrast between his own youthful beauty and the spoilt portrait, a final reminder that he confuses art with life.

All three documents self-consciously draw attention to their status as artefacts and invite questions on their own reception. Sant (document C) self-consciously structures the composition of his self-portrait with two pictorial tropes: the painting within a painting and the mirror. As pictorial sign, the mirror seems devoid of meaning. Yet, it is in itself an allusion to the emergence of self-portraiture in the Renaissance. Like the different objects, the mirror situates the painter in relation to his predecessors, and therefore within a Western history of art. These self-referential elements aside, the painting is characterized by its academicism: it presents itself as a realist representation of the painter in his studio. The illusion of the transparency of representation is what is questioned in the two texts. The opening paragraph in document B is self-reflexive in nature since the text draws attention to the characterization of Sybil, more specifically to the artificiality of the character as a literary creation. In doing so, it reflects on its own creation and reception. It does not, in fact, invalidate Dorian's reading of the fictional event, but encourages readers to revisit what is at stake when the character decides on a moral reading of the altered portrait. Even though he recognizes the esthetic value of the painting as a work of art, he embraces the possibility of its "desecration" (l.14) by turning the work of art into a moral ledger. The passage thus hinges on a tension between (amoral) estheticization and (inesthetic / disfiguring) moralization. One might argue that the last paragraph is the inverted mirror of the first. This illustrates one of the basic tenets of Wilde's understanding of "Art for Art's sake": ethics and esthetics should belong to distinct spheres of judgment. Carter's text also alludes to the vicissitudes of reception, the confusion of art and life, but it is attuned with postmodernist interrogation on the complex relationship between language and "reality". The destabilizing accumulation and interweaving of tropes obfuscate rather than transparently give access to the fictional reality. The opening paragraph (l.4-7) is a case in point as the initial analogy (crowds / waves) and metonymy (crowds / eyes) prompt a series of secondary analogies (the crowd / ocean; the ocean's inhabitants / the ocean's inhabitants imagined by medieval philosophers / mirror images) and metaphor (the crowds: expressionist perspectives). Carter's use of trope plays with the reader's expectations of stable meaning and closure, something the text refers to through the oxymorons "enigmatic transparency" and "indecipherable clarity" (l.12-13). Resistance and opacity are effects produced by the text which delights in flaunting its own artifice: the very act of representation becomes a performance of representation.

The corpus as a whole ponders the notion of self-portrayal by foregrounding the constructed and performative dimensions of identity. Through the self-conscious trope of the mirror, it queries the assumption that introspection yields direct access to an authentic self, the transparent revelation of identity. Instead, the self is shown to be mediated by language, image, narrative form and pictorial conventions. Whether through the fragmented self-images of Carter's narrator, the estheticized duplicity of Dorian Gray, or the carefully staged persona in Sant's Self Portrait, each document suggests that the self is an effect of representation. Ultimately, these documents do not merely portray the self but draw attention to the mechanisms of its portrayal and to the artistic mediation through which identity is both fashioned and perceived.

Rapport établi par Anne-Sophie LETESSIER

1.2. Traduction

Les propositions de traduction multiples, utilisées dans les pages suivantes aux fins de formation des futurs candidats, sont à proscrire par ces derniers sur leur copie le jour du concours : il n'appartient pas au jury, mais à eux, de trancher entre les différentes traductions possibles d'une même unité de sens.

1.2.1. Thème

Remarques générales

Des vents contraires, roman d'Olivier Adam publié en 2009, narre l'histoire d'une famille composée d'un père, Paul Anderen, et de deux enfants, Manon et Clément, qui tente de se reconstruire après la disparition de la mère de famille, Sarah, en allant s'installer en Bretagne.

Cet extrait, qui se situe au tout début du roman, juste après le premier paragraphe, fait état d'un moment pivot, d'un moment de transition : le déménagement de la famille. Il est narré à la première personne du singulier, par un narrateur autodiégétique. Le texte, écrit majoritairement à l'imparfait et au passé composé, alterne la description de ce moment charnière et le récit qui met en scène la réaction de la petite fille qui vit cette transition comme un véritable moment de crise. Le texte s'achève sur une analepse signalée par le marqueur temporel « Cinq ans plus tôt » et exprimée par l'imparfait en français, qui procure un contexte et une temporalité à l'événement, ce qui est assez classique pour un incipit.

Ce passage se caractérise par un style paratactique ainsi que des inversions de l'ordre canonique de la phrase à des fins de thématisation qui lui confère un ton poétique, ce qui pouvait impliquer des réagencements syntaxiques dans la langue cible. Outre la syntaxe et la ponctuation, cet extrait présente une variété de défis de traduction, notamment la traduction du pronom ON, celle de l'imparfait, ainsi que d'autres questions de temps et d'aspect, sans oublier les défis lexicaux que représentent les expansions de noms telles que « l'horizon barré d'immeubles » ou « des blocs monochromes qui s'agglutinaient sans fin vers les réseaux autoroutiers » et les adjectifs et adverbes à valeur d'intensification (« tout juste », « grand ouvert », « au beau milieu »). Par ailleurs, certains termes pouvaient faire l'objet de calques malheureux (« progressait », « a laissé échapper », « lépreux ») et la recatégorisation des syntagmes prépositionnels « à pas lents » et « à contrecœur » s'avérait nécessaire.

Quelques recommandations

Il est recommandé de prendre le temps d'effectuer plusieurs lectures attentives afin d'identifier les enjeux et les spécificités du passage et de faire des repérages précis du point de vue de la grammaire, de la syntaxe et du lexique ainsi que connaître les conventions propres à la langue cible, avant d'en faire une première traduction au brouillon.

Des candidats ont systématiquement traduit l'imparfait par BE + V-ING. Il n'existe pas de correspondance biunivoque entre le **système temporel** et **aspectuel** du français et celui de l'anglais ; il convient donc de prendre en compte le sémantisme du verbe et les marqueurs temporels qui l'accompagnent car ils vont informer la lecture aspectuelle de ce verbe et, par conséquent, sa traduction. D'autres copies ont négligé le recours à HAD + V-EN quand cela était pertinent (dans les segments 6, 19 et 20, ici). Le jury recommande d'inclure systématiquement dans la phase de repérage faite par les candidats un examen attentif des temps et aspects, et de la modalité (éventuellement à l'aide d'une ligne chronologique ou de schémas), avant de s'atteler à la traduction à proprement parler.

Les sens des **prépositions** et leurs contextes d'emplois, notamment les colligations (nom + préposition, adjectif + préposition, verbe + préposition) doivent être revus. Dans ce thème,

cela concernait majoritairement les prépositions qui indiquent une position dans l'espace ou un mouvement et les segments 2, 3 et 5 plus particulièrement.

En ce qui concerne le **lexique**, on invite les candidats à revoir le vocabulaire de la vie quotidienne, la description de l'environnement urbain, les verbes de mouvement et les adjectifs ou adverbes qui permettent de décrire les états d'âme des personnages. Outre l'apprentissage du sens des mots, il convient de connaître leurs contextes d'emploi et les collocations qu'ils peuvent former entre eux (associations verbe + nom COD, adjectif + nom, adverbe + adjectif, etc.).

Le jury rappelle aux candidats l'impérieuse nécessité de revoir les **règles grammaticales de base** en amont du concours, notamment concernant l'invariabilité des **adjectifs** en anglais, les différentes formes des **verbes irréguliers**, ainsi que le choix des **déictiques** : *here / there* (segment 6), *earlier / ago* (segment 19). En outre, il est conseillé aux candidats de revoir le **fonctionnement indénombrable des noms** (à savoir, les substances (*smoke, dust*), abstractions (*time*), mots collectifs et activités humaines (*furniture*)), pour lesquels l'accord du verbe se fait au singulier et qui ne peuvent prendre d'article *a / an*. Il convient par ailleurs de faire une révision des règles d'emploi de la **ponctuation** en français et en anglais.

Les candidats doivent veiller à une **cohérence** dans le choix de la **variété régionale** d'anglais utilisée dans leur traduction, que cela concerne le lexique (*railway / railroad, pavement / sidewalk, lorry / truck*), l'orthographe (*colo(u)r, kerb / curb*), ou, plus marginalement, la grammaire.

Enfin, le jury met en garde les candidats contre tout recours à des calques, des barbarismes lexicaux ou toute tentative de réécriture de segment. Il faut parvenir à conjuguer fidélité au texte source et authenticité et idiomatisme dans la langue cible.

Présentation détaillée

Le texte a été découpé en vingt segments de longueur et de difficulté variables.

Dans le but de fournir un rapport le plus précis possible, sont proposées les alternatives qui ont été acceptées, ainsi que des exemples d'erreurs récurrentes trouvées dans les copies, de manière à inviter les candidats à la plus grande vigilance sur ces aspects.

Segment	Proposition de corrigé
1. On a quitté l'école, il n'était pas cinq heures	When we left the school, it was not yet five (o'clock), / it was not five yet, It was not yet five when we left the school, We left the school. It was not yet five, We left the school; it was not yet five,

Syntaxe : Deux stratégies différentes pouvaient être adoptées. Il était soit possible de conserver le style parataxique, en mobilisant la juxtaposition, ou bien d'adopter un style hypotaxique avec une subordonnée adverbiale débutant par « *when* ». Des erreurs de syntaxe (**it wasn't 5 o'clock that...*) et de sélection erronée de la conjonction de subordination (*as we left school* au lieu de *when*) ont été relevées.

Syntaxe : Il convenait ici d'avoir recours à l'adverbe *yet* (avant ou après *five*) pour indiquer la contradiction d'une attente, même si celle-ci n'est pas explicitée en français.

Traduction de ON : Le pronom ON renvoie ici à un groupe déterminé, à savoir le père et sa fille Manon. Dans ce cas, la stratégie la plus pertinente est donc d'utiliser le pronom *WE*.

Grammaire – Détermination : Dans ce contexte, le syntagme nominal « l'école » renvoie à une école précise, à savoir celle de Manon, la petite fille, et non pas à la notion. Il convient donc ici d'employer *THE*, marqueur qui effectue une opération de fléchage, ici situationnel : l'école est présentée comme déjà connue. L'expression *leave ø school* aurait plutôt été comprise de façon générique, renvoyant à la notion *school*, l'institution. Par ailleurs, l'emploi de cet opérateur de fléchage dès la première ligne nous indique que nous sommes dans un incipit *in medias res*, qui nous plonge dans l'action et dans un environnement familier dès le début du roman, il convenait donc de conserver la même stratégie dans la langue cible.

Convention : Certaines copies ont proposé *five p.m.*, ce qui était maladroit car le contexte culturel permet facilement au lecteur d'inférer qu'il s'agit de l'après-midi et non du matin.

Grammaire – Temps : Toute erreur de temps (*have left, had left*) ou de conjugaison a été sanctionnée.

Segment	Proposition de corrigé
2. et déjà vers l'ouest, le ciel s'obscurcissait.	and the sky was already darkening / getting darker / growing darker / turning dark in the west.

Ponctuation : Afin d'éviter une erreur de syntaxe (*comma splice*), il fallait veiller à restituer la conjonction de coordination AND après la virgule. Ce cas de figure apparaissait à plusieurs reprises dans l'extrait.

Grammaire – Temps et aspect : Comme le verbe indique un changement d'état, il convenait d'employer l'aspect BE + V-ING avec le prétérit pour traduire l'imparfait ici.

Grammaire – Adverbes : Il convenait de traduire l'adverbe « déjà » par *already*, comme il est fait état ici d'une situation inhabituelle ou surprenante.

Par ailleurs, la place de l'adverbe *already* dans la phrase était contrainte : l'adverbe doit ici être placé entre l'auxiliaire et le verbe lexical.

Grammaire – Prépositions : Des erreurs concernant les prépositions (**on the west, *upon the west, *at west, *up west*) ont été relevées.

Segment	Proposition de corrigé
3. De l'autre côté des voies ferrées,	On the other side of / Across the railway tracks (UK) / railroad tracks (US) / rail tracks,

Grammaire – Prépositions : Quelques copies ont présenté un choix de préposition erroné : **over the other side, *from the other side* ou encore **at the other side*. Il convenait ici d'employer *on the other side of* ou bien *across*.

Lexique : La traduction de « voie ferrée » a parfois été approximative : **the railings, *the train rails, *the train way* ou le plus rare **iron ways*. Le nom *railway* ne pouvait être employé seul, il devait être accompagné de *tracks*. L'utilisation de *railways* ou de *railroads* a été en revanche sanctionnée, car elle ne prend pas en compte le fonctionnement grammatical du nom dans ce contexte.

Variété géographique : Il convenait pour cette sous-épreuve de choisir une variété géographique de l'anglais et de s'y tenir tout au long du texte. Pour des raisons de clarté et de concision, nous nous en tiendrons à deux variétés principales dans ce rapport (anglais britannique et anglais américain), mais les autres variétés ne sont bien entendu pas exclues, tant que la copie fait état d'une cohérence générale.

Segment	Proposition de corrigé
4. la rue grimpait vers l'horizon barré d'immeubles.	the street stretched up / climbed (up) to / towards the horizon, lined with apartment buildings / apartment blocks / blocks of flats (UK). // towards a line of buildings on the horizon.

Lexique : Le syntagme nominal « l'horizon barré d'immeubles » était délicat à traduire. Il fallait appréhender ici l'idée d'horizontalité (évoquée à la fois par la mention de l'horizon et la métaphore « barré de ») et l'évocation d'un nombre important. Certains candidats y ont vu une idée de dissimulation, ce qui les a amenés à recourir *hidden by*. D'autres copies ont utilisé *filled with*, ce qui retranscrivait bien la multitude mais ne restituait pas l'horizontalité. Il ne s'agissait donc pas d'un choix idéal, mais il permettait de minimiser les pénalités, démarche essentielle dans la manière d'aborder les exercices de traduction au concours. Par exemple, la stratégie qui consiste à utiliser un hyperonyme permettait d'éviter ici la lourde pénalité à laquelle menait un calque (**barred with*, **crossed with*, **blocked with*) ou pire, un barbarisme lexical (**stricken*). Le mot *line*, qu'il soit utilisé comme un verbe ou un nom, représentait un bon candidat pour la traduction, car il évoquait cette notion d'horizontalité et restait idiomatique.

Pour traduire « immeubles », *apartment blocks*, *apartment buildings* ou même *buildings* constituaient des options acceptables, mais *blocks* ne pouvait fonctionner seul. On ne pouvait pas non plus accepter ici *skyscrapers* qui relevait du faux-sens.

Grammaire – Temps et aspect : La traduction systématique de l'imparfait français par le passé avec BE + V-ING en anglais, sans qu'il y ait de réelle considération de la valeur de l'imparfait, est à proscrire. En effet, ici, il s'agissait d'une description : il convenait donc d'utiliser le prétérit.

Segment	Proposition de corrigé
5. La maison en occupait l'extrémité,	The house stood on / at the far end (of the street), / right at the end of the street,

Lexique : Il convenait de traduire le verbe « occuper » ici par *stand*, verbe de localisation qui convient également pour les inanimés. Il fallait éviter d'avoir recours à un calque (**occupied*), un usage impropre (**was settled*) ou encore un barbarisme (**occupied*).

La traduction du nom « extrémité » a posé un problème dans la plupart des copies : au lieu de faire appel à *the far end of the street* ou *right at the end of the street*, certaines ont eu recours à une utilisation impropre du terme **extremity* ou à une approximation avec **edge*.

Grammaire – Temps et aspect : Il a été difficile pour certains de bien identifier le temps et aspect à employer. Il convenait ici d'employer le prétérit simple, car *stand* est un verbe d'état. En revanche, le prétérit BE+V-ING ou le prétérit HAVE+V-EN n'étaient pas possibles.

Segment	Proposition de corrigé
6. avec son crépi lézardé on l'aurait dite posée là au hasard,	and, with its cracked rendering, it seemed that / it looked as if / as though // making it seem / look as if / as though // making it look like it had been placed / put there randomly / by accident / haphazardly,

Lexique : Pour le syntagme nominal « crépi lézardé », il s'agissait d'abord d'identifier le noyau « crépi » et ensuite de réfléchir à des associations lexicales (ou collocations) acceptables avec ce nom, qui restituaient le sens de « lézardé », qui signifie couvert de crevasses et peut être employé pour des bâtisses ainsi que les éléments architecturaux les composant. Le nom « crépi » renvoie, lui, à un « enduit de mortier, de plâtre ou de ciment, d'aspect raboteux, qui est appliqué sur un mur, sans être lissé » (TLFi). Bien qu'il ne soit pas attendu de connaître cette

définition dans ses moindres détails, le contexte et la connaissance d'éléments du quotidien suffisaient à inférer ce sens.

Si le nom *rendering* n'était pas connu en anglais, il valait mieux traduire par une approximation plus ou moins légère, en mobilisant un hyperonyme ou un nom du même champ lexical (*façade, cladding, coating, plaster, paint*) plutôt que de risquer un barbarisme lexical (**crepi*, et pour « lézardé » **stripy appearance, *lizardous, *lizardy*) ou un très gros faux sens (**lizard-like painting*) voire un non-sens (**zebra wall, *with its lizardy exterior, *reptile like*).

Lexique : Pour traduire « au hasard », il fallait absolument éviter le calque (**hazard*) mais plutôt employer l'adverbe *randomly, haphazardly* ou encore le syntagme prépositionnel *by accident*.

Traduction de ON : Dans ce cas, le pronom ON prend une valeur générique. Il apparaît ici avec une expression de l'évidentialité (« on l'aurait dite »), qui peut être rendue en anglais par un verbe d'état tel que *seem* ou *look*, ce qui implique de bien connaître le fonctionnement syntaxique propre à chacun de ces verbes.

Segment	Proposition de corrigé
7. après ce n'étaient plus que des blocs monochromes qui s'agglutinaient sans fin vers les réseaux autoroutiers.	and beyond that there were only monochrome / colo(u)rless blocks, endlessly piling up / packed together all the way to the motorway (UK) / highway (US). // the motorway network / the highway network.

Ce segment était ardu et exigeait des candidats qu'ils se représentent la scène de façon claire avant d'envisager toute traduction.

Grammaire : Tout d'abord, il fallait identifier la valeur spatiale de la préposition « après » en français dans ce contexte, qui ne pouvaient être traduits par *after* ou *after that*, et faire appel à une modulation, avec l'adverbe *beyond*.

Ensuite, le syntagme nominal « des blocs monochromes qui s'agglutinaient sans fin vers les réseaux autoroutiers » comportait plusieurs défis, d'ordre lexical ou bien syntaxique.

Syntaxe : La subordonnée relative en français pouvait être retranscrite par la juxtaposition d'une proposition non finie, ce qui correspond aux tendances de chaque langue et donne ainsi un résultat idiomatique.

Lexique : Pour la première partie du syntagme nominal, le calque de l'adjectif « monochrome » était recevable, mais il était également acceptable de faire appel à une modulation à l'aide de *colo(u)rless* (et non pas **one-colour* ou **unicolored*).

Si, pour les « réseaux autoroutiers », l'effacement de *network* était acceptable pour des raisons d'idiomaticité dans la langue cible, on recommande aux candidats de limiter tout risque d'omission et de privilégier, en cas de doute, la forme la plus complète.

Procédés de traduction : Pour traduire le syntagme verbal « s'agglutinaient sans fin », il était judicieux d'avoir recours à une recatégorisation, grâce à l'adverbe *endlessly* (ou éventuellement en adjectif, si le verbe était recatégorisé en nom), ce qui permettait une intégration fluide dans la phrase ; il s'agit d'un procédé assez courant quand on trouve en français un syntagme prépositionnel à valeur adverbiale.

Segment	Proposition de corrigé
8. Manon marchait à pas lents, progressait à contrecœur et redoutait la suite.	Manon walked slowly and reluctantly / half-heartedly, dreading what would happen next / what was to come / what would come next.

La difficulté principale tenait à la traduction des trois syntagmes verbaux : « marchait à pas lents », « progressait à contrecœur » et « redoutait la suite ».

Procédés de traduction : Le procédé de recatégorisation des syntagmes prépositionnels « à pas lents » et « à contrecœur » en adverbes *slowly* et *reluctantly* (ou bien *half-heartedly* ou encore *begrudgingly*), dont l'anglais est friand, constituait une bonne stratégie. Pour traduire « à contrecœur », *against her will* et *unwillingly* constituaient des alternatives convenables ; elles permettaient d'éviter des faux-sens (**heartlessly*), des calques (**against her heart*), des réécritures (**with no envy*) ou des barbarismes (**with reluct*, **at counterheart*, **unheartedly*).

En outre, il était possible de condenser les deux premiers syntagmes verbaux à l'aide de *walked slowly and reluctantly*, car le taux de foisonnement en anglais est inférieur à celui du français et les composantes sémantiques sont bien restituées. Si l'on choisissait de traduire « progresser », il fallait éviter un calque **progress* ou **make progress*, dont l'emploi ne serait pas idiomatique dans ce contexte en anglais.

Syntaxe : Si, en français, les deux derniers syntagmes verbaux étaient liés par de la coordination, en anglais, il était possible d'employer la parataxe asyndétique, étant donné que le dernier syntagme verbal explique la raison pour laquelle le personnage se déplace de cette façon. De plus, Chuquet et Paillard (1989) relèvent la tendance de l'anglais à la parataxe asyndétique.

Lexique : Il n'était pas acceptable de traduire « la suite » littéralement par **the following* dans ce contexte. Il fallait employer une périphrase qui incluait un renvoi à l'avenir qui respecte la concordance des temps, de type *what would happen next*, *what would come next* ou encore *what was to come*.

Segment	Proposition de corrigé
9. Le long du trottoir, un camion grand ouvert lui donnait raison.	Along / On the kerb (UK) / curb (US), Along the pavement (UK) / sidewalk (US), a lorry (UK) / truck (US) with its doors wide open / with wide-open doors A lorry / truck parked along the pavement / sidewalk, its doors wide open, proved her right.

Variété régionale : Ce segment était un exemple représentatif de l'importance de la cohérence dans le choix de la variété régionale, avec celui fait dans le segment 3, notamment : il fallait donc s'en tenir soit à la variété britannique (*kerb / pavement / lorry*) soit à la variété américaine (*curb / sidewalk / truck*), ou tout autre choix de variété standard de l'anglais.

Lexique : La traduction du syntagme nominal « un camion grand ouvert » méritait d'être étoffée en anglais : *with its doors wide open* ou *with wide-open doors* (noter l'emploi du trait d'union quand *wide-open* forme un composé adjectival) afin de ne pas provoquer une maladresse (**a wide-open lorry*). Les traductions plus fantaisistes de type **largely open*, **big open* ou encore **wild open* étaient en revanche à bannir.

Le syntagme verbal « lui donnait raison » a mené parfois à un calque *gave her reason* dont la combinaison existe en anglais mais qui est peu idiomatique et ne convenait pas dans ce contexte. Le syntagme *confirmed her suspicions / fears* était une alternative acceptable, tandis que *proved her right* constituait un choix idéal, à la fois car cette expression restitue fidèlement le sens du syntagme, et de manière idiomatique.

Segment	Proposition de corrigé
10. S'y entassaient la plupart de nos meubles,	Most of our furniture was stacked (up) / piled (up) / crammed / heaped inside (it),

Grammaire – Domaine nominal : En anglais, le nom *furniture* a un fonctionnement indénombrable et n'accepte pas l'article *a / an* ou les numéraux (*one, two, three, etc.*). Le fonctionnement indénombrable de ce nom dont l'usage est pourtant très fréquent doit impérativement être connu. Il faut rappeler que ce fonctionnement indénombrable entraîne l'accord du verbe au singulier. Les candidats reverront les listes de noms à fonctionnement indénombrable (mais aussi noms collectifs, pluriels irréguliers, etc.), l'accord des verbes selon les cas et les quantifieurs qui sont compatibles avec ces noms.

Syntaxe : Il convient ici de réagencer la phrase afin de restituer l'ordre canonique sujet-verbe-objet (SVO) dont l'anglais dévie moins facilement que le français.

Segment	Proposition de corrigé
11. tout juste cachés par les cartons.	barely hidden (from sight) / concealed by the (cardboard) boxes.

Lexique : Le syntagme adverbial « tout juste » devait être traduit par un adverbe d'intensification tel que *barely*, ou bien par une alternative acceptable telle que *only just hidden*.

Grammaire – Domaine verbal : Il convient de revoir les verbes irréguliers, en particulier (mais pas uniquement) ceux qui sont d'usage fréquent, tel que *hide*.

Lexique : Pour traduire « cartons » dans le contexte d'un déménagement, on pouvait accepter ici *cardboard boxes* ou *boxes*. En revanche, des approximations telles que *packages, parcels* ou *cartons* étaient insuffisantes, et *cardboxes* relevait du barbarisme lexical.

Grammaire – Domaine nominal : Il convenait ici d'employer l'article *THE* (et non $\emptyset$), qui désigne des éléments déjà connus et accessibles immédiatement par l'énonciateur et le co-énonciateur.

Segment	Proposition de corrigé
12. La petite a laissé échapper un cri.	The little girl let out a gasp / cry.

Grammaire : Il s'agissait d'étoffer pour le syntagme nominal « la petite », au risque de rendre le segment agrammatical. Il fallait plutôt choisir *the little girl*, ou éventuellement *the little one*, qui n'est pas la solution la plus idiomatique mais a l'avantage d'être grammatical. *The small girl* ne convenait pas car *small* renvoie à la taille tandis que *little* se rapporte à l'âge et peut prendre une connotation affective, au même titre que « petite » en français. Ce syntagme nominal renvoyait à Manon, la fille du narrateur, mentionnée plus haut dans le texte.

Lexique : Le verbe à particule *let out*, idiomatique, était la meilleure solution pour traduire « laisser échapper » dans un tel contexte.

Segment	Proposition de corrigé
13. J'ai pris sa main et je l'ai guidée à l'intérieur de la maison.	I took her hand and led her into the house.

Grammaire – Domaine nominal : Il fallait veiller à conserver un déterminant possessif devant la partie de corps (*hand*), ce qui est obligatoire en anglais, mais ce qui ne posait pas forcément de problème ici, car le texte source présentait déjà un déterminant possessif, étant donné qu'en français, les deux sont acceptables selon les constructions.

Grammaire – Prépositions : La préposition *into* était nécessaire pour montrer le mouvement (contrairement à *in* qui indique un point fixe).

Lexique : Pour « guider », il était possible d'utiliser *lead* en anglais ou même *guide*, calque acceptable ici.

Segment	Proposition de corrigé
14. Tout y était vide et lépreux,	Everything was bare and peeling / flaking / crumbling— / ; It was all empty and peeling— / ;

Lexique : Le terme « lépreux » posait un grand défi lexical et stylistique. Ce terme ne pouvait être traduit par le calque **leprous*, qui se cantonne en anglais à son sens littéral, il convenait alors de trouver une modulation. Les termes *peeling*, *flaking* et *crumbling* constituaient des bons candidats comme ils permettaient de restituer une propriété qui s'applique à la fois à la maladie et qui est compatible avec la description d'une maison et particulièrement de son état de délabrement. Des noms plus génériques tels que *withered* ou *decayed* constituaient des alternatives plus ou moins acceptables (car plus éloignées, bien qu'il faille saluer la volonté de rechercher une modulation et de ne pas s'en tenir à la facilité) et permettaient aux candidats d'éviter de lourdes pénalités, tandis que **plagued*, **boneless* ou **sick*, voire **sickening*, étaient inacceptables.

Grammaire : Les quantifieurs *everything* et *all* convenaient ici, mais il fallait respecter leur fonctionnement respectif. En effet, bien que synonyme avec *everything*, *all* offre une perspective différente : il véhicule une vision synthétique tandis que *everything* procède de façon analytique. Il est donc recommandé d'éviter l'association de *empty* et de *everything*, qui apparaît maladroite en raison de la contradiction qu'elle sous-entend.

Méthode : Il ne convient pas seulement de connaître le sens d'un mot, mais d'apprendre également les associations que celui-ci peut former avec d'autres (collocations), ainsi que les contextes d'apparition de ces lexèmes lors de révisions lexicales.

Segment	Proposition de corrigé
15. de notre vie ne demeuraient que des traces.	only fragments / traces of our lives / of our life remained. all that was left of our lives were traces.

Syntaxe : Une des difficultés de ce segment concernait l'ordre des mots dans la phrase. Le ton poétique de la phrase amenait à se poser la question de la conservation du même ordre en anglais à des fins stylistiques. Cependant, les contraintes syntaxiques étant plus fortes que les contraintes stylistiques, il convenait de restituer l'ordre canonique des mots, qui est plus contraint en anglais (SVO).

Grammaire – Domaine nominal : Pour traduire « notre vie », les deux alternatives *our lives* / *our life* sont acceptées, dans la mesure où « notre vie » peut se rapporter à la vie de la famille (qui

se traduirait par *our life*) ou à la vie des membres de la famille (qui se traduirait lui par *our lives*). Dans d'autres contextes, en revanche, il faut garder à l'esprit que la vision globalisante est caractéristique de l'anglais (par ex. *They were holding their cigarettes in their hands*) tandis que la vision singularisante est privilégiée en français (par. ex. *Ils tenaient leur cigarette dans leur main*).

Segment	Proposition de corrigé
16. Sur les murs jaunis les cadres avaient laissé leur empreinte,	On the yellowed / tarnished walls the (picture) frames had left a mark / trace: /— The (picture) frames had left their mark(s) on the yellowed walls: /—

Lexique : Le mot « empreinte » a souvent été traduit par des calques malvenus : *prints* ou les mots-composés formés à partir de *prints* : *footprints, fingerprints, blueprint*, etc.

Grammaire – Temps et Aspect : Pour traduire l'antériorité qu'indique le plus-que-parfait, il fallait faire appel en anglais à HAD + V-EN, qui exprime un fait passé antérieur (T-2) dont le résultat peut être observé au moment du récit (T-1).

Segment	Proposition de corrigé
17. rectangles blancs aux formats divers,	white rectangles of various / varying / different sizes / dimensions,

Lexique : Il fallait éviter de traduire « format » par le calque *format, shape* ou *form*, ce qui constituait un faux-sens en raison de la présence de « rectangles » dans le cotexte gauche.

Segment	Proposition de corrigé
18. contours brunis par les années, le tabac, la poussière.	their outlines darkened by time / the passing of time, // brown with age, smoke, dust. / age, smoke and dust. / age, smoke, and dust.

Lexique : Le mot « contours » a souvent été traduit par un calque *contours*, voire *contouring*, qui constituent des faux-amis, ce qui créait un faux-sens hors champ lexical. Le mot *outline* est le plus approprié en anglais dans ce contexte.

Pour traduire « les années », il paraissait plus pertinent de passer par une équivalence et d'employer le terme abstrait *time* ou *age* que de conserver *the years*, qui constituait toutefois une alternative convenable.

L'emploi d'une métonymie pour traduire « tabac » (produit), qui en anglais devient *smoke* (résultat de l'action), était la meilleure solution. Certains candidats ont plutôt opté pour *tobacco*, qui est juste sémantiquement, mais moins idiomatique que *smoke*.

Grammaire – Détermination : Il convenait ici de passer d'un article défini « les » dans le texte source à l'article zéro $\emptyset$ dans le texte cible, qui effectue un renvoi à la notion, ce qui est opportun avec des noms indénombrables qui renvoient à des substances : $\emptyset$ *age*, $\emptyset$ *smoke* et $\emptyset$ *time*.

Syntaxe : Pour l'énumération, plusieurs solutions sont acceptées : il est possible de lier chaque élément de la liste par une virgule et d'utiliser le coordonnant *and* avant le dernier élément de la liste, d'utiliser une *Oxford comma* (sans que cela ne soit prescriptif) ou même d'employer des virgules entre chaque élément de la liste.

Segment	Proposition de corrigé
19. Cinq ans plus tôt nous entrions là	Five years earlier / before / previously we had (just) moved into this house / in there

Grammaire – Déictiques : L'analepse indiquée par le marqueur de temps en tête de phrase « Cinq ans plus tôt » a une influence sur le choix des déictiques, à savoir le choix du temps ainsi que le choix du marqueur temporel compatible. Afin d'exprimer ce décrochage temporel, il convenait d'employer HAD + V-EN (dans ce segment ainsi que le suivant) et l'un des adverbes *earlier*, *before* ou *previously*, et non *ago*.

Grammaire – Prépositions : Pour les traduction qui recouraient à un nom, la préposition correcte ici était *into* (et non *in*) car elle indique un mouvement.

Segment	Proposition de corrigé
20. et Clément courait au beau milieu des pièces repeintes.	and Clément had run through the freshly- / newly-painted rooms.

Lexique : Afin de traduire « courait au beau milieu », le verbe prépositionnel *run through* semble le plus approprié, l'anglais ayant souvent recours à des verbes prépositionnels et verbes à particules.

Les propositions *refurbished*, *redecorated* et *repainted* sont des approximations qui avaient cependant l'avantage de rester dans le même champ lexical. Pour traduire le SN « les pièces repeintes », *freshly- / newly-painted rooms* sont deux alternatives idéales qui proposent à la fois une collocation et qui s'appuient sur la grande facilité de l'anglais à former des composés, ces deux solutions apparaissaient donc à la fois claires et idiomatiques.

Conclusion

Ce rapport s'attache à donner quelques conseils de révisions utiles au vu des propositions de traduction relevées dans les copies et un rappel de certaines stratégies et certains procédés pour viser le juste équilibre entre authenticité et fidélité. Il complète mais ne se substitue pas à un entraînement régulier et méthodique sur des extraits littéraires variés, ainsi qu'à la consultation minutieuse et systématique de ressources (dictionnaires d'apprenants [collocations, synonymes, usage, contextes d'emploi], grammaires, manuels de thème grammatical). Le jury invite par ailleurs les candidats à revoir les grandes tendances et spécificités propres à chaque langue, qui permet d'aboutir à une plus grande idiomatité dans le texte cible. Dans le cadre du concours, quand un choix doit être opéré entre grammaire et style, il s'agit de privilégier les contraintes d'ordre syntaxique plutôt que les contraintes stylistiques, qui conduisent parfois les candidats à proposer des tournures fautives. Il convient enfin de mesurer la place de l'orthographe et la ponctuation, qui ne sont pas d'ordre cosmétique, mais sont étroitement liées à la syntaxe et à la production de sens.

Il est attendu d'un futur enseignant qu'il représente un modèle linguistique en français comme en anglais. Le candidat doit faire preuve de rigueur et de minutie, afin d'analyser avec finesse le fonctionnement de la langue pour le mettre en lien avec le sens et d'en maîtriser les plus fines nuances sémantiques et stylistiques afin de pouvoir amener les élèves à saisir les subtilités et spécificités propres à chaque langue.

Proposition de corrigé

When we left the school, it was not yet five, and the sky was already turning dark in the west. Across the railway tracks, the street stretched up towards the horizon, lined with apartment buildings. The house stood on the far end of the street, and, with its cracked rendering, it looked

as if it had been placed there randomly, and beyond that there were only monochrome blocks, endlessly piling up all the way to the motorway. Manon walked slowly and reluctantly, dreading what was to come. Along the kerb, a lorry with its doors wide open proved her right. Most of our furniture was stacked up inside, barely concealed by the cardboard boxes. The little girl let out a cry. I took her hand and led her into the house. Everything was bare and peeling—only fragments of our life remained. On the yellowed walls the picture frames had left a trace: white rectangles of different sizes, their outlines darkened by time, smoke, and dust. Five years earlier we had just moved into this house and Clément had run through the freshly-painted rooms.

Rapport établi par Sarah BOURSE

1.2.2. Version

Remarques préliminaires

Lessons, roman de l'auteur britannique Ian McEwan, publié en 2022, retrace la vie de Roland Baines, un homme ordinaire dont l'existence est bouleversée par les grands événements du XX^e siècle ainsi que par une série de traumatismes personnels. Au seuil du roman, la femme de Baines le quitte pour entamer une carrière d'écrivaine, le contraignant à assumer seul la charge d'un nourrisson. Le protagoniste entreprend alors de sonder son passé pour tenter d'identifier les causes de cet échec. Le passage soumis à la traduction se situe au début du roman : adolescent, Baines suit les cours de piano de Miriam Cornell, énigmatique et exigeante professeure dont le souvenir hantera par la suite le protagoniste.

Le format de l'épreuve de version doit permettre aux candidats de consacrer suffisamment de temps à la lecture attentive du texte, aux repérages (narratologiques, situationnels, temporels, lexicaux), à la traduction et aux relectures. Pour rappel, il est conseillé de consacrer peu ou prou 1 h 15 à chacun des exercices de thème et de version et 3 h 30 à la composition en langue étrangère. Les candidats sont toutefois libres d'organiser leur travail comme ils l'entendent et de commencer par l'exercice qu'ils souhaitent. Les candidats les plus aguerris mettront à profit leurs années de préparation au concours afin d'élaborer une stratégie adaptée à leur mode de travail. Certains préféreront, par exemple, traduire intégralement le texte au brouillon ; d'autres se concentreront sur les passages les plus difficiles, repérés lors de la phase de découverte du texte. La bonne maîtrise des procédés de traduction et un entraînement assidu à l'exercice constituent des prérequis essentiels afin d'être en mesure de traduire le texte avec justesse en un temps limité.

Le jury espère que les futurs candidats trouveront dans les pages qui suivent quelques repères qui les aideront à appréhender au mieux les exigences propres à la sous-épreuve de version ainsi que les attentes des correcteurs. Candidats et préparateurs trouveront dans les rapports issus des sessions précédentes quantité d'informations qui pourront compléter efficacement les remarques compilées dans le présent document : attendus de l'épreuve, écueils à éviter et fautes récurrentes, points de vigilance et conseils méthodologiques. Il est vivement recommandé aux futurs candidats de consulter plusieurs rapports et de consigner les conseils relevés dans des fiches de révision.

Dans les pages qui suivent, les exemples de propositions de traduction erronées ou maladroites – et non les seules propositions agrammaticales – sont précédés d'un astérisque (*).

Lexique

Le texte proposé cette année présentait un certain nombre de défis d'ordre lexical. Il n'est évidemment pas attendu des candidats une connaissance exhaustive de la très riche palette lexicale dont dispose la langue anglaise. Il est en revanche exigible, de la part de futurs

enseignants, qu'ils maîtrisent un répertoire suffisamment étendu afin de pouvoir comprendre, développer et transmettre des idées complexes, en anglais comme en français. Ainsi, les faux-sens, voire les contresens et les non-sens, portant sur des mots aussi élémentaires que *thumb*, *nostril*, *sniff*, *bruise*, *whisper*, *fade* ou encore *pinch* sont difficilement acceptables à ce stade. De même, la maîtrise de grands référents culturels tels que *boarding school* est attendue. Le jury conseille donc aux futurs candidats de profiter de leurs années de préparation au concours pour procéder à une révision systématique du vocabulaire. La fréquentation assidue de textes de genres et d'époques variés et d'ouvrages de vocabulaire bien connus des anglicistes tels que *Le Mot et l'idée* devrait leur permettre de se constituer un bagage lexical satisfaisant. Pour les mots rares ou techniques, le contexte doit guider les candidats et leur permettre d'inférer le sens. Or, il est entendu que seul un entraînement régulier permet de développer de telles stratégies.

Le jury tient ainsi à rappeler que la sous-épreuve de version doit faire l'objet d'un entraînement soutenu. Il est en effet erroné de croire que la réussite des candidats dépendra de la difficulté – réelle ou supposée – du texte choisi par le jury. Le travail sur les procédés de traduction, la lecture de textes littéraires en français et en anglais, l'entraînement régulier sont autant de passages obligés qui ont permis à bien des candidats de proposer des traductions d'excellente tenue et, ainsi, de se démarquer. De fait, les correcteurs ont eu le plaisir de lire des traductions qui, bien qu'imparfaites, témoignaient d'une excellente compréhension du texte source, d'un réel effort de mise en français et d'une bonne préparation en amont. De tels efforts ont bien évidemment été valorisés.

À l'inverse, le jury regrette que de nombreux candidats se contentent de calquer les segments qui présentent des difficultés d'ordre lexical, pratique qui ne répond pas aux attentes de l'exercice. Les candidats doivent en effet s'efforcer de résister au calque lexical dès lors que celui-ci semble aboutir à une formule maladroite, voire franchement irrecevable en français. À titre d'exemple, la proposition *She was musical* appelait un étoffement de l'attribut *musical*. Les propositions de traduction témoignant d'un effort de compréhension et de traduction ont été valorisées (« Elle était douée pour la musique », « Elle avait l'oreille musicale », « Elle avait la fibre musicale »). Les formules calquées, proches du non-sens (« *Elle était musicale »), ont en revanche été sévèrement sanctionnées.

Les candidats sont par ailleurs invités à considérer le texte comme un ensemble cohérent, et non pas comme une suite de segments isolés. Une prise en compte du contexte aurait, par exemple, permis à bien des candidats d'éviter la traduction maladroite du syntagme *the bad place on the page*, régulièrement traduit par « *le mauvais endroit sur la page ». Les correcteurs attendaient ici des formules prenant en compte le contexte général du texte telles que « moment fatidique », « moment crucial » ou « passage redouté ». Le substantif *page*, quant à lui, faisait bien référence à une « partition ». Nous tenons, à cet égard, à rappeler combien il est essentiel de procéder à plusieurs lectures attentives du texte en amont de toute tentative de traduction.

Soulignons enfin qu'il est toujours préférable de proposer une approximation ou un hyperonyme que de laisser un « blanc », pratique assimilée à une omission. Toutefois, si quelques approximations et faux sens portant sur le vocabulaire technique ou rare peuvent être admis, il est attendu des candidats un effort de précision sur les termes les plus courants. L'adjectif *tiny*, par exemple, ne pouvait être traduit par « *petit ». Il fallait ici avoir recours à l'adjectif « minuscule » ou, à la rigueur, à une tournure périphrastique comme « très petit ».

Syntaxe

Le jury tient à mettre en garde les candidats à l'égard des formules relevant du calque syntaxique, très nombreuses cette année encore. La maîtrise des procédés de traduction les plus élémentaires (étoffement, recatégorisation, chassé-croisé, modulation) – exigible à ce stade – doit permettre d'éliminer des tournures maladroites telles que « *son esprit était ailleurs » (« elle avait l'esprit ailleurs ») ou encore « *il l'ennuyait avec son insignifiance » (« son insignifiance l'ennuyait »). Des propositions telles que « *Elle le dit sur une tonalité montante d'avertissement » (*She said it on a rising tone of warning*) témoignent de lacunes méthodologiques importantes. Afin de traduire ce dernier segment, qui appelait un effort de réflexion évident, les candidats bien préparés ont généralement procédé à une série d'étoffements et de recatégorisations. Une solution recevable consistait à étoffer le pronom *it* et la préposition *of* ainsi qu'à recatégoriser l'adjectif *rising* en gérondif : « Elle prononça ces mots en haussant le ton en guise d'avertissement ».

Les candidats doivent avoir conscience que les correcteurs se montrent particulièrement attentifs à la manière dont les uns et les autres appréhendent les segments les plus complexes. De fait, les énoncés qui ne peuvent être traduits littéralement sont précisément ceux qui appellent un véritable effort de traduction. La difficulté doit dès lors être perçue comme l'occasion de faire montre d'un savoir-faire ainsi que d'une maîtrise satisfaisante des deux systèmes linguistiques en jeu, fruits d'une préparation de bonne tenue. Il est par conséquent impératif que les candidats se refusent à simplifier ou à lisser la difficulté d'un énoncé en réécrivant le texte source : toutes les unités de sens et les nuances portées par le texte doivent être retranscrites dans une langue fluide et idiomatique. Ainsi, des formules parfaitement grammaticales telles que « *dit-elle, d'un ton menaçant » n'étaient pas recevables : elles relèvent de la réécriture et de l'omission, deux erreurs lourdement pénalisées. La traduction est un exercice contraignant, destiné à évaluer l'aptitude des candidats à résoudre des problèmes précis. Les manœuvres d'évitement ne répondent donc pas aux exigences de l'exercice.

Le jury souhaite profiter de cette occasion pour insister sur l'importance de la lecture, en anglais et en français, essentielle à la réussite des candidats, ainsi qu'au bon déroulement de leur future carrière. Il est admis qu'un esprit habitué à fréquenter assidument la langue anglaise soit tenté par le calque. La lecture en français doit permettre de reprendre le contrôle sur cette tendance et de juger si, oui ou non, une formule est recevable en français. Le jury invite donc les candidats – ainsi que les lauréats – à prendre régulièrement rendez-vous avec eux-mêmes en ménageant des temps de lecture – en anglais et en français – au sein de leur emploi du temps.

Repérages temporels et conjugaisons

Les futurs candidats sont appelés à s'assurer qu'ils maîtrisent la valeur des différents temps et modes dont dispose le français. Les erreurs de repérage temporel et de choix des temps font en effet perdre trop de points aux candidats. D'aucuns tendent, par exemple, à traduire systématiquement la forme simple du prétérit (-ED) par le passé simple, par opposition à la forme en BE + -ING. Rappelons que le prétérit anglais peut être traduit par un imparfait lorsqu'il exprime, par exemple, une habitude. D'autres traduisent systématiquement l'aspect BE + -ING en ayant recours à la locution « en train de ». Rappelons là encore que le français se passe volontiers de cette formule, lourde et maladroite, sauf lorsqu'il s'agit d'insister expressément sur la durée d'un procès. De manière générale, les candidats sont invités à se méfier des correspondances systématiques entre les temps et modes français et les temps et aspects anglais, comme l'évoque déjà le rapport de thème. Le prétérit n'est pas le passé simple. À plus forte raison, le *present perfect* n'est pas le passé composé. Enfin, soulignons que la forme

HAD + -EN implique un décrochage temporel par rapport au prétérit, décrochage qui doit impérativement être retranscrit en français, généralement par l'emploi d'un plus-que parfait.

Il nous faut, cette année encore, insister sur la nécessité de renouer avec les conjugaisons des verbes au passé simple. Les futurs candidats doivent être conscients qu'ils seront amenés à traduire des textes littéraires. Or, en français, le passé simple est le temps du récit par excellence. Cette année, il n'était pas envisageable de traduire le texte au passé composé. Les barbarismes tels que « *Elle le disa » (« Elle le dit »), « *cela se produisa » (« cela se produisit »), « *elle venut » (« elle vint »), « *elle le pincit » (« elle le pinça ») ou les confusions entre l'indicatif (« il vit ») et le subjonctif (« il vît ») sont bien évidemment à proscrire. Plus étonnant encore, certains candidats ne semblent pas maîtriser les conjugaisons des trois groupes au présent de l'indicatif ou à l'impératif. Des erreurs telles que « *Essai encore » (« Essaie encore ») témoignent d'une méconnaissance structurelle de la langue et sont, à ce titre, fermement sanctionnées. De même, le jury s'étonne que certains candidats ne parviennent pas à faire la distinction entre un verbe conjugué au passé simple (« elle vint ») et un participe passé (« *elle venu »).

Le modèle évalué à l'occasion de la sous-épreuve de version est voué à être utilisé afin de communiquer avec les élèves ainsi que les parents et l'ensemble de la communauté éducative. La maîtrise des règles élémentaires de conjugaison est donc un prérequis essentiel.

Orthographe

Pour des raisons similaires, il nous faut attirer l'attention des candidats sur le soin qu'ils sont tenus d'apporter à l'orthographe. Gageons qu'une bonne pratique de la lecture en amont du concours ainsi qu'une série de relectures efficaces auraient permis d'éliminer un certain nombre de fautes récurrentes : « *tâchées » (« tachées ») ; « *ancré » (« encre ») ; « *pensionna » (« pensionnat ») ; « *erreure » (« erreur »), « *pousse » (« pouce »), « *ématome » (« hématome »), etc. Les futurs candidats sont par ailleurs invités à vérifier qu'ils maîtrisent les distinctions élémentaires entre les homophones grammaticaux du français : déterminants démonstratif (« ces ») et possessif (« ses »), auxiliaire (« a ») et préposition (« à »), verbe conjugué (« sortit ») et participe passé (« sorti »), etc. Il ne s'agit pas là de simples fautes d'orthographe, mais bien d'erreurs de grammaire et de syntaxe grossières à l'égard desquels les correcteurs se montrent légitimement intransigeants.

Méthodologie de la traduction

La sous-épreuve de traduction doit faire l'objet d'une préparation soutenue, étalée dans le temps. Seule une pratique assidue de la version et du thème permet d'acquérir la souplesse intellectuelle que requièrent ces deux exercices. Le texte choisi par le jury comporte en outre un certain nombre de difficultés qui représentent autant de consignes implicitement adressées aux candidats. Il s'agit donc de développer de bons réflexes en amont du concours afin d'être en mesure de répondre à ces attentes dans le temps imparti.

Les candidats bien préparés maîtrisent les différents procédés de traduction. Ainsi, il était difficile de proposer des traductions recevables de segments tels que *She said it on a rising tone of warning* ou *another inky boy in a boarding school* sans faire appel à la recatégorisation et à l'étoffement. Un entraînement régulier à l'utilisation des procédés de traduction les plus courants permettra aux futurs candidats d'acquérir de bons réflexes et, ainsi, d'éviter bien des erreurs, des maladresses et des calques (« *Elle dit cela avec une tonalité montante d'avertissement », « *un autre garçon plein d'encre dans un pensionnat »). De tels automatismes leur permettront également de gagner un temps précieux, qu'ils pourront consacrer aux relectures et à la composition en langue étrangère.

Une préparation satisfaisante doit par ailleurs permettre aux candidats de faire valoir leur bonne connaissance des différences structurelles entre l'anglais et le français. Cette année, il était par exemple attendu des candidats qu'ils se souviennent que le modal *can* est généralement effacé devant un verbe de perception en français (*I can hear you* : « Je t'entends »). La traduction du segment *He could see the bad place on the page* se devait donc de résister au calque (« *Il pouvait voir ») pour privilégier des formules comme « Il devinait le passage redouté ». Les candidats faisant montre de bons réflexes ont conscience que l'anglais a tendance à particulariser et à utiliser un déterminant possessif devant les parties du corps, là où le français préfère employer un article défini. La subordonnée *that her mind was elsewhere* devait donc être traduite par « qu'elle avait l'esprit ailleurs » et non pas par « *que son esprit était ailleurs ». De même, la traduction du syntagme prépositionnel *through her nostrils* devait privilégier les tournures impersonnelles (« par les narines »). Trop peu de candidats perçoivent de tels énoncés comme l'occasion de faire montre de leur maîtrise fine des systèmes linguistiques français et anglais, pourtant valorisée par les correcteurs. Le jury conseille par conséquent aux candidats de relire rapports du jury et ouvrages méthodologiques afin de se constituer un bréviaire répertoriant quelques points de divergence fondamentaux entre l'anglais et le français.

Le jury recommande aux candidats de surligner les passages difficiles ou le lexique qui leur semblerait obscur, et qui demanderont *a priori* un effort de réflexion supplémentaire. Ces passages délicats ont un poids légitimement plus important dans le barème, si bien que ce sont souvent ces difficultés, ainsi que la manière dont elles sont abordées, qui permettent aux candidats bien préparés de se démarquer. Le jury se réjouit de constater qu'un certain nombre de candidats proposent un véritable travail de traduction des segments les plus complexes. Soulignons une fois encore que les correcteurs cherchent toujours à récompenser la réflexion et le travail de traduction. À l'inverse, le jury s'étonne que tant de candidats se contentent de calquer sans autre forme de procès des formules aboutissant à des maladroites d'ordre syntaxique, voire à des contresens et à des non-sens, autant d'erreurs pénalisées dans le cadre d'un concours cherchant à recruter des enseignants.

Enfin, l'entraînement doit permettre aux candidats de trouver le point d'équilibre entre fidélité vis-à-vis du texte source et respect de la langue cible, seuls garants d'une traduction convaincante. Certains candidats traduisent littéralement (mot-à-mot) l'ensemble du texte, révélant ainsi une connaissance imparfaite de la langue française. D'autres réécrivent entièrement le texte, démontrant cette fois-ci une méconnaissance des enjeux et des exigences propres à l'exercice de traduction. La traduction doit être fidèle, conserver chacune des nuances de sens portées par le texte source, tout en respectant les capacités d'accueil de la langue cible.

Rappelons que le paratexte est uniquement donné à titre informatif. Il est par conséquent inutile de perdre du temps à traduire le titre de l'œuvre dont est extrait le texte ou à recopier le paratexte dans son intégralité. Soulignons enfin que les omissions – relativement rares cette année – sont, en toute logique, plus sévèrement sanctionnées que toute autre erreur.

Relectures

L'étape de relecture ne doit pas être négligée. Cette année encore, trop de candidats ont multiplié les fautes de syntaxe et de grammaire, d'orthographe et de conjugaison, que le français soit leur langue maternelle ou non. Le jury est conscient que les candidats sont tenus de traduire le texte en un temps limité. Néanmoins, l'épreuve est pensée pour laisser suffisamment de temps aux candidats bien entraînés pour relire leur copie plusieurs fois. Il est conseillé d'effectuer plusieurs séries de relectures ciblées. En effet, les deux principaux écueils

inhérents à l'exercice de traduction, la faute de traduction et la faute de langue, répondent à deux logiques distinctes : l'une appelle une attention fine au texte anglais, l'autre nécessite de prêter une attention particulière aux erreurs de français. Il convient donc d'effectuer plusieurs relectures visant à supprimer fautes d'orthographe et de conjugaison, erreurs de syntaxe et autres calques, puis une série de relectures focalisées sur la fidélité vis-à-vis du texte source. Enfin, une relecture ciblant la cohésion temporelle globale du texte serait bienvenue, tant les exemples de panachages injustifiés des temps ont été nombreux cette année. Là encore, il revient à chaque candidat d'utiliser son temps de préparation au concours pour juger de la meilleure stratégie de relecture à adopter lors des épreuves d'admissibilité.

Conclusion

Aucune traduction ne peut prétendre à la perfection, à plus forte raison lorsque l'exercice est effectué en temps limité. Les meilleures traductions parviennent néanmoins à allier la fidélité vis-à-vis du texte source et de ses nuances au respect de la langue cible, la justesse d'expression à la précision de la syntaxe et du lexique. Les candidats bien préparés maîtrisent les procédés de traduction, font montre de bons réflexes, possèdent un capital lexical étendu et veillent au respect de la langue cible. Le jury félicite et remercie sincèrement les candidats ayant su répondre aux attentes d'un exercice exigeant, mais révélateur de qualités essentielles à de futurs enseignants de langue vivante.

Il était particulièrement difficile, cette année, de réussir l'exercice de version sans entraînement préalable à l'utilisation des procédés de traduction, qui doivent permettre aux candidats de débloquer une traduction difficile et, ainsi, de gagner un temps précieux. Nous soulignons par ailleurs la nécessité d'une bonne compréhension et d'une analyse exhaustive du texte source. Nous encourageons enfin les candidats à perfectionner leur maîtrise de l'anglais et du français en s'autorisant des temps de lecture dans les deux langues, en procédant à une révision systématique du vocabulaire et en revoyant les conjugaisons des temps et des modes les plus courants.

Nous espérons que les remarques consignées dans ce rapport aideront les futurs candidats à mieux appréhender les attentes des correcteurs. Qu'ils soient assurés que le jury – conscient de la difficulté de l'exercice – récompense systématiquement la réflexion et l'effort de traduction, indices d'un travail préparatoire satisfaisant.

Analyse par segment

Le texte a été découpé en 20 segments de longueur et de difficulté variables. La cohérence et la qualité de la traduction dans son ensemble sont bien évidemment prises en compte. L'enjeu des remarques qui suivent est de permettre aux futurs candidats d'appréhender les attentes concrètes du jury et, ainsi, d'éviter un certain nombre d'erreurs récurrentes. Plusieurs propositions de traduction recevables sont proposées pour chacun des segments. Les candidats ne doivent, pour leur part, proposer qu'une seule traduction.

Segment	Proposition de corrigé
1. 'Try again.' She said it on a rising tone of warning.	« Essaie / Essaye(z) encore. » / « Recommence(z). » Elle prononça ces mots en haussant / élevant le ton / la voix. Elle haussa le ton en signe / guise d'avertissement / (comme) pour l'avertir.

Les règles de présentation du discours direct en français ont posé problème à quelques candidats. Si l'anglais a recours aux guillemets virgules, le français privilégie les guillemets

chevrons. Le tiret long, réservé en français aux phases de dialogue, n'était pas attendu. Le calque du groupe prépositionnel *on a rising tone of warning* (« *d'un ton montant d'avertissement ») était à proscrire : la transposition de l'adjectif *rising* en gérondif (« en haussant ») et l'étoffement de la préposition *of* à l'aide de formules telles que « en guise de » ou « en signe de » permettait d'aboutir à une proposition de traduction correcte. L'étoffement du pronom *it* (« Elle prononça ces mots ») permettait quant à lui d'éviter une formulation maladroite au regard du registre du texte (« *Elle le dit »). Si leur emploi n'a pas été sévèrement sanctionné, les pronoms démonstratifs « ceci » ou « cela » trahissaient néanmoins légèrement le sens du texte source. Les candidats pouvaient en outre s'interroger sur le choix entre le tutoiement et le vouvoiement. Les deux propositions ont été indifféremment acceptées par les correcteurs. Nous attirons enfin l'attention des futurs candidats sur la nécessité de maîtriser la conjugaison des verbes au passé simple (ici requis pour rendre compte d'une action ponctuelle).

Segment	Proposition de corrigé
2. She was musical, he was not.	Elle était musicienne / douée pour la musique, il / lui ne l'était pas / lui non / pas lui. Elle avait l'oreille / la fibre musicale, il / lui ne l'avait pas / lui non / pas lui.

Dans la mesure du possible, les candidats devaient tenter de conserver le parallélisme syntaxique entre les deux propositions. Celui-ci correspond en effet à un choix stylistique de l'auteur, qui met en place une tension entre les deux personnages. Les propositions reposant sur un réagencement trop important des constituants la phrase (« *Contrairement à lui, elle avait l'oreille musicale ») étaient – ici comme ailleurs – à proscrire. La traduction de l'adjectif *musical* représentait une difficulté lexicale évidente. Le calque (« *elle était musicale »), alors que cet adjectif ne s'utilise pas en français pour qualifier une personne, était impossible. Les correcteurs ont récompensé les propositions même légèrement inexactes témoignant d'une réflexion sur le sens de l'adjectif en contexte. Une stratégie efficace consistait à avoir recours à l'étoffement (« elle avait la fibre musicale », « elle était douée pour la musique »). La valeur descriptive des deux propositions devait pousser les candidats à employer l'imparfait.

Segment	Proposition de corrigé
3. He knew that her mind was elsewhere	Il savait / était conscient qu'elle avait l'esprit / la tête ailleurs

Ce segment ne présentait pas de difficultés particulières. Le calque du déterminant possessif *her* (« *que son esprit ») était maladroit. Les candidats bien entraînés ont naturellement opté pour des formules plus idiomatiques telles que « elle avait la tête ailleurs ». Le référent doit par ailleurs être explicité en français. Il incombait alors aux candidats de trouver la formulation la plus adéquate sans alourdir la syntaxe de la phrase avec des tournures maladroites s'apparentant à « *son esprit à elle ». Nous insistons à nouveau sur la nécessité de ne pas réagencer inutilement les constituants de la phrase (« *Son esprit, comme il le savait, était ailleurs »).

Segment	Proposition de corrigé
4. and that he bored her with his insignificance –	et que son insignifiance l'ennuyait : et qu'il l'ennuyait de par son insignifiance :

Le calque de la préposition *with*, introduisait dans la traduction une faute de syntaxe (« *et qu'il l'ennuyait avec son insignifiance »). Une solution efficace consistait à moduler très légèrement le segment : « et que son insignifiance l'ennuyait ». La proposition la plus évidente consistait néanmoins à opérer un changement de préposition : « et qu'il l'ennuyait de par son insignifiance ». Le jury note à ce propos une utilisation souvent hésitante des prépositions françaises : les futurs candidats pourront sans doute tirer profit d'une révision ciblée. Si les candidats ayant pensé à employer les deux points ont été valorisés, les candidats ayant conservé le tiret quadratin unique – qui tend désormais à être admis en français – n'ont pas été pénalisés.

Segment	Proposition de corrigé
5. another inky boy in a boarding school.	encore un (de ces) / un énième garçon(s) aux mains tachées d'encre issu / (tout droit) sorti d'un pensionnat. un pensionnaire aux mains couvertes d'encre de plus.

Ce segment nous permet d'insister sur l'importance de lire plusieurs fois l'ensemble du texte afin de visualiser la scène décrite en amont de toute tentative de traduction. L'épithète *inky* a en effet donné lieu à de nombreux contresens (« *tatoué », « *intello », « *ringard », « *bête », etc.), voire à quelques non-sens (« *garçon encrier », « *garçon encreux », etc.). Si le jury est conscient du défi que peut représenter la traduction d'un tel groupe nominal, il a lourdement pénalisé les traductions aberrantes et, à l'inverse, récompensé les efforts de compréhension du texte source. Il fallait bien comprendre que le narrateur imagine ici la lassitude de la professeure de piano, confrontée à un énième élève dépourvu de tout talent musical. Dans le contexte scolaire signalé par le composé *boarding school*, l'adjectif *inky* renvoyait à l'image d'un garçon dont les mains sont tachées d'encre : un garçon un peu brouillon, tout l'inverse d'un « intello ». Il fallait donc, une fois de plus, étoffer le groupe nominal (« aux mains tachées d'encre », « aux mains couvertes d'encre »). Le terme *another* devait quant à lui être appréhendé dans son sens péjoratif ; il traduisait l'agacement de la professeure de piano, confrontée année après année à la médiocrité de ses élèves (« encore un garçon » ou, mieux, « un énième garçon »). Les traductions calquées (« *un autre garçon ») témoignaient d'un manque de réflexion sur le sens du texte. Il était en outre attendu des candidats qu'ils connaissent le sens de *boarding school*, qu'il convenait de traduire de manière appropriée par « pensionnat ». Rappelons toutefois qu'il est préférable de proposer une traduction approximative (« *une école privée ») plutôt que de ne pas traduire (« *une boarding school »), voire de laisser un « blanc ». Enfin, de nombreux candidats ont eu recours au calque pour traduire la préposition *in* (« *dans un pensionnat »). Afin de traduire convenablement le syntagme prépositionnel, il était opportun d'étoffer la préposition (« issu » ou « (tout droit) sorti d'un pensionnat »).

Segment	Proposition de corrigé
6. His fingers were pressing down on the tuneless keys.	Ses doigts appuyaient sur les touches dissonantes / dénuées d'harmonie / sur les touches (du piano) sans produire / en tirer le moindre accord / la moindre mélodie.

La traduction de ce segment reposait sur la bonne compréhension du syntagme *the tuneless keys*. Le contexte de la leçon de piano permettait d'éviter le calque, trouvé dans certaines copies, de *keys*, le substantif ne renvoyant pas à des « *clés », mais bien aux touches du piano. La traduction de l'adjectif *tuneless* exigeait de la part des candidats un certain effort de réflexion. Quelques candidats ont proposé « *silencieuses » ou « *sans son », autant de contresens. Plusieurs solutions ont été acceptées par les correcteurs : bien des candidats ont eu recours à un adjectif équivalent en français (« dissonantes »), tandis que d'autres ont isolé le suffixe privatif *-less* et ont changé l'adjectif de catégorie grammaticale pour le transformer en substantif (« sans harmonie », « sans produire la moindre mélodie »). Notons que la traduction du syntagme nominal *His fingers* par « Ses doigts » était attendue, dans la mesure où elle rendait efficacement compte de l'agentivité des doigts du personnage, nettement mise en avant dans le segment 13. Le verbe au prétérit en BE + -ING (*were pressing down*) présente un procès en cours de déroulement. Or, des candidats traduisent cet aspect en ajoutant la béquille « en train de », formule lourde et maladroite. L'imparfait français suffit amplement à traduire l'aspect duratif porté par l'aspect BE + -ING anglais.

Segment	Proposition de corrigé
7. He could see the bad place on the page before he reached it,	Il discernait / devinait le moment fatidique / crucial / le passage redouté sur la partition avant (même) d'y parvenir / de l'atteindre,

Le jury a relevé de nombreux calques maladroits du syntagme *the bad place on the page* (« *le mauvais endroit sur la page »), propositions qui, un fois de plus, évacuent le contexte de la leçon de piano. Les candidats se devaient d'explicitier le sens des termes *bad place* et *page* : dans ce contexte, *the page* renvoie à la partition et *the bad place* à un passage qui était redouté à cause de sa complexité (« le passage redouté sur la partition »). Le modal *could* est ici suivi d'un verbe de perception. Rappelons qu'il est généralement maladroit de calquer le modal (« *il pouvait voir ») lorsqu'il est suivi d'un verbe de perception. Si le verbe devait être conjugué à l'imparfait du fait du caractère itératif du procès qu'il décrit, *before he reached it* appelait une réflexion plus poussée. En effet, la locution conjonctive « avant que » impose l'utilisation du subjonctif. Les règles de concordance des temps impliquaient donc l'emploi du subjonctif imparfait (« avant qu'il ne l'atteignît »). Pour plus de facilité, et pour éviter une formulation légèrement ampoulée, il est recommandé aux candidats d'utiliser l'infinitif dans ce genre de cas (« avant de l'atteindre »).

Segment	Proposition de corrigé
8. it was happening before it happened,	cela se passait avant de se passer, la scène / le drame se jouait avant (même) d'avoir lieu / à l'avance / par anticipation,

Comme dans le segment 7, la locution « avant que » imposait l'emploi du subjonctif imparfait, maladroit dans ce cas de figure. Une tournure impersonnelle ou une locution comme « à l'avance » devait être privilégiée pour un rendu plus naturel en français. Une fois encore, il était malvenu d'affubler le groupe verbal de la locution « en train de » (« *c'était en train d'arriver »).

Certains candidats ont décidé d'expliciter l'emploi du pronom *it* via une formulation explicite du propos sous-jacent (« le drame se jouait avant même d'avoir lieu »). Si elle gomme le parallélisme syntaxique du texte source, cette formule est très idiomatique en français et témoigne d'une bonne lecture du texte et de ses enjeux. Elle a donc été acceptée par les correcteurs. Plus maladroite, la formule « cela se passait avant de se passer » présente l'avantage de conserver le parallélisme syntaxique du texte source et a donc été acceptée.

Segment	Proposition de corrigé
9. the mistake was coming towards him,	l'erreur / la fausse note / le faux pas venait à / vers lui,

Le segment ne présentait pas de difficultés particulières. Certains candidats ont traduit *mistake* par « erreur », d'autres par « fausse note », *proposition* tout à fait acceptable. Ici encore, l'imparfait était le choix le plus naturel en français et les candidats devaient éviter d'alourdir la phrase en ajoutant « en train de ».

Segment	Proposition de corrigé
10. arms outstretched like a mother, ready to scoop him up,	les bras tendus comme (ceux d') une mère, prête / s'apprêtant / qui s'apprêtait / s'apprêterait à / sur le point de / prêts à le cueillir / se saisir de lui,

Les candidats devaient se saisir de la métaphore filée de l'erreur devenue mère pour traduire ce segment, ainsi que le suivant. Lorsqu'ils sont confrontés à la traduction d'une phrase longue et/ou complexe, les candidats doivent s'efforcer de ne pas paniquer et prendre le temps de traduire chacun des constituants de la phrase au brouillon avant de s'assurer de la cohérence de l'ensemble. La traduction du mot *outstretched* devait reprendre l'image d'une mère qui tend les bras en direction de son enfant. Le jury a relevé de nombreuses traductions approximatives ou erronées de l'adjectif (« *les bras grand ouverts », « *les bras croisés ») qu'une bonne analyse morphologique aurait sans doute pu prévenir. Le verbe *scoop up* évoque un geste enveloppant et furtif qui rappelle la forme du bras de la mère. Ici, les candidats pouvaient s'appuyer sur leur connaissance probable du substantif *scoop* afin de visualiser la scène. Toutefois, au vu de la difficulté relative à laquelle étaient confrontés les candidats, toute proposition cohérente a été acceptée : « cueillir », « ramasser » ou encore « saisir » étaient des traductions recevables. Notons que plusieurs candidats ont décidé, à ce stade ou en amont, de placer des points afin de transformer en une série de phrases courtes la longue phrase qui court des segments 7 à 11. Cette pratique de réécriture injustifiée est à proscrire dans le cadre d'un concours.

Segment	Proposition de corrigé
11. always the same mistake coming to collect him without the promise of a kiss.	toujours la / cette même erreur / fausse note qui venait / passait le chercher / le prendre sans la promesse / l'espoir d'un baiser.

La traduction littérale du substantif *mistake* était recevable. Certains candidats ont tenu, ici encore, à procéder à un étoffement contextuel, ce qui représentait un effort louable (« toujours cette même fausse note »). Le syntagme faisait écho au segment 9, où l'erreur était mentionnée, ce qui a poussé certains candidats à insister, à juste titre, sur cette répétition en traduisant la charge anaphorique de l'article *the* par le démonstratif « cette ». Le verbe *collect* ne devait pas être entendu en son sens matériel (« *ramasser »). Il fallait prêter attention à la métaphore de la mère qui vient chercher son enfant pour le traduire efficacement. Tout recours au calque

(« *collecter ») aboutissait à un contresens. Si *without the promise of a kiss* ne présentait pas de difficultés particulières, certains candidats se sont perdus dans des élans poétiques mal contrôlés qui éloignaient leur traduction du sens du texte source. Il fallait toutefois tenir compte du registre littéraire du passage et ne pas basculer dans un registre trop enfantin (« *bisou »). Insistons à nouveau sur la nécessaire fidélité vis-à-vis du texte source : de nombreux candidats ont cru bon d'ajouter l'adverbe « même » en fin de segment (« *sans même la promesse d'un baiser »), béquille inutile qui injecte dans le texte français une nuance sémantique malvenue. Enfin, le calque de la structure au participe présent *coming to collect him* était lourd et maladroit (« *venant le chercher »). Il convenait d'employer une proposition relative (« qui venait le chercher »).

Segment	Proposition de corrigé
12. And so it happened.	Et ce qui devait arriver arriva. Ou toute reprise cohérente du segment 8.

Le calque était ici encore à proscrire, car il aboutissait à une formule des plus maladroites (« *Et donc cela arriva »). Les candidats devaient tenir compte du lien explicite avec le segment 8 (*it was happening before it happened*) et effectuer une reprise cohérente de ce dernier. Il pouvait également être pertinent d'avoir recours à une expression idiomatique permettant de traduire fidèlement l'idée mentionnée (« Et ce qui devait arriver arriva »).

Segment	Proposition de corrigé
13. His thumb had its own life.	Son pouce n'en faisait qu'à sa tête / agissait de son propre chef / échappait à son / tout contrôle / était indomptable.

Ce segment a donné lieu à de nombreux contresens (« *sa vie dépendait de son pouce », « *son pouce prit vie », « *son pouce était responsable de son destin »). Il s'agissait, une fois encore, de bien visualiser la scène et de penser à une formule idiomatique traduisant l'idée portée par le texte source : « Son pouce n'en faisait qu'à sa tête », « Son pouce agissait de son propre chef ». Ici encore, la formule « Son pouce » devait être privilégiée afin de rendre compte de l'agentivité prêtée aux doigts du personnage, qui semblent en effet agir de leur propre chef. Quelques candidats ont hésité quant au choix du temps à employer. L'imparfait devait être privilégié, car le prétérit anglais témoignait ici d'une caractéristique habituelle, idée étayée par les segments précédents, qui signalaient la valeur récurrente de l'erreur (*the same mistake*).

Segment	Proposition de corrigé
14. Together, they listened to the bad notes fade into the hissing silence.	Ensemble, ils écoutèrent les fausses notes s'évanouir / disparaître / se dissiper dans le silence sifflant / sibilant / retentissant.

Une fois de plus, l'adjectif *bad* appelait un étoffement contextuel (« fausses notes »). Certains candidats ont opté pour une formule calquée (« *mauvaises notes »), impropre dans ce contexte. Concernant *fade into*, les candidats se devaient de visualiser la scène et d'imaginer la fausse note résonner et glisser vers le silence. Il fallait donc traduire l'idée d'effacement progressif le plus fidèlement possible en ayant recours à des verbes comme « s'évanouir » ou « se dissiper ». Le syntagme nominal *The hissing silence* présentait par ailleurs une double difficulté, car il était question à la fois d'un oxymore et d'une allitération en /s/. Quelques candidats ont perçu cette double contrainte et sont parvenus à traduire le style de l'auteur

avec brio (« silence sifflant », « silence sibilant »). Ils ont été valorisés. Conscients de cette difficulté, les correcteurs attendaient toutefois uniquement le maintien d'au moins un de ces deux reliefs stylistiques. La fausse note vient ici interrompre soudainement les actions continues dans le passé (à l'imparfait), ce qui imposait l'emploi du passé simple.

Segment	Proposition de corrigé
15. 'Sorry,' he whispered to himself.	« Désolé / Pardon », se murmura-t-il.

Plusieurs candidats ont sous-traduit la proposition *he whispered to himself* (« *se dit-il »), probablement par méconnaissance du verbe, pourtant commun, *whispered*. Les candidats se devaient de rendre compte avec précision de l'idée exprimée et l'utilisation du pronom réfléchi suffisait à traduire le sens (« se murmura-t-il »). Un certain nombre de candidats a proposé un pléonasme, ce qui induisait une formulation maladroite dans la langue cible (« *se murmura-t-il à lui-même »). Les correcteurs ont à plusieurs reprises relevé l'emploi de la formule métaphorique « dans sa barbe », bienvenue dans ce contexte. Les candidats se devaient par ailleurs de respecter les codes en vigueur en français et d'inverser le sujet et le verbe (« se murmura-t-il »). Quelques candidats ont décidé de faire fi du discours direct pour proposer une traduction qui s'éloignait trop franchement du texte source (« *Il se murmura qu'il était désolé »). Ces réécritures du texte sont bien sûr à proscrire.

Segment	Proposition de corrigé
16. Her displeasure came as a quick exhalation through her nostrils,	Son mécontentement / agacement se manifesta / se traduisit Elle manifesta / exprima son mécontentement par une brève expiration / en expirant brièvement par les narines,

La traduction du substantif *displeasure* a donné lieu à quelques barbarismes (« *déplaisir »). Les meilleures traductions ont su tenir compte du contexte pour trouver un équivalent en français qui véhiculait le sentiment négatif exprimé dans cette phrase (« mécontentement » ou « agacement »). Le calque de *came as* (« *vint par »), parfois doublé de l'emploi mal contrôlé d'un subjonctif imparfait (« *vînt par »), n'était pas recevable. Il était attendu des candidats qu'ils passent en revue les différentes options possibles afin de proposer un équivalent adéquat en français (« se manifesta », « se traduisit »). Une autre possibilité était d'avoir recours à une modulation syntaxique (« Elle manifesta son mécontentement »). Le syntagme nominal *a quick exhalation through her nostril* a poussé certains candidats à proposer des traductions relevant du non-sens (« *une exaltation rapide à travers ses narine », voire « *une brève exaltation par le nombril »). Un effort de visualisation de la scène était ici attendu.

Segment	Proposition de corrigé
17. a reverse sniff he had heard before.	un reniflement inversé qu'il avait déjà entendu (auparavant / avant / par le passé) / qui lui était familier / qui ne lui était pas inconnu.

La traduction de ce syntagme nominal a mis en défaut plusieurs candidats, alors qu'il ne présentait pas de difficultés particulières. Il était attendu des candidats qu'ils connaissent la traduction du substantif *sniff*. Or, plusieurs d'entre eux ont proposé des termes ne traduisant pas fidèlement l'idée portée par le texte (« *un éternuement », par exemple). Les candidats pouvaient traduire le *past perfect* de *he had heard* par son équivalent logique en français, le plus-que-parfait. Le jury a également accepté les modulations à l'imparfait, qui pouvaient

traduire le caractère itératif de la scène (« qui lui était familier », « qui ne lui était pas inconnu »).

Segment	Proposition de corrigé
18. Her fingers found his inside leg,	Du bout des doigts, elle vint chercher l'intérieur de sa cuisse, Elle vint chercher / trouver avec les doigts l'intérieur de sa cuisse,

La traduction du groupe nominal *his inside leg* représentait un défi. Face à de telles difficultés, les candidats doivent toutefois s'empêcher de céder au calque irréflecti (« *sa jambe intérieure ») ou au contresens (« *son entrejambe »). Il s'agissait là encore de visualiser la scène d'une leçon de piano durant laquelle le jeune garçon joue tandis que sa professeure est assise à côté de lui et le pince. Il était dès lors difficile de l'imaginer se pencher pour pincer le mollet ou le pied de son élève, comme certains candidats l'ont supposé. De plus, la mention de l'ourlet du short dans le segment suivant devait guider les candidats sur la partie de la jambe qui allait être pincée (« l'intérieur de sa cuisse »). La formule « Du bout des doigts », moins fidèle au texte source que « avec les doigts » a néanmoins été acceptée par le jury en raison de son fort idiomaticisme. Le verbe *found* ne pouvait quant à lui être calqué (« *Ses doigts trouvèrent ») : il fallait préciser le sens du verbe en français (« Elle vint chercher », « Elle vint trouver »).

Segment	Proposition de corrigé
19. just at the hem of his grey shorts, and pinched him hard.	juste avant / au niveau de l'ourlet / au bord / à la lisière de son short gris, et elle le pinça fortement.

Le substantif *hem* représentait une difficulté lexicale que beaucoup de candidats ont su traduire par connaissance d'un équivalent exact en français (« l'ourlet »). D'autres candidats ont su inférer le sens grâce au contexte de la phrase et trouver un équivalent acceptable (« au bord », « à la lisière »). L'ellipse du sujet du verbe *pinched* pouvait ici être problématique, si le sujet de l'action n'avait pas été explicité auparavant dans le segment 18. Certains candidats ont proposé des traductions qui ne tenaient pas compte de cette cohérence grammaticale, ce qui les a menés à produire une fausse note syntaxique (« *ses doigts vinrent chercher... et le pinça fortement »). Pour lever toute ambiguïté, il était judicieux de faire apparaître le sujet en français et ainsi clarifier la situation. L'adjectif *hard* méritait quant à lui d'être recatégorisé en adverbe, pour que la formulation soit plus idiomatique en français (« fortement »).

Segment	Proposition de corrigé
20. That night there would be a tiny blue bruise.	Ce soir-là / Cette nuit-là, il aurait un minuscule / tout petit bleu / un minuscule bleu apparaîtrait.

La traduction du complément de temps *that night* exigeait des candidats un effort de repérage. Le point de repère étant le moment de l'énonciation, au passé, le syntagme ne pouvait être traduit par « *Cette nuit » : c'est bien « Cette nuit-là » qui était attendu. Certains candidats ont souhaité retranscrire la structure présentative *there would be* et son implication spatiale (« *il y aurait »). Il fallait toutefois tenir compte du fait que l'emplacement était déjà indiqué dans le segment 19 et qu'il était donc inutile de le préciser à nouveau ici. Le syntagme nominal *a tiny blue bruise* a, par moments, donné lieu à des contresens, voire à des non-sens, par méconnaissance du sens du substantif *bruise* (« *une petite brume bleue », « *une petite bruine bleue »). Les candidats se devaient en outre d'effacer l'adjectif anglais *blue*, au risque de créer

des pléonasmes maladroits (« *un bleu bleu », « *un bleu bleuté »). Il était néanmoins possible d'évoquer un « hématome bleuté » ou une « ecchymose bleutée », par exemple. L'adjectif *tiny* devait, quant à lui, conserver toute sa valeur sémantique (« minuscule ») et ne pas être sous-traduit par le seul épithète « *petit ».

Proposition de traduction

« Recommencez. » Elle prononça ces mots en haussant la voix, comme pour l'avertir. Elle avait la fibre musicale, lui ne l'avait pas. Il savait qu'elle avait l'esprit ailleurs et que son insignifiance l'ennuyait : un énième garçon aux mains tâchées d'encre issu d'un pensionnat. Ses doigts appuyaient sur les touches du piano sans produire le moindre accord. Il devinait le passage redouté sur la partition avant de l'atteindre, le drame se produisait à l'avance, la fausse note se dirigeait vers lui, les bras tendus comme ceux d'une mère s'apprêtant à se saisir de lui, toujours cette même fausse note qui venait le chercher sans l'espoir d'un baiser. Et ce qui devait arriver arriva. Son pouce agissait de son propre chef.

Ensemble, ils écoutèrent les fausses notes se dissiper dans le silence sibilant.

« Pardon », se murmura-t-il.

Elle manifesta son mécontentement en expirant brièvement par les narines, un reniflement inversé qu'il avait déjà entendu. Du bout des doigts, elle vint chercher l'intérieur de sa cuisse, au niveau l'ourlet de son short gris, et elle le pinça fortement. Ce soir-là, un minuscule bleu apparaîtrait.

Rapport établi par Jonathan MULLER et Jérémy POTIER

2. Épreuve écrite disciplinaire appliquée

Le sujet de l'épreuve écrite disciplinaire appliquée est consultable à l'adresse suivante : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/16135/download>

2.1. Propos liminaire

L'Épreuve Écrite Disciplinaire Appliquée (EEDA) est la seconde épreuve d'admissibilité du concours externe du CAPES/CAFEP-CAPES d'anglais depuis maintenant quatre ans : le jury a pu constater des progrès certains lors du traitement de cet exercice exigeant, tant du point de vue des connaissances académiques que didactiques, connaissances devant être mobilisées dans un temps relativement contraint. Il semble néanmoins nécessaire de souligner à nouveau quelques points généraux essentiels pour aborder cette épreuve en toute connaissance des exigences qu'elle requiert. Aussi, nous rappelons ici qu'on ne saurait faire l'impasse d'une analyse précise et suffisamment détaillée du document pivot A et des autres documents choisis dans le corpus (un document B, un document C et un document D). Cette première phase d'analyse conditionne l'élaboration d'un projet pédagogique solide et d'une mise en œuvre ambitieuse. Cette épreuve est ainsi l'occasion de démontrer sa capacité à mêler ses connaissances universitaires et disciplinaires à ses connaissances didactiques pour les mettre au service d'un projet en cohérence avec l'analyse des supports et du niveau requis.

Pour rappel, voici l'Annexe I de l'[arrêté du 25 janvier](#) 2021, qui définit l'EEDA pour CAPES/CAFEP-CAPES externe de la section langues vivantes étrangères comme suit :

L'épreuve place le candidat en situation de choisir des documents, d'en produire une analyse critique, puis de construire une séquence d'enseignement à partir du sujet remis par le jury. Elle permet d'évaluer la capacité du candidat à concevoir et mettre en œuvre une séquence d'enseignement permettant la structuration des apprentissages à un niveau visé et au regard des instructions officielles. L'épreuve, rédigée en langue française, prend appui sur des supports de natures différentes (texte, document audio présenté sous forme de script¹, iconographie, extrait de manuel, etc.) en lien avec le thème ou l'axe proposé au candidat et susceptibles d'être utilisés dans le cadre d'une séquence pédagogique au niveau ou dans les conditions d'enseignement indiqués par le sujet. Ils peuvent être accompagnés de documents annexes destinés à en faciliter la mise en perspective.

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

Durée : six heures.

Coefficient 2.

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

¹ Jusqu'à présent, le jury du CAPES/CAFEP-CAPES externe d'anglais n'a pas retenu la possibilité d'intégrer des scripts de supports audios dans les sujets proposés aux candidats.

2.1.1. Les documents du dossier

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

Les documents B sont de nature iconographique. Cette année, ils ont été reproduits dans leur couleur d'origine, au contraire des années précédentes.

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

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

Il peut y avoir un document annexe (ressources officielles : instructions officielles, extraits de programmes ou préambules de programmes, etc.), mais comme l'ont montré les sujets zéro ainsi que les sujets des sessions 2022, 2023 et 2024, et celui support du présent rapport, ce n'est qu'une possibilité.

Les sujets ne contiennent pas de documents audios, ni de documents vidéos en raison des contraintes évidentes inhérentes à l'organisation des épreuves écrites. À ce jour, le jury n'a pas intégré de scripts de supports audios dans les sujets proposés aux candidats.

2.1.2. Constitution du dossier personnel du candidat

Parmi l'ensemble des documents, le candidat doit constituer un dossier de quatre documents (auxquels s'ajoute l'annexe si le corpus en contient une). À partir du dossier constitué, le candidat élaborera une réflexion universitaire qui lui permettra d'identifier une problématique qui servira de fil conducteur à la séquence pédagogique qu'il doit élaborer en dernier lieu. La consigne qui figure sur le sujet de l'épreuve indique clairement la démarche à suivre :

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

Le non-respect de cette consigne est pénalisé de manière proportionnelle à la non-conformité de la composition du dossier. En début de copie, le candidat annonce la liste des documents qu'il retient ; les exemples de formulation suivants sont recevables : « Documents retenus : A, B1, C2, D2 », ou, s'il y a un document annexe, « Documents retenus : A, B1, C2, D2, document annexe ». Par ailleurs, il est rappelé aux candidats que, comme l'indique la consigne, l'ensemble des questions (analyse universitaire, phonologie et linguistique, perspective pédagogique, projet pédagogique) doit être traité en français. Le jury pénalise très lourdement les candidats ne tenant pas compte de cette consigne.

2.1.3. Gestion du temps conseillée durant l'épreuve

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

- Prise de connaissance de tous les documents et choix : environ 30 minutes ;
- Question 1 : environ 1 h 15 ;
- Question 2 : environ 1 h 30 – 1 h 45 ;
- Question 3 : environ 2 h 30 – 2 h 45.

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

- Question 1, notée sur 5 ;

- Question 2, notée sur 8 ;
- Question 3, notée sur 7.

Une note globale inférieure ou égale à 5 sur 20 est éliminatoire ; chaque année, l'impasse sur l'une ou l'autre des trois questions mène à l'élimination de candidats qui ont une note correcte en épreuve écrite disciplinaire.

2.1.4. Logique de la question 1 de la consigne

La première étape est une présentation et analyse critique du document A et de chacun des documents choisis. La présentation permet d'évoquer le type de support, sa spécificité, les intentions de communication. L'analyse critique présente les éléments saillants qui émergent du document. Il convient de proposer une analyse approfondie formulée de manière synthétique. La simple paraphrase ou description des documents ne suffit pas à démontrer la compréhension fine que les candidats doivent en avoir. Il est donc impératif que ces derniers saisissent chaque occasion de s'entraîner à produire une analyse universitaire « ciselée » dans un temps contraint.

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

Comme nous l'indiquons plus bas, présentation, analyse critique et mise en relation peuvent être menées de front pour peu que cette approche ne nuise pas à la clarté du propos et au respect de la consigne.

2.1.5. Logique des questions 2 de la consigne

Cette partie de l'épreuve comporte une question de **phonologie** (question 2-a.) et une question **d'analyse linguistique** (question 2-b, composée de deux faits de langue à analyser). Ces deux questions (phonologie et faits de langue) sont à traiter sans les mettre en lien avec le dossier didactique : il s'agit de s'assurer de la solidité des connaissances des candidats et de leur mise en application sur des occurrences tirées du document A. L'un des deux faits de langue (le point 2 de l'analyse linguistique) sera utilisé pour répondre à la question 2-c. Le jury insiste toutefois sur le fait que les questions 2-a et 2-b n'appellent pas une mobilisation de connaissances didactiques à ce stade. Qu'il s'agisse de la phonologie ou de l'analyse linguistique, il n'y a pas de programme limitatif : ce qui prévaut est ce qui est utile pour un futur enseignant d'anglais.

L'objectif langagier de la question 2-c attend une réponse synthétique mais ne peut se limiter à un propos vague, déployé de manière mécanique, ne prenant pas en compte la spécificité du sujet. Il est rappelé qu'il ne s'agit pas encore de mise en œuvre mais de mettre en lien le point 2 avec le niveau d'enseignement, en adéquation avec le CECRL et un objectif langagier. Pour le sujet de la session 2025, l'objectif langagier portait donc sur le prétérit modal, aussi appelé « prétérit modal ». Il était alors possible de proposer, entre autres propositions recevables, l'objectif langagier suivant :

Dans la perspective d'acquisition du niveau B2 (à atteindre à la fin du cycle terminal) en enseignement de tronc commun, l'élève sera amené à utiliser le prétérit irréal aussi appelé « prétérit modal » [dans le point 2, il s'agit d'un sous-type du prétérit irréal : le prétérit irréal contrefactuel] pour émettre des hypothèses au sujet de situations

politiques irréelles potentielles (*If Elon Musk was elected in 2028...*) ou contrefactuelles (*If the economy were catastrophic...*) ou bien pour se projeter dans une situation irréelle contrefactuelle pour envisager le présent autrement (*If Kamala Harris were the president of America today...*). Au niveau B2 visé, les élèves doivent avoir « un bon contrôle des structures utilisées dans un langage simple et de quelques formes grammaticales complexes » (CECRL). Le prétérit irréel/modal peut être considéré comme une forme grammaticale complexe pour les élèves, qui, parfois, recourent à *would* dans les propositions subordonnées conditionnelles (**If America would be a painting*) ; en outre, la forme marquée du prétérit de BE, *were* pour la 1^{re} et la 3^e personne du singulier pour le prétérit irréel uniquement, requiert que les élèves inhibent partiellement leur connaissance de la conjugaison du prétérit de BE dans son emploi temporel.

2.1.6. Logique de la question 3 de la consigne

Les questions 1 et 2 de la consigne ont pour but de préparer le terrain à une meilleure perception et conceptualisation des enjeux de la mise en œuvre pédagogique.

L'épreuve écrite disciplinaire appliquée est inscrite dans le concours externe au niveau M2 : de nature pré-professionnalisante, elle a pour but de permettre aux candidats de se projeter dans une mise en œuvre cohérente à partir d'un dossier équilibré. Grâce à l'acquisition d'une expérience de l'enseignement, même partielle, notamment dans le cadre du master MEEF, il est possible d'aborder l'épreuve de manière plus concrète. Il est rappelé qu'il ne s'agit pas d'une fiction de cours mais de la présentation argumentée de la façon dont le candidat conçoit l'accès au sens des documents par les élèves ainsi que l'articulation entre activités de réception et tâches de production. Il s'agit d'organiser un parcours cohérent, progressif, avec des étapes identifiées menant à la réalisation d'une tâche finale adaptée.

Il est essentiel de pouvoir mobiliser à bon escient ses connaissances didactiques, les éléments pertinents des programmes et du CECRL, et ce, afin de prévoir chaque **étape**. Pour cela, le nombre approximatif de **séances** est à préciser ; celui-ci serait ajusté, bien sûr, en fonction de la réalité du terrain mais, dans le cadre de cette épreuve, il s'agit de faire preuve de bon sens. Ainsi, la séquence peut être divisée en grandes étapes (l'étape formant une unité cohérente), lesquelles se composent elles-mêmes de séances (de 55 minutes) : une étape peut alors être composée, par exemple, d'une seule séance ou de deux séances. S'il n'est pas attendu des candidats qu'ils minutent chacune de leurs activités au sein de la séance (ce qui les conduirait inévitablement à l'écueil de la fiction de cours), il est néanmoins attendu qu'ils décrivent un enchaînement d'activités qui demeure réaliste.

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

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

2.2.1. Les attentes

Cette première étape de l'analyse critique doit permettre aux candidats d'articuler une analyse rigoureuse, structurée et la plus exhaustive possible de chaque document en s'appuyant sur leurs spécificités avec précision. L'objectif est donc d'identifier les enjeux du corpus, sans négliger tel ou tel document, ainsi que de mettre en relief la manière dont les documents

s'interpellent, entrent en résonnance et en tension dans leurs singularités. Les meilleurs candidats ont été, au cours de cette session 2025, ceux dont l'analyse détaillée était soutenue par la mobilisation de connaissances civilisationnelles, linguistiques et littéraires ainsi que par une prise en compte efficace et non plaquée de l'axe qui encadrait la perspective essentielle à leur analyse. Celle-ci débouchait alors sur une problématisation respectueuse du cadre donné et alimentait de manière cohérente et pertinente l'analyse didactique. Cette première partie est ainsi l'occasion pour les candidats de montrer leur capacité à lire un corpus de manière critique, en sollicitant des outils méthodologiques et d'interprétation universitaires : analyse de la rhétorique dans le document A ; analyse iconographique dans les documents B et D2 ; analyse d'un article de revue en ligne pour le document C-2 ; prosodie et figures de style dans les documents C-1 et D-2 ; composition d'une page de manuel pour les documents D. Un regard critique, appuyé par une prise en compte efficace de la diversité des supports proposés, de leur style et de la manière dont celui-ci permet une articulation singulière des enjeux du dossier, est une compétence attendue de futurs enseignants. L'exercice permettra aussi au jury d'apprécier l'étendue de la maîtrise des outils méthodologiques dont les candidats se servent dans leur analyse.

Le jury rappelle que l'analyse ne peut se réduire à de la paraphrase, à une prise en compte superficielle du paratexte ou à une description sommaire. Les candidats sont invités à porter une attention particulière aux figures de style (le corpus contenait deux poèmes) et au décryptage des documents iconographiques via des outils d'interprétation idoines, acquis tout au long du parcours scolaire et universitaire. Le jury rappelle aussi que cet effort d'interprétation doit témoigner d'un haut niveau de rigueur et être porté par des références détaillées et pertinentes, afin d'élaborer une réflexion démontrant le recul critique nécessaire à la fonction d'enseignant. Dans cette optique, il est aussi attendu de la part des candidats qu'ils s'abstiennent de tout jugement, de tout commentaire ou opinion personnels sur le sujet, les documents, la « valeur » des poèmes, et sur les personnes (notamment les figures politiques) dont il est question. Le jury regrette notamment que la neutralité sans concession attendue des candidats, et dont ils devront être capables une fois devant les élèves, a pu parfois être oubliée dans le traitement du sujet. La contemporanéité des enjeux et des thématiques évoqués dans le sujet, de même que les différentes strates que la notion d'exceptionnalisme américain recouvre (notamment l'ancrage religieux et spécifiquement biblique), a pu constituer un écueil pour certains candidats à cet égard.

En somme, on dira que la copie réussie aura été celle qui a su mobiliser des connaissances historiques pertinentes et précises dans le cadre d'une analyse ayant toujours maintenu pour cadre l'axe proposé, qui ne s'est pas contentée de paraphraser les documents mais a cherché à en explorer la singularité, les aspects multiples, convergents ou non, et qui a su de manière efficace et convaincante étayer son propos, en sollicitant des outils stylistiques et interprétatifs de qualité. Ce faisant, la copie convaincante illustre son propos par des citations judicieusement sélectionnées, rendant compte, par tous ces outils, de la spécificité de chaque document et de son lien avec le reste du corpus.

2.2.2. Les documents

Tous les documents du corpus seront analysés à partir de l'axe « Territoire et mémoire » à partir duquel les candidats étaient invités à mener une réflexion critique dans le but d'élaborer une problématique précise. L'enjeu majeur du corpus étant la notion d'« exceptionnalisme américain », il fallait s'interroger à la fois sur la place de ce concept dans la mémoire nationale américaine, sa fonction de ciment du territoire et de sa mémoire collective, en mobilisant des connaissances historiques précises et pertinentes, pour montrer la manière dont le concept

articulait la mémoire du peuple américain et la façon qu'il a d'envisager son espace territorial, tout autant à l'intérieur de ses frontières qu'à l'extérieur.

L'ensemble des documents proposés dans le sujet sont analysés ci-dessous mais ceux sélectionnés pour l'élaboration de la séquence pédagogique, comme l'exige la consigne, donneront lieu à un éclairage critique plus développé dans la partie du corrigé spécialement dévolue à ce traitement.

Le document A

Le document A est le document-clé du corpus : il nécessite donc de la part des candidats une attention particulière, et l'analyse se doit d'être la plus exhaustive possible, tout en contournant l'écueil de la paraphrase. Le paratexte devait être pris en compte dans le cadre de cette analyse : le document présenté est un article du *New York Times* en ligne, rédigé par le journaliste américain Carlos Lozada, datant du 2 juillet 2024, en pleine campagne électorale et traitant de la notion d'exceptionnalisme américain et de son impact sur la politique nationale au cours des dernières décennies. L'enjeu du texte se situe donc au croisement des deux termes de l'axe : l'auteur explore dans son article la manière dont la **mémoire**² de ce terme traverse (voire reconfigure et redéfinit) le **territoire** physique, intellectuel et politique de la nation, en relève les évolutions jusqu'à aujourd'hui et s'interroge même jusqu'à la pertinence du terme. La source et le paratexte du document permettaient aux candidats d'amorcer leur réflexion sur ce document : *The New York Times* est un journal à positionnement progressiste (*liberal*). Le titre lui-même (*Is America a City on a Hill or a Nation on the Precipice?*), avec l'opposition claire qu'il tresse entre deux images antinomiques, est évocateur des tensions et des malaises au cœur de la polarisation de la société américaine, exacerbée lors de la campagne électorale de 2024.

L'auteur retrace les origines intellectuelles et religieuses du concept d'exceptionnalisme américain : il met ainsi en relief le rôle central de l'idée de *Providence*³, que les candidats pouvaient repérer dans la pléthore de superlatifs qui parsèment le texte (l. 2-3, *the boldest of brushstrokes* ; l. 25-26, *finest and most unique nation* ; l. 29-30, *America is the greatest and most exceptional nation in the history of the world*). L'idéalisation de la nation américaine passe selon l'article par une réappropriation de notions bibliques (l. 8, *chosen by God*) et par la mémoire d'un lointain passé puritain qui est conviée pour présenter le territoire américain comme se situant de manière symboliquement surplombante par rapport aux autres (*city upon a hill*), censé guider les peuples vers toujours plus de progrès et de démocratie.

L'exceptionnalisme américain apparaît alors comme une représentation, une image dans le cadre du grand récit national américain et de sa mémoire. La comparaison avec l'autoportrait marque la tendance à l'auto-interprétation constante de la nation américaine, et non simplement à quelque « égoïsme », « narcissisme » ou encore « orgueil démesuré » comme certains propos peu nuancés ont pu l'affirmer dans les copies. D'ailleurs, on rappellera que l'article mentionne explicitement que la mémoire de ce concept n'est pas un terrain neutre : la diversité des points de vue rapportés (Biden, l. 23-27 ; Trump, l. 27-32 ; Obama l. 33-37 ; George W. Bush, l. 38-42) témoigne de la manière dont l'identité américaine se travaille, s'interroge et se définit autour de ce concept. Une bonne copie se devait donc de mobiliser des connaissances historiques précises — à cet égard, peu de candidats aient réussi à identifier John Winthrop et le lien avec la Colonie de la baie du Massachusetts (*Massachusetts Bay Colony*)

² Nous invitons les futurs candidats à porter leur attention sur la manière dont les analyses présentées ici s'attachent à ne jamais perdre de vue les termes de l'axe « Territoire et mémoire ».

³ « *God conceived as the power sustaining and guiding human destiny* » (*Merriam-Webster Dictionary*).

— pour questionner les notions de récit national, de mémoire collective, de mythes fondateurs, dans le cas des États-Unis d'Amérique.

Le document B-1

Le deuxième document de ce corpus est une photographie réalisée à l'endroit même de l'événement de l'assaut du Capitole par les partisans de Donald Trump, prise par le journaliste Saul Loeb. L'insurrection s'étant déroulée sur « Capitol Hill », les candidats ayant lu cela comme un renvoi ironique/tragique à la *shining city upon a hill* auront été valorisés. La session du Congrès américain qui devait certifier la victoire de Joe Biden à l'élection présidentielle allait se tenir lorsqu'a eu lieu l'assaut dans ce lieu hautement symbolique de la démocratie américaine. Le 6 janvier 2021, galvanisée par les discours de Trump ne reconnaissant pas la légitimité de la victoire de son adversaire Joe Biden, une foule de ses partisans pénètre par effraction dans le bâtiment, insurrection sans précédent dans l'histoire des États-Unis. Les images, qui ont fait le tour du monde, montrent de manière paradoxale le chaos des événements mais aussi des émeutiers qui se mettent en scène, conscients du pouvoir de l'image à l'heure des réseaux sociaux. Un candidat, d'ailleurs, qui a su mettre en lumière l'influence des discours conspirationnistes aux États-Unis dans le déroulé de l'événement, aura été valorisé.

On peut donc voir dans ce document une insistance sur le personnage central qui prend un selfie (ou qui fait un *live* ou qui prend en photo le photographe en réponse au fait qu'il est lui-même pris en photo) avec un drapeau américain en écharpe, ainsi que sur le décalage entre la banalité des gestes (prendre un selfie, faire un *live*) et la gravité de l'événement. Un homme à sa gauche est quant à lui en tenue militaire, avec un côté « *bad boy* », mais ressemble paradoxalement à un touriste (lunettes de soleil). On notera la présence de plusieurs casquettes *Make America Great Again*, qui peuvent sembler ironiques dans ce contexte : l'Amérique, pourrait-on s'interroger, est-elle sortie grandie de cette violence ? Le chaos de la scène se traduit par le franchissement des barrières, dont certaines renversées au sol, témoignant d'une transgression des frontières, d'une effraction violente dans le corps de la démocratie américaine, effraction dans le lieu du Capitole, lieu de mémoire de la démocratie américaine.

Comme pour tout document iconographique, il était attendu non pas une simple description mais une analyse prenant en compte la spécificité du document (grâce à des outils d'analyse iconographique) dans le cadre de l'axe « Territoire et mémoire » : le jeu de miroirs entre les images notamment (la photographie prise par le photographe, les selfies, les peintures à l'arrière-plan) pouvait servir de point d'appui pour amorcer la réflexion des candidats. De même, cette thématique de l'image permettait, via la question de l'autoportrait, de relier le document B-1 et le document A, pivot du dossier. La photographie venait ainsi interroger le décalage entre la perception qu'ont les protagonistes de ce à quoi ils participent, la manière dont ils se mettent en scène, et la réalité glaçante de l'émeute, tout en questionnant la notion de communauté et de peuple, de mémoire et de territoire. Le jury tient à souligner qu'il est attendu des candidats une réflexion critique et neutre à partir des documents proposés, et non des prises de position marquées voire explicites comme ce fut le cas dans certaines copies.

Le document B-2

Le document B2 est une gravure intitulée « *New York—Welcome to the land of freedom—An ocean steamer passing the Statue of Liberty: Scene on the steerage deck* », parue dans le *Frank Leslie's Illustrated Newspaper*, magazine américain littéraire et d'actualités ; elle dépeint l'arrivée des immigrants venant d'Europe aux États-Unis à la fin du XIX^e siècle, à la suite des

vagues successives d'immigration. La statue de la Liberté à la droite du document montre que la gravure est une représentation de leur arrivée à Ellis Island.

Les candidats devaient noter que la gravure travaille la notion de territoire : l'arrivée sur un nouveau territoire par bateau d'un groupe d'immigrants venus d'Europe. Elle traite d'autre part du monument historique d'Ellis Island. La statue de la Liberté, à l'arrière-plan, représente un nouveau colosse (« *The New Colossus* », titre du poème de Emma Lazarus qui se trouve sur le piédestal de la statue et que certains candidats ont pu citer) accueillant les immigrants telle une figure maternelle leur procurant une nouvelle naissance (cf. vers finaux du sonnet de Lazarus qui pouvaient être cités : « *Send these, the homeless, tempest-tost to me, / I lift my lamp beside the golden door!* »). L'entrée sur le territoire américain peut donc être décrite comme l'accès à une nouvelle identité, le moment dépeint étant un moment liminaire : les immigrants sont au seuil du territoire, devant la *golden door* du territoire américain, moment de l'entre-deux. Les immigrants semblent, à deux siècles d'intervalle, revivre l'épopée du Mayflower, et certains candidats ont pu analyser l'idée de traversée en lien avec les notions de l'axe et l'exceptionnalisme américain.

De plus, le fait que la gravure était reproduite en couleurs, invitait les candidats à s'interroger sur la gestion de la lumière et de l'espace dans la composition : l'horizon éclairant et le ciel dégagé se trouvant du côté de la statue, les candidats auraient pu évoquer l'idée d'une réinterprétation iconographique de la *shining city upon a hill* mentionnée dans le document A, idée renforcée par la position de la statue, qui s'élève au loin, indiquant la notion d'un espace surplombant par rapport au reste de la composition et des personnages qui s'y trouvent. Si le document traitait de la notion d'espace et de territoire, le terme de mémoire devait être aussi convoqué dans le cadre de l'analyse de ce document : la présence, repérée par de nombreux candidats, de vêtements connotant des origines diverses (costumes traditionnels de certains personnages sur la gravure) peut être lue à la lumière de l'idée selon laquelle les États-Unis seraient une « *nation of immigrants* » (même si la notion de *melting pot* aurait été anachronique). Comme dans le texte de Whitman en C-1, le territoire américain est fait de la mémoire des différents territoires que les immigrants ont quitté pour venir s'installer aux États-Unis. La gravure vise littéralement à graver cette arrivée mythique sur le territoire américain dans la mémoire collective du peuple américain, articulant ainsi, de manière iconographique, et à l'aide d'un réseau de symboles lourds de sens, les deux termes de l'axe imposé par le sujet.

Le jury note que ce document a été choisi par de nombreux candidats mais que son analyse s'est parfois révélée lacunaire : ne pas mentionner Ellis Island peut être considéré comme problématique pour de futurs enseignants d'anglais ; réduire les vagues d'immigration successives au XIX^e siècle à l'immigration irlandaise et à la *potato famine* l'était tout autant. De plus, on rappelle que les exigences de l'épreuve impliquent une neutralité qui sera attendue des candidats lors de leur future carrière d'enseignants et que l'analyse d'un document iconographique traitant d'une époque quasi-mythique dans l'imaginaire collectif américain (voire mondial) ne devrait pas donner lieu à l'expression de telle ou telle opinion politique ni à des remarques sur les politiques menées par les dirigeants du pays, dont le corpus explorait le récit national à travers le prisme de son « exceptionnalisme » revendiqué.

Le document C-1

Le document C-1 est un poème intitulé « *Thou Mother with Thy Equal Brood* » de Walt Whitman (1819-1892), poète américain majeur, considéré comme l'une des figures fondatrices de la poésie américaine moderne, voire le poète américain prototypique. Son œuvre *Leaves of Grass* chante la nature, l'individualité et la démocratie, le corps et la liberté, tout en explorant les thématiques de l'unité et de l'égalité. Ses poèmes, du fait de leur forme (utilisation du vers

libre), célèbrent la modernité de l'homme américain qu'il oppose au vieux continent européen, dont le territoire américain serait la culmination authentique.

Le jury regrette que les analyses de ce texte se soient trop souvent réduites à de la paraphrase : pourtant, la maîtrise de l'analyse poétique, des figures et procédés stylistiques est une compétence attendue de futurs enseignants d'anglais qui doivent être capables de combiner compréhension du fond d'un texte et appréciation de la forme que celui-ci revêt, pour élaborer de la signification. La métaphore du navire, comme espace de mémoire et transition entre deux territoires (Europe/États-Unis), a été très peu comprise, peu analysée et peu mise en relation avec le reste du corpus : pourtant, conjuguée à la métaphore du vers 8, *the destination-port triumphant*, elle incarne à elle seule un portrait de l'Amérique en tant que nation exceptionnelle. Les États-Unis sont dépeints comme une culmination historique par le poète : même s'il reconnaît à l'ancien monde la validité de ses récits et de sa mémoire, les États-Unis font figure d'apogée de l'histoire et leur territoire prend une dimension quasi cosmique. Leur territoire devient mémoire des autres territoires et de leur passé : articulation qui illustre l'idée de l'exceptionnalisme américain dans le texte. La mémoire des anciens continents est d'ailleurs appelée à se fondre dans la mémoire collective du continent américain. Le jeu des pronoms possessifs (v. 8, *Theirs, theirs as much as thine, the destination port-triumphant*) montre d'ailleurs l'interaction entre les différents territoires, leurs mémoires et le continent américain. La métaphore maritime, pour revenir à elle, se charge d'inscrire dans le corps du texte l'idée de la traversée comme expérience américaine par excellence (on notera d'ailleurs que le navire suit un mouvement d'est en ouest (v. 10-11, *Venerable priestly Asia sails with thee, / And royal feudal Europe sails with thee*)).

Face à un texte poétique, l'analyse de la forme est essentielle. Ici, la forme du texte, en vers libre, se veut largage des amarres de la tradition. On peut noter cependant que le rapport du poète est ambivalent vis-à-vis de la tradition poétique (pronoms et déterminants archaïsants *thy* [v. 1], *thou* [v. 4], *thee* [v. 3], *thine* [v. 8] qui contrastent avec la modernité du vers libre). Le poète se fait passeur ; sa poésie est à la fois véhicule de transition et de renouveau, à l'image de la démocratie américaine (v. 6, *With thee Time voyages in trust*). La succession de vers de longueur distincte peut être lue quant à elle comme une tentative de reproduire le mouvement d'un navire sous l'effet des vagues.

Pour conclure, les bonnes copies ont aussi pu s'interroger sur la figure du poète que met en avant la poésie de Whitman : celui-ci apparaît en effet comme une figure de barde prophétique. Son texte est à la fois son autoportrait en barde du nouveau monde et le portrait métaphorique des États-Unis en navire de la démocratie. Questionner la *furor poeticus* [« frénésie poétique »] qu'il met en scène était une piste fructueuse : interroger les silences qui se fauillent dans son exaltation permet d'apporter un regard critique sur l'élaboration du récit national dont la poésie de Whitman se fait la vectrice et la laudatrice. Les candidats qui ont remarqué l'absence de mention du continent africain et en ont fait un commentaire pertinent au sein de leur analyse autour du terme « territoire » ont montré une compréhension fine des enjeux du texte et du corpus dans son ensemble.

Le document C-2

Le document présenté est un article tiré du site internet *The Atlantic*, rédigé par la psychologue américaine Jean M. Twenge, spécialiste des différences entre les générations ; publié le 25 octobre 2024, en pleine campagne électorale, il traite de la notion d'exceptionnalisme américain et de son impact sur la construction de l'identité collective américaine. L'enjeu du texte se situe une nouvelle fois au croisement des deux termes de l'axe : l'auteur explore dans son article la manière dont la mémoire de ce terme traverse les générations successives

d'Américains et s'interroge sur la possibilité de faire corps et société autour de cette notion. Le jury note que, comme pour le document A, contrairement aux documents de type littéraire, nombre de candidats ont eu du mal à adopter un recul analytique et critique par rapport à ce document, l'interprétation nécessaire s'étant souvent vue réduite à de la paraphrase.

Les candidats ont noté qu'il s'agit majoritairement de l'analyse factuelle (données statistiques) d'un élément constitutif de l'identité américaine. Cependant, peu de candidats sont allés au-delà de ce constat et ont cherché à rattacher le texte aux termes de l'axe. Pourtant, le document montrait que l'exceptionnalisme américain pouvait être vu comme le ciment de l'identité américaine, la mémoire collective autour de cette notion permettant de faire nation et de renforcer l'unité du pays (l. 1, *A sense of national pride can foster community and bring people together*). Il s'agit, encore une fois, d'une construction, d'un récit national où une image des États-Unis est projetée. Le jury regrette que tous les candidats n'aient pas mobilisé leurs connaissances historiques et culturelles au service de l'analyse de ce document. Cette mobilisation conduisait à identifier que la mémoire de ce pays et de ce concept prend racine dans la lutte pour l'indépendance (l. 3-4, *with its origin as a democracy in a world of kingdoms and its emphasis on freedom and opportunity*) et dans l'importance du concept de liberté dans la naissance de la nation américaine.

Le texte constate néanmoins des fissures qui apparaissent dans le récit national autour de l'exceptionnalisme américain : le texte fait état de la pertinence décroissante de ce concept pour les Américains (l. 9-10, *In the early 1980s, 67 percent of high-school seniors agreed that the U.S. system was the best. By 2022, only 27 percent did.*). Le déclin de la croyance en ce concept n'est pas tributaire des aléas économiques mais témoigne au contraire d'une crise plus profonde de l'identité politique collective américaine, notamment chez les jeunes générations. La comparaison entre les jeunes générations et les plus âgées sur la croyance en la pertinence de ce concept vient questionner *in fine* la manière dont une société gère la mémoire collective et politique de son territoire, où l'on note à nouveau l'articulation des deux termes de l'axe proposé dans le sujet.

Le document D-1

Cette page est extraite du manuel *Hit the Road!* Anglais T^{le} ; elle est située en deuxième étape de cette séquence du manuel, destinée à déployer une série d'activités en lien avec la découverte d'Ellis Island. Les concepteurs du manuel présentent deux activités : une activité de compréhension de l'écrit et une activité de compréhension de l'oral. Des questions sont proposées pour guider les deux activités langagières. Le titre de la page est *Ellis Island* et le sous-titre *Why is Ellis Island sometimes referred to as "The Isle of Tears"?*.

Il est attendu des candidats qu'ils décrivent de manière fine la structuration de la page du manuel et qu'ils ne se concentrent pas uniquement sur son contenu : on a ici affaire à une page présentant des documents visant à enrichir les connaissances culturelles des élèves et à développer leurs compétences de réception (pictogramme « texte à lire » pour la compréhension de l'écrit / pictogramme « oreille » pour la compréhension de l'oral). À gauche, une image, dont on ignore l'origine, accompagne le texte et sa description de l'arrivée des immigrants à Ellis Island. Une image à la droite des questions autour du support 2 permet d'illustrer le musée d'Ellis Island, thème de la vidéo. Dans ces deux derniers cas, l'utilisateur du manuel se voit proposer la possibilité d'illustration et/ou d'appui en anticipation de la lecture du texte. Les aides lexicales offrent une approche variée : certains termes sont traduits ; d'autres sont expliqués à l'aide de synonymes ; d'autres encore sont laissés tels quels. L'accent tonique est indiqué en gras dans ces entrées lexicales. Les activités sont guidées à travers des séries de questions précises (qui permettent de vérifier la compréhension du support plutôt

qu'à entraîner les élèves à acquérir des stratégies de compréhension transférables à d'autres supports semblables), une dernière question (D.) intitulée *Go Further* étant de nature à engager les élèves vers l'expression, sans que les modalités d'exécution ne soient précisées.

Les activités travaillent les notions de territoire et de mémoire : dans le texte, l'arrivée sur un nouveau territoire ; dans la vidéo, si l'on se fie au titre⁴, la mémoire de ce site mythique de l'histoire américaine. Le texte central est situé sous un titre très évocateur (*A rough journey to the Land of the Free*), centrante le thème sur la difficile traversée et l'arrivée sur un territoire quasi mythique (mémoire). Cet aspect se confirme lors de la lecture, le texte faisant état de la réalité concrète derrière le mythe. Il s'agit ici de questionner la manière dont les Américains se rappellent cette période de l'histoire américaine et dont sa mémoire est transmise. Les notes en bas du texte apportent une aide lexicale et on apprend que le texte est tiré du site internet *saveellisland.org*, nom troublant puisqu'il implique que le site d'Ellis Island serait menacé — sans que la menace soit précisée. La dynamique entre les documents présentés dans la page de manuel pousse donc à s'interroger sur l'articulation entre les deux notions de territoire et de mémoire.

Le document D-2

À l'instar de la session 2024, ce document a souvent été choisi mais les candidats ont souvent centré leur attention soit sur le document littéraire, soit sur le document iconographique, alors que l'articulation des deux, ainsi que l'analyse du reste de la page de manuel, permettait une mise en relief et une intégration efficace avec l'axe retenu dans le sujet. De plus, la réflexion autour des documents D a vocation à être tout aussi didactique qu'universitaire. Cette page de manuel, version du professeur, comporte un texte central (poème de Whitman) ainsi que la célèbre peinture *American Progress* de John Gast. La page apporte un contenu culturel centré autour de la notion de *Manifest Destiny* tout en présentant le poète. Les axes retenus pour ce chapitre sont « Territoire et mémoire » et « Identités et échanges⁵ ». La page porte le titre "*O Pioneers*", référence au poème de Whitman, qui aurait pu servir de fil directeur dans l'analyse de ce document. On notera qu'aucune activité n'est proposée.

Cette page présente des documents visant à enrichir les connaissances culturelles des élèves. Tout en haut à gauche, on trouve deux repères : géographique (carte des États-Unis) et chronologique (période concernée). En haut, à gauche, une photographie de Whitman et un texte court le présentant permettent de situer de manière visuelle le poète dont il est question. En bas de la peinture, quelques éléments de contextualisation culturelle sont donnés, essentiellement centrés sur la notion de *Manifest Destiny* et sur la conquête de l'Ouest, époque-clé de la mémoire de l'identité américaine et de son rapport avec le territoire américain, à travers un encart intitulé *Did you know?* et précédé d'un pictogramme en forme de point d'interrogation. À côté, en bas à droite, un encart intitulé *Going further* et précédé lui aussi d'un pictogramme (signe « plus ») donne des références permettant à l'élève d'approfondir ses connaissances culturelles sur cette période grâce à un lien vers la bande annonce du film *Bury My heart at Wounded Knee* (2007). En haut à droite du texte, on trouve un lien vers une version audio du texte de Whitman. Certains candidats y ont vu l'occasion d'un modèle qui pourrait

⁴ Il est rappelé qu'il n'est bien sûr pas attendu des candidats qu'ils spéculent sur le contenu des supports audios et vidéos auxquels ils n'ont pas accès durant l'épreuve — il est néanmoins possible d'en faire une présentation factuelle et brève si les informations présentées sur l'extrait du manuel sont de nature à étayer l'analyse. Pour les mêmes raisons, il est hasardeux (et donc vivement déconseillé) de chercher à intégrer ces audios et ces vidéos dans la proposition de séquence.

⁵ Précisons que, lorsque l'extrait de manuel mentionne un thème/axe autre que celui retenu par le sujet, les candidats doivent l'écarter et ne pas réorienter leurs analyses et leurs propositions pédagogiques.

servir dans le cadre d'un travail autour de la mise en voix du poème. On notera qu'une aide lexicale est apportée sous la forme de synonymes sous le texte. Plusieurs éléments sont soulignés/surlignés/encadrés dans le texte, correspondant au corrigé d'activités apparaissant sur la page suivante du manuel⁶.

Les candidats ont pu relever que la page présente deux portraits de l'exceptionnalisme américain : les pionniers de Whitman, figures de renouveau ainsi que les fermiers de la peinture de Gast guidés par Columbia, allégorie de la nation américaine et de sa mission providentielle et « civilisatrice ». On voit donc que sont articulées les notions de territoire (conquête de l'Ouest) et de mémoire (Comment les États-Unis se représentent-ils ? Comment commémorent-ils cette période ?). Comme pour les autres documents, un regard critique est essentiel de la part des candidats, surtout lorsqu'il est insinué par la page elle-même : la peinture et le texte de Whitman font en effet état d'une forme de violence (les Amérindiens fuyant dans la peinture ; la Nature et ses ressources violentées dans le cas de Whitman) et la mise en page du manuel questionne implicitement le narratif de l'exceptionnalisme américain et la violence qui peut le sous-tendre. De plus, le lien vers le film traitant du massacre de *Wounded Knee* montre que le manuel invite à déconstruire ce narratif et à prendre ses distances avec la « mise en récit national » de l'histoire américaine. Comme dans le cas du document C-1, la déclamation n'est souvent que le revers d'un silence inconfortable que de futurs enseignants d'anglais doivent savoir percevoir dans ce que les documents non seulement disent mais aussi et surtout ce qu'ils taisent.

2.2.3. Mise en relation des documents

Comme lors des sessions précédentes et malgré les recommandations des précédents rapports, cette étape-clé de la réflexion est souvent laissée de côté alors qu'elle a pour but de fournir aux candidats une charnière d'ensemble permettant de développer une analyse cohérente et spécifique, mettant en relation les documents selon des thèmes significatifs, à même d'en relever et révéler toutes les tensions, les oppositions, les convergences et les contrastes. On ne saurait donc que trop conseiller aux candidats de s'astreindre à mettre en parallèle les documents du corpus à travers le prisme de l'axe imposé de sorte à élaborer un cadre efficace et convaincant qui leur permettra de proposer une problématique qui leur sera essentielle à la construction de la séquence pédagogique dans la question 3.

Ainsi que précisé dans les rapports des sessions précédentes, aucune stratégie ne s'impose d'emblée aux candidats pour aborder cette étape fondamentale du raisonnement. Ils peuvent tout à fait choisir de laisser cette mise en miroir des documents pour la toute fin de la partie 1, après l'analyse de tous les documents, pour conclure leur réflexion à l'aide d'une mise en perspective efficace et cohérente des différents éléments du corpus, à la lumière de l'axe proposé dans le sujet. Il est aussi possible d'opter pour une approche plus souple, consistant à incorporer les remarques de mise en relation au cœur même de l'analyse, et mettant en relief ce qui oppose les documents et ce qui les rapproche, ce qui les met en dialogue et souligne en quoi ce dialogue illustre la complexité de la notion « d'exceptionnalisme américain ». On ne saurait que trop le répéter : les deux termes de l'axe doivent être toujours pris en compte dans la mise en relation des documents et rester le fil directeur de la réflexion des candidats.

Les notions de territoire et de mémoire étaient en effet explorées à travers tout le corpus. Ainsi les candidats devaient-ils mettre en lumière la place de l'exceptionnalisme américain dans la mémoire américaine, la polarisation que ce terme revêt comme lieu de tension de la mémoire,

⁶ À nouveau, il n'est pas attendu des candidats qu'ils cherchent à imaginer le contenu d'activités auxquelles ils n'ont pas accès dans le cadre de l'épreuve.

en interrogeant la manière dont il est possible de faire corps dans une société, en occupant le même territoire et en ayant la même mémoire politique. L'exceptionnalisme américain apparaît alors comme l'articulation de la mémoire et de l'avenir d'un territoire et d'un peuple. Les candidats pouvaient invoquer la célèbre devise américaine *e pluribus unum* (*out of many, one*) et questionner le prix de l'unité ou plutôt de l'unification dont l'exceptionnalisme américain semble être le vecteur. La peinture de Gast et les poèmes de Whitman invitaient à explorer la notion de récit national américain et à en révéler les silences.

La mise en relation se devait de mettre en avant une lecture dynamique, pertinente et structurée du corpus, soulignant les enjeux thématiques et de modalité discursive dont les documents se faisaient les échos. Les analyses les plus réussies ont été celles qui ont su mettre l'accent sur les réseaux de sens tissés par le corpus, selon un axe convaincant (chronologique pour certains, thématique pour d'autres) et qui ont su proposer une lecture qui fonctionnait par opposition entre discours et silence, entre mise en récit et oblitération des voix discordantes. Les copies qui, de plus, s'essayaient à une mise en relation selon les différentes modalités d'énonciation proposées par le corpus (journalistique, iconographique, poétique) ont su faire preuve d'une compréhension efficace des modalités de l'épreuve et des thèmes de réflexion proposés par le corpus.

2.2.4. Conseils méthodologiques

De même que pour les sessions précédentes, le jury insiste sur la nécessité de soigner la présentation des copies. Trop de copies présentaient des lacunes dans ce domaine, obligeant les correcteurs à un effort supplémentaire de décryptage de ce que les candidats cherchaient à dire. La contrainte de temps, réelle, imposée par l'épreuve ne peut justifier un manque de rigueur et d'exigence quant à la présentation. Il est essentiel de chercher à éviter les ratures, de soigner la rédaction et l'organisation du propos : dans le cadre d'une épreuve de concours, il ne s'agit pas d'un formalisme de mauvais aloi mais une condition nécessaire pour valoriser la pensée et l'efficacité de la démonstration.

En outre, la maîtrise de la langue dans certaines copies n'est pas au niveau légitimement attendu au concours : registre parfois familier et peu adapté, syntaxe dont la complexité excessive n'est pas mise au service de l'exposé, lexique restreint voire confus, calques sur l'anglais, etc. Les candidats s'apprêtent pourtant à exercer un métier où la maîtrise de la langue est incontournable : que cela soit dans les communications avec les équipes administratives et éducatives de l'établissement, avec les parents et avec les élèves eux-mêmes, ils doivent adopter un registre de langue soigné. De plus, certaines fautes de langue en anglais (ne pas savoir poser une question au présent ou au prétérit simple, confondre les auxiliaires, ne pas maîtriser l'ordre des mots, etc.) sont, sans ambiguïté aucune, de nature à pénaliser les candidats dans le cadre d'un concours visant au recrutement de futurs professeurs d'anglais. Ainsi, l'imprécision et la confusion dans les termes peuvent se révéler porteuses d'un manque de nuance et de prise de hauteur lorsque, par exemple dans l'analyse du document A, des candidats décrivent le peuple américain comme « égoïste et narcissique ».

Consolider et étoffer le bagage culturel et disciplinaire

Le sujet, du fait de l'axe retenu et de la thématique abordée, invitait les candidats à étayer leur analyse par des apports culturels personnels pertinents, permettant d'intégrer dans le fil de leur réflexion les connaissances civilisationnelles idoines. Cela a été le cas de nombreuses copies cette année : certains candidats ont par exemple rattaché la rhétorique de quelques-uns des documents à la construction du mythe national américain tel que défini par Seymour Lipset et ont fait référence aux notions de mémoire collective et de mythe fondateur. D'autres

candidats cependant se sont contentés de paraphraser les documents alors que l'ajout des éléments de culture universitaire et personnelle sont à la fois attendus au concours mais surtout permettent d'appuyer la réflexion avec des éléments tangibles, pertinents et efficaces.

Le jury a aussi relevé des contresens : plusieurs candidats ont confondu les notions de rêve et d'exceptionnalisme américains ; ont réduit les vagues d'immigration successives au XIX^e siècle à l'immigration irlandaise ; ont confondu les *Pilgrim Fathers* et les *Founding Fathers* ; ou ont évoqué des événements historiques dont le lien avec le corpus s'avérait nébuleux (ex : *Boston Tea Party*) et peu explicite.

Gérer son temps et être efficace

L'EEDA est une épreuve qui nécessite à la fois exigence et efficacité, où la rigueur dans la préparation et la clarté dans la présentation des réponses sont essentielles pour réussir. Une bonne gestion du temps est donc cruciale afin de pouvoir traiter chaque étape de l'épreuve avec attention sans précipitation ni perte inutile de temps. Pour ce faire, une bonne connaissance des attendus de l'épreuve est fondamentale. On rappelle à nouveau que **les remarques de type didactique doivent être réservées pour la question 3 de l'épreuve et qu'elles sont donc inutiles dans le cadre de la réflexion élaborée au cours de la question 1.**

De même, la répétition du paratexte, quand elle n'est pas au service de l'analyse, relève d'une mauvaise stratégie de gestion du temps. On rappelle en outre que les formules lacunaires, imprécises et stéréotypées sont à proscrire (« Les États-Unis sont un pays important dans le monde. »), tout comme le sont que les remarques sur la qualité ou la non-qualité du sujet présenté, ou sur la valeur littéraire des documents (« L'auteur aurait mieux fait de... »), ou encore les analyses psychologisantes de certaines figures de la vie politique américaine qui contreviennent au principe de neutralité essentiel à l'exercice de la fonction d'enseignant (citons une copie pour qui « Trump a un orgueil démesuré et des rêves de gloire effrénés »), en révélant des prises de position qui ne relèvent pas de l'argumentation étayée. Le travail de réflexion doit être guidé par un esprit d'exigence et d'efficacité, et tous les éléments doivent concourir à l'analyse précise des enjeux du corpus pour en révéler les facettes multiples.

Être rigoureux

Comme pour les sessions précédentes, le jury invite les candidats à prendre bien soin de lire les consignes. L'axe précisé à la page 1 du sujet de l'épreuve doit être le fil directeur de la réflexion lors du traitement des questions 1 et 3, étant donné son statut de clé de voûte articulant l'ensemble des exigences et des attendus de l'épreuve.

Aussi, la lecture minutieuse des paratextes permet d'éviter les contresens majeurs et les oublis délétères. Dans le cas des documents A et C-2, le contexte de la campagne électorale devait être mis en exergue pour mener à bien une analyse convaincante du document. Le jury insiste une nouvelle fois sur le respect nécessaire des conventions utilisées, dans les manuscrits, pour présenter un document : titres soulignés pour les publications (journaux, recueils de poésie, romans, etc.), guillemets pour les titres nommant les parties d'une publication (articles, poèmes, chapitres, etc.).

Approfondir l'analyse et la mise en relation

De nombreuses copies ont su mettre en avant une lecture problématisée du corpus dans son ensemble, analysant chaque document tout en tenant compte de ses spécificités, son intention et l'implicite qu'il recelait. La mise en relation des documents était souvent claire, selon des axes signifiants, explorant les convergences, les divergences, les contrastes des documents, tout en mobilisant des connaissances disciplinaires et universitaires précises et utilisées avec pertinence. Ces copies démontraient en outre la maîtrise d'un langage analytique

clair, rigoureux, où les jugements de valeur étaient bannis et l'interprétation prenait le pas sur la paraphrase.

Celle-ci constituait l'écueil majeur de cette première partie de l'épreuve : l'analyse des documents s'est encore souvent trop réduite à des répétitions et à un commentaire linéaire sans réflexion réelle ni mise en perspective, sans tentative d'interprétation des intentions des auteurs et de dynamiques que le corpus cherchait à mettre en lumière. La gestion du temps dans cette épreuve étant cruciale, on rappelle aux candidats qu'il vaut mieux entrer d'emblée dans une démarche analytique. Les documents ne sauraient être traités de manière isolée, puisqu'au contraire le corpus cherche à les faire dialoguer dans une démarche cohérente, structurée autour d'un axe commun. Cette logique impose donc qu'un lien clair entre les documents soit établi, pour servir de fil directeur à la première question. Il constituera l'ossature grâce à laquelle les analyses devront s'organiser, en mettant en lumière les contrastes et les convergences qui viendront nourrir la formulation de la problématique.

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

2.3.1. La question 2-a. phonologie

La session 2025 est la quatrième à proposer une question de phonologie à l'épreuve écrite disciplinaire appliquée depuis l'instauration de cette question en 2022. Cette question trouve toute sa place dans un concours de l'enseignement secondaire, et sa préparation entend permettre aux candidats d'acquérir un socle solide de connaissances, afin de mettre en place auprès des élèves un processus d'apprentissage des savoirs et compétences indispensables à la pratique de l'anglais dans sa dimension orale.

Si la question de phonologie n'est plus inédite, cela n'a pas empêché pas le jury de constater que des candidats font encore l'impasse sur cette question, parfois au détriment de l'admissibilité. Cette année encore, le jury ne saurait trop conseiller une lecture attentive des rapports précédents et des manuels de phonologie et phonétique afin de se préparer à cette question et de maîtriser les conventions et pratiques en phonologie et phonétique de l'anglais.

Le sujet de cette année pouvait sembler facile à traiter de prime abord, dans la mesure où il s'agit d'un « cas d'école », à savoir la prononciation de la terminaison <-ed>. Les candidats ne devaient néanmoins pas se laisser porter par cette impression de facilité dans la mesure où les justifications attendues nécessitaient la maîtrise de certaines notions essentielles. Le jury recommande aux candidats de ne pas faire l'impasse sur l'apprentissage de notions fondamentales telles que l'alphabet phonétique international (API) ou la description phonétique des consonnes (point d'articulation + mode d'articulation + voisement/non-voisement) et des voyelles (aperture + antériorité + arrondissement des lèvres), dont la maîtrise s'avère indispensable à l'illustration et à l'explication de nombreux phénomènes. Le faible taux de réussite à cette question, néanmoins en très légère hausse par rapport aux années précédentes, montre à quel point la maîtrise des fondamentaux et la rigueur sont nécessaires.

Plusieurs écueils récurrents auraient pu être évités par un entraînement régulier, une lecture attentive de la consigne et/ou une meilleure gestion du temps. En effet, la question n'a parfois pas été traitée par les candidats, ou seulement partiellement. Cette année encore, de nombreux candidats ont démontré un manque de préparation en inventant des règles (par exemple, la prononciation de <-ed> s'expliquerait par la présence d'une certaine voyelle dans le mot : « /t/ dans *tracked* parce qu'il y a un /æ/ », ce qui est bien entendu erroné), en traitant d'autres aspects non demandés (des candidats ont justifié le schéma accentuel des mots ou la valeur de la voyelle accentuée dans chaque mot), en fournissant des commentaires non

pertinents (on a ainsi pu lire qu'il serait « trop compliqué phonétiquement » de prononcer la terminaison <-ed> autrement ; ou bien que <-ed> se prononce ainsi car cela « facilite la prononciation de la suite de la phrase ») ou encore en mentionnant une règle sans jamais l'expliquer (« la règle dit qu'on doit prononcer <-ed> comme... »). De plus, de nombreux candidats ne maîtrisent pas ou trop peu la terminologie conventionnelle, voire confondent certains termes. Certains confondent parfois des éléments de terminologie, les amenant ainsi à utiliser les termes « douces » et « fortes / dures », erronés, pour parler des consonnes « voisées / sonores » et « non voisées / sourdes ». D'autres candidats parlent de « graphèmes » lorsqu'ils transcrivent, par exemple, <-ed> → /d/ au lieu de parler de « phonèmes » (ou de « phones »).

Par ailleurs, le jury recommande vivement aux candidats de **lire attentivement la consigne** donnée. Pour rappel, la consigne de cette année est la suivante :

Phonologie : pour chacun des mots suivants, vous transcrirez la terminaison grammaticale <-ed> et justifierez sa prononciation : *claimed* (l. 3), *tracked* (l. 14), *decried* (l. 23), *lauded* (l. 34).

À la lecture de la consigne, les candidats doivent donc identifier deux tâches : **transcrire** et **justifier** la prononciation de la terminaison <-ed>. La formulation de la consigne, pourtant claire, a donné lieu à des propositions de réponse surprenantes qui démontrent un manque certain de préparation. En tant que futurs enseignants, les candidats doivent impérativement (savoir) lire les consignes correctement dans la mesure où ils auront la même exigence de leurs élèves. De fait, une mauvaise lecture de la consigne s'avère pénalisante car elle conduit à l'absence de traitement ou au traitement partiel, voire erroné, de la question, à l'image de la copie suivante, qui a traité l'accentuation des mots proposés : « *Claimed* est un verbe dissyllabique non préfixé avec un schéma /10/ donc <-ed> n'est pas accentué ». Par ailleurs, le jury souhaite rappeler qu'il est inutile de répéter la consigne dans la réponse donnée, même en la reformulant, car cela constitue une perte de temps ; à titre d'exemple, on a pu trouver des formulations telles que : « Ici, il s'agira de s'intéresser à la transcription et la réalisation de la terminaison grammaticale <-ed> dans les mots suivants ».

La consigne demandait de transcrire <-ed> et non le mot en entier. Les copies ayant transcrit l'intégralité des quatre mots n'ont pas été pénalisées, même lorsque la transcription était erronée, du moment que <-ed> était transcrit correctement. Il est toutefois regrettable de constater un manque de maîtrise de la transcription phonologique chez de nombreux candidats qui s'aventurent dans une transcription intégrale erronée à l'image des transcriptions */cleimt/ (*claimed*) et */leʊdid/ (*lauded*), pour ne citer qu'elles. Il convient toutefois d'insister sur le fait de ne pas vouloir « trop en faire » et de s'en tenir à ce qui est demandé dans la consigne pour deux raisons : 1) gagner du temps ; 2) éviter d'écrire quelque chose qui viendrait invalider le reste de la justification.

Comme pour les sessions précédentes, les principales normes retenues cette année étaient celles des dictionnaires suivants :

- ROACH, P., SETTER, J. & ESLING, J. (eds.) (2011). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*. Daniel Jones. 18th ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- WELLS, J. C. (2008). *Longman Pronunciation Dictionary*. 3rd ed. London: Longman.

Les symboles de l'API sont les seuls acceptés pour la transcription de la terminaison <-ed>. Aussi, tout autre système de transcription utilisé dans le cadre du CAPES (et de l'agrégation) est à proscrire. Pour rappel, les transcriptions phonémiques sont indiquées entre barres obliques / / (et non dans l'autre sens * \), les transcriptions phonétiques entre crochets [], et

les transcriptions orthographiques sont signalées entre chevrons < >. De nombreuses copies ont fait état d'une confusion entre ces symboles pourtant conventionnels en phonologie et phonétique. Les futurs candidats doivent impérativement maîtriser ces conventions de notation afin d'éviter toute confusion lors de la correction.

Malgré les remarques précédentes, le jury a cette année encore eu le plaisir de lire d'excellentes copies – tant sur le fond que sur la forme – qui sont le fruit d'une préparation sérieuse. Le présent rapport souhaite rappeler, comme chaque année, que la réussite à la question de phonologie, et plus largement à l'épreuve disciplinaire appliquée, n'est que le fruit d'un entraînement sérieux et régulier.

2.3.2. La question 2-b. : analyse linguistique

Le volet « analyse linguistique » de l'épreuve écrite disciplinaire appliquée a pour but d'évaluer la maîtrise du fonctionnement de la langue anglaise et la connaissance des systèmes de marqueurs qui la constituent. Il s'agit d'examiner deux segments soulignés et de rendre compte des raisons de leur présence en contexte.

Il est recommandé aux candidats de passer environ 30 à 45 minutes par fait de langue, ce qui représente suffisamment de temps pour proposer une analyse solide, à condition d'être bien préparé à l'épreuve et de ne pas rédiger intégralement l'analyse au brouillon. Le présent rapport reprend les étapes de la méthodologie préconisée, qui a déjà été présentée dans le rapport de jury de la session 2024.

Description du segment

Cette étape nécessite une connaissance fine des différentes catégories et fonctions des marqueurs et groupes de mots, qui sont utilisées dans toute grammaire de l'anglais et doivent être connues d'un futur enseignant de langue. Il est donc essentiel que les candidats évitent les confusions ou erreurs d'identification ; par exemple, « la conjonction de subordination *of* », « le pronom *if* » ou encore « *were* est conjugué au conditionnel ».

Lorsque le segment souligné est court, chaque mot ou marqueur doit être étiqueté. Une description efficace doit également mettre en lumière la hiérarchie des composants, plutôt que de se résumer à une énumération linéaire. En effet, les copies proposent souvent une description mot à mot, au lieu d'opérer des regroupements pertinents par constituant (syntagme ou proposition) et d'identifier la hiérarchisation à l'œuvre au sein des segments. Par exemple, pour le point 1, il était nécessaire de noter que *of human equality* constitue un syntagme prépositionnel, complément du nom tête *ideal*, et non une simple suite de mots sans rapport les uns avec les autres. Le jury rappelle par ailleurs que certains éléments du co-texte immédiat hors soulignement doivent également être brièvement décrits. Il s'agit, par exemple, des arguments principaux (c'est-à-dire le sujet et les éventuels compléments) si l'élément souligné est un syntagme ou groupe verbal. Ainsi, pour le point 2, il importait d'indiquer que *America* est sujet de *were*, groupe verbal qui est immédiatement suivi de l'attribut du sujet *a painting*. Toutefois, il convient de trouver un juste milieu entre l'environnement syntaxique proche d'une forme et des éléments qui lui sont plus périphériques, afin d'éviter toute perte de temps ; toujours pour le point 2 par exemple, il n'était pas utile de décrire et d'analyser *it* simplement car il reprenait *America*. Un entraînement régulier et soutenu tout au long de l'année doit permettre de trouver le juste équilibre, en apprenant à repérer rapidement les éléments qui prendront toute leur importance dans l'analyse. Pour cette raison, une bonne identification préliminaire des enjeux linguistiques du segment est cruciale.

Enjeux linguistiques

Cette étape permet d'identifier les questions linguistiques que pose le segment. L'objectif de l'analyse linguistique est de comprendre ce que veut dire le segment souligné et comment les marqueurs qui le composent construisent ce sens, d'identifier une formulation différente qui aurait pu être choisie (ou s'avère au contraire non acceptable), et de comprendre la raison de la présence, en contexte, de celle qui est soulignée. Les enjeux linguistiques identifiés pour tel segment reflètent donc cette démarche sous-jacente.

Analyse

Cette étape, la plus longue et la plus importante de la démonstration, comporte, lorsque le segment y invite, un bref rappel de la valeur fondamentale des marqueurs à l'étude, ou un bref point de fonctionnement théorique (pour de la syntaxe, par exemple). Ainsi, pour le point 2, il convenait d'identifier la présence du verbe lexical copule BE, du prétérit et de la forme marquée *were*, par opposition à *was*. Pour chacun de ces trois items, un rappel de l'opération fondamentale était attendu avant de passer à la justification en contexte. Toute bonne analyse implique nécessairement de prêter attention au soulignement et à ses bornes, afin de comprendre pourquoi ce fait de langue a été proposé à l'analyse et d'en identifier les principaux enjeux. Pour le point 1, il s'agissait de relever l'emploi d'une construction inter-nominale en N OF N. Or, de nombreux candidats ont concentré leur analyse sur l'emploi de chaque élément pris isolément, sans jamais prendre en compte la structure nominale complexe. Si un développement sur un marqueur isolé pouvait être pertinent (on pense notamment à l'analyse de THE, en lien avec la construction inter-nominale), il ne devait en aucun cas représenter le cœur de l'analyse. Il est donc essentiel de bien percevoir les enjeux principaux inhérents à chaque segment, et de bien hiérarchiser les différentes étapes de l'argumentation.

L'analyse en contexte permet ensuite d'apporter des éléments susceptibles d'étayer la démonstration. En effet, le jury rappelle qu'une bonne analyse ne saurait se passer d'un travail de contextualisation. Nombre de candidats isolent le segment souligné et proposent un placage de cours sur les marqueurs, sans jamais s'appuyer sur le contexte et le co-texte, qui permettent pourtant d'éclairer et de corroborer les analyses. Cela ne signifie pas que l'on attend une analyse de l'énoncé dans son ensemble (c'est bien le soulignement qui indique le début et la fin du segment), mais il importe d'identifier les raisons de la présence des marqueurs dans leur contexte d'apparition. Pour ce faire, il est nécessaire de lire attentivement le texte afin d'en avoir une compréhension fine. Par exemple, pour une bonne analyse du point 1, il était nécessaire de constater que le fait de langue était le dernier élément d'une énumération de concepts (*not on ethnicity, geography or religion but on the ideal of human equality*) afin de rendre compte de l'emploi des marqueurs de manière exhaustive. De fait, sans une compréhension fine de l'anglais et un travail préalable de contextualisation, il est impossible d'analyser les marqueurs de manière exhaustive. Ce travail est bien différent des paraphrases rencontrées dans bon nombre de copies, qui n'aident en aucun cas à apporter une quelconque forme d'éclairage linguistique.

Par ailleurs, le travail d'analyse linguistique relève avant tout d'une argumentation fondée sur des manipulations pertinentes, encore trop peu nombreuses dans les copies cette année. En effet, il ne s'agit pas simplement de décrire le fait de langue mais d'en saisir le fonctionnement et d'explicitier les raisons pour lesquelles cette formulation est présente. Pour ce faire, des tests et manipulations sont attendus ; on pense notamment à l'omission ou au déplacement d'un élément, à la modification du temps, de l'aspect ou de la diathèse, ou encore à la substitution d'un élément par un autre. Par exemple, pour le point 1, il était utile de proposer une

manipulation avec le génitif (**human equality's ideal*) et de rendre compte de l'impossibilité d'une telle formulation. Par ailleurs, pour le point 2, la substitution avec *was* permettait de proposer une réflexion sur l'emploi de la forme marquée *were* dans ce contexte précis. Les futurs candidats doivent donc veiller à maîtriser ces diverses manipulations afin de les utiliser de manière pertinente. Enfin, le jury rappelle que la simple traduction du fait de langue ne constitue en rien une argumentation et ne saurait donc se substituer à une analyse linguistique solide.

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

Remarques concernant la forme

Les remarques formulées dans le rapport de la session 2024, rapportées ci-après, restent valables.

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

L'exercice de réflexion linguistique est rédigé en français. La qualité de la langue et de l'expression est un paramètre auquel le jury est particulièrement attentif. Les candidats sont autorisés à employer des abréviations usuelles, par exemple SP / GP (syntagme ou groupe prépositionnel), SN / GN (syntagme ou groupe nominal), -ED (symbole du prétérit), -EN (symbole du participe passé), ou encore COD (complément d'objet direct). Ces abréviations doivent être explicitées lors de la première utilisation. Pour servir leur démonstration, les candidats peuvent tout à fait proposer une manipulation agrammaticale ou qui n'aurait pas de sens en contexte, mais ils doivent préciser clairement que cette manipulation est incorrecte, en faisant par exemple apparaître un astérisque à gauche de l'énoncé manipulé. Par exemple, pour le point 2, une manipulation pouvait faire émerger la structure **If America is a painting, it will be a self-portrait*, qui est agrammaticale et doit donc être notée comme telle.

Il est également important d'utiliser tout au long de la copie un registre relativement soutenu, et de proscrire les tournures relâchées. De même, si le jury a bien conscience que les candidats disposent d'un temps très limité pour traiter des différentes parties de l'épreuve, il n'est pas acceptable de présenter l'intégralité d'une copie de concours sous forme de notes, schémas ou puces. Les copies pour lesquelles un effort de rédaction n'a pas été fait ont été pénalisées.

Enfin, une attention particulière doit être portée à la correction orthographique et grammaticale. De très nombreux candidats commettent des erreurs sur des mots lexicaux (le jury a notamment relevé des anglicismes), des terminaisons de verbes, la ponctuation ou les accents. On a pu lire, par exemple : « **la clause* », « **au conditionnel* » ou encore « **les Étatsunnis* ». Si la présence d'une occasionnelle coquille peut se comprendre, le jury rappelle que les copies dont le nombre d'erreurs est tel qu'il rend le propos difficilement intelligible

sont sanctionnées. Prendre le temps de relire sa copie avant la fin de l'épreuve est donc indispensable.

2.3.3. La question 2-c. : perspective pédagogique

Remarques générales

À l'instar des sessions précédentes, on note que les candidats cernent de mieux en mieux les enjeux de cette question et la manière de l'aborder. Les meilleures copies sont celles qui ont su élaborer une démarche pédagogique cohérente et claire dans laquelle étaient intégrés des exemples de nature variée en suivant des étapes visant à consolider l'acquisition du point de grammaire. Le jury note néanmoins que de trop nombreuses copies traitent cette partie de l'épreuve de manière lapidaire et sans conviction, donnant l'impression de ne pas saisir son importance comme pivot permettant l'articulation entre analyse thématique et universitaire du dossier, compréhension des enjeux linguistiques et mise en œuvre pédagogique. Il s'agit donc pour les candidats de mobiliser des connaissances linguistiques qui leur serviront tout au long de leur carrière et de les utiliser comme « tremplin » (pour reprendre les termes des rapports des sessions précédentes) vers la mise en œuvre de situations de communication efficaces et authentiques.

La justification de choix de cet objectif ne peut donc se faire à l'aide de formules en lien avec le seul niveau de l'élève, faisant fi d'une quelconque situation de communication. On prend sinon le risque d'une réponse trop descriptive et pas assez analytique, où le but de communication fait figure de prétexte sans précision réelle.

Rappelons une nouvelle fois les étapes nécessaires à suivre dans le cadre du traitement de la question 2-c :

- Les candidats doivent rappeler le niveau d'enseignement ainsi que le niveau du CECRL visé (A1, A2, B1, B2, C1).
- Définir le point de langue, ce qui implique d'avoir bien identifié et compris le Point 2 de la question 2-b : cette année, le prétérit irréal aussi appelé « prétérit modal ».
- En s'appuyant sur l'analyse du point de langue, identifier très clairement la dimension pragmatique (aussi dite « fonctionnelle ») du point de langue : en d'autres termes, l'objectif langagier que l'on peut atteindre en mobilisant ce point de langue dans une situation de communication.

Conseils méthodologiques

Si une excellente compréhension des enjeux de linguistique anglaise est un prérequis pour réussir cette partie de l'épreuve, on rappelle aux candidats, à l'instar des sessions précédentes, que cette question ne saurait se réduire à une répétition de l'analyse précédemment faite sur ce segment. Un esprit de synthèse et du bon sens sont nécessaires : il s'agit ici d'évaluer la capacité d'un candidat à se projeter dans le métier, en imaginant des situations de communication dans lesquelles tel ou tel fait de langue fera sens.

Nous invitons les candidats à se poser les questions suivantes pour traiter le fait de langue proposé : en quoi ce fait de langue est-il cohérent au regard de la dynamique d'ensemble du corpus ? Quels sont ses usages ? En quoi les élèves de ce niveau pourraient l'utiliser ? Quelles sont les situations de communication qui nécessiteraient un recours à ce fait de langue ?

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

2.4.1. Les attendus

Pour cette question, les candidats doivent démontrer qu'ils savent – à l'aide de leurs connaissances culturelles et didactiques mobilisées pour mettre en œuvre un projet pédagogique cohérent permettant les apprentissages par les élèves – concevoir un projet ancré dans les objectifs formulés par le programme. La finalité du programme se doit d'être la plus claire et explicite possible, avec une visée actionnelle et une cohérence d'ensemble entre les supports et les productions demandées. Le projet dans son ensemble doit bien sûr être relié au thème (pour le collège) ou à l'axe (pour le lycée) déterminé par le sujet. Les éléments d'analyse et de réflexion sont réinvestis dans cette étape de l'épreuve pour élaborer la séquence ; cette dernière doit être structurée autour d'objectifs culturels, linguistiques, communicationnels, éducatifs et citoyens précisément identifiés ainsi que de supports dont le choix doit être justifié, en lien avec ces mêmes objectifs, dans le but de s'assurer de leur acquisition dans des contextes de communications les plus réalistes possible.

Il apparaît donc essentiel de mettre en évidence le rôle structurant de la tâche finale – également appelée « tâche de fin de projet » – dans le cadre de la construction cohérente de la séquence. En effet, c'est elle qui conditionne l'ordre d'exploitation des documents et qui oriente la définition des objectifs pédagogiques visés. La problématique doit donc être formulée de manière claire et la tâche finale, définie avec le plus de précision possible afin de permettre le choix des éléments essentiels de chaque document, qui serviront de support à la compréhension pour les élèves et leur accès au sens. Il ne s'agit pas donc, répétons-le, d'analyser chaque document de façon exhaustive mais bien d'élaborer des activités qui mènent de manière progressive à la réalisation de la tâche finale, en apportant les repères culturels ainsi que les outils linguistiques et langagiers nécessaires.

La séquence proposée est donc en réalité l'explicitation de grandes étapes, qui vont permettre à l'élève d'accéder au sens. Elle doit intégrer les faits de langue dans le travail sur chaque document, mettre en lumière les activités d'expression et de réception qu'elle met en œuvre dans l'exploration de la problématique, activités qui mèneront à la tâche finale. Dans toute la mesure du possible, la séquence anticipe une évaluation adaptée.

Le jury note cette année une certaine disparité dans les copies : si certains candidats maîtrisent bien le format et comprennent les attendus de l'épreuve, structurant leur propos et la séquence avec progressivité et efficacité, pour d'autres la formulation se fait plus hésitante voire imprécise, que cela soit dans la définition des objectifs ou dans la manière d'articuler le choix des supports et les finalités des objectifs proposés.

2.4.2. Remarques concernant la problématique, la tâche finale, les tâches

Les séquences les plus convaincantes annoncent d'emblée leur problématique ainsi que leur tâche finale et leurs tâches intermédiaires. Un nombre certain de candidats omettent de mentionner les tâches intermédiaires, ne semblant pas saisir les enjeux de ces jalons dans la construction de la séquence, en termes d'entraînement à la tâche finale.

La problématique

C'est un élément central de l'épreuve : comme indiqué lors des précédents rapports, la problématique doit porter l'ensemble des enjeux des documents qui constituent le dossier du candidat ; elle ne peut pas faire abstraction de certains documents du corpus. Son rôle de charnière permet d'articuler les documents entre eux, dont l'analyse doit être menée à l'aide du fil conducteur de l'axe proposé cette année au concours : « Territoire et mémoire ». On ne

saurait que trop conseiller aux candidats d'apporter un soin linguistique particulier à l'élaboration de la problématique, afin d'éviter les lourdes erreurs de langue rédhibitoires.

La tâche finale

La tâche finale est un élément essentiel dans la construction de la séquence pédagogique. Elle permet de conférer du sens aux apprentissages, de structurer de manière efficace et cohérente la progression ; elle permettra la mobilisation des différents objectifs retenus par le candidat dans le cadre de l'intégration des compétences par les élèves.

Cette année, la tâche finale proposée était trop souvent un article de synthèse sur les limites de la pertinence du concept d'exceptionnalisme américain, ce qui consistait en une redite de ce qu'affirmaient déjà les documents A et C-2. Il convient de rappeler que la tâche finale a vocation à permettre de mesurer le degré d'autonomie acquis par les élèves au cours de la séquence par rapport aux documents. De même, il ressort de cette session que de nombreux candidats considèrent le débat comme tâche finale qui va de soi, sans s'interroger sur les modalités de mise en œuvre de celle-ci. Dans la formulation de certaines tâches finales, les candidats n'ont pas correctement appréhendé le risque de polarisation stérile du débat, l'expression d'opinions trop binaires menant à une impasse, voire à des arguments religieux ou politiquement marqués (cf. document A), déplacés et inacceptables, remettant en cause le respect de la laïcité et de la neutralité. Si la forme du débat n'est pas à proscrire, pour savoir si une proposition est recevable, on invite les candidats à imaginer les propos que les élèves seraient amenés à tenir durant le débat et à apprécier si ces propos sont problématiques au vu des valeurs de l'École, et des valeurs et principes de la République. De plus, il s'agit aussi pour les candidats de montrer qu'ils ont une connaissance, même partielle, des conditions d'enseignement, notamment en termes d'effectifs réels : les modalités d'exécution des tâches finales à l'oral sont trop souvent passées sous silence. De même, on conseille aux candidats d'éviter de prendre des libertés trop appuyées avec les notions d'espace et de temps, la formulation de certaines tâches finales pouvant laisser dubitatifs (« *You are the president in 2800.* » ou bien « *Imagine it is the year 4200.* »).

Pour conclure, une tâche finale est un savant mélange de précision, d'approche actionnelle et d'articulation des objectifs visés dans la séquence. Si les candidats ont une grande latitude dans la formulation d'un scénario cohérent et concret qui réponde aux besoins de la problématique et des objectifs, ils ne peuvent faire fi de la rigueur nécessaire pour permettre aux élèves d'intégrer les éléments culturels, linguistiques et communicationnels qu'ils souhaitent mettre en avant dans le cadre de leur réflexion pédagogique et de leur séquence.

Les tâches intermédiaires

Les tâches intermédiaires sont des étapes-clés permettant à l'élève de réutiliser les outils jusqu'ici assimilés dans le but de se préparer à la tâche finale. Elles permettent donc de vérifier que ces outils sont bien compris et appréhendés par les élèves, et qu'ils pourront les mobiliser à bon escient lors de la réalisation de la tâche finale.

La tâche intermédiaire ne doit donc ni être trop proche ni trop éloignée de la tâche finale ; elle doit se lire comme un outil articulant une forme de progression lors de la séquence, donnant l'occasion à l'élève de se préparer à la tâche finale, sans être une répétition à l'avance de celle-ci. Elle doit bien entendu rester en lien étroit avec la problématique formulée par les candidats. Les tâches intermédiaires ont parfois été nombreuses pour une seule séquence et de nature trop diverse : on rappelle aux candidats qu'il faut une continuité en termes d'activités langagières entre la tâche intermédiaire et la tâche finale ainsi qu'une mise en cohérence dans la nature de celles-ci.

On conclura en disant qu'une bonne copie inscrit sa séquence dans une logique de progressivité et de cohérence qui doit amener les élèves à l'assimilation d'objectifs explicités clairement en vue de la réalisation d'une production en contexte la plus authentique possible. La tâche intermédiaire doit donc être envisagée comme un jalon permettant à l'élève de s'approprier les outils de la séquence de manière de plus en plus autonome.

2.4.3. Les objectifs et la hiérarchisation des documents

Les objectifs

En ce qui concerne le choix des objectifs ainsi que l'ordre d'exploitation des documents, ils sont tous les deux tributaires de la problématique choisie ainsi que de la tâche finale élaborée par les candidats. À l'instar des rapports des sessions précédentes, on répète que l'identification des objectifs ne peut se faire sans une prise en compte du niveau visé ; les objectifs sont parfois trop ambitieux pour le cycle terminal ou au contraire, l'ambition fait défaut, avec une formulation révélant leur généralité (« étude du prétérit simple », « prononciation de la terminaison <-ed> »). Pour éviter cela, on invite les candidats à préciser lorsqu'un objectif est travaillé uniquement à des fins de « rebrassage ». Dans le même ordre d'idées, les objectifs doivent toujours être énoncés de manière claire et explicite et le projet de fin de séquence ou la tâche finale doit être le fil conducteur qui conduit à leur élaboration et à leur définition. Une bonne copie est donc celle qui formulera des objectifs d'apprentissage explicités, en lien à la fois avec l'élaboration de la problématique et les compétences du programme. De plus, une formulation des objectifs qui s'inscrit dans une logique réflexive et qui envisage les apprentissages sur le temps long se voit valoriser. Par ailleurs, les objectifs ne peuvent être vagues et « hors-sol ». La réflexion autour des objectifs, notamment grammaticaux, doit se faire dans le cadre de la séquence : trop de copies proposent des manipulations sur la langue pour établir l'objectif grammatical. Alors qu'il serait porteur de réfléchir à des productions potentielles d'élèves, des candidats fournissent des exemples qui sont hors-contexte — qui sont donc à proscrire. De même, les candidats doivent se garder de plaquer du vocabulaire didactique s'ils n'en maîtrisent pas les fondements ou d'envisager des listes interminables d'objectifs impossibles à réaliser. Le choix des objectifs, à cet égard, doit être porté par un esprit de justification et de cohérence. En reprenant les termes des rapports précédents, les questions qui doivent guider le choix des objectifs sont les suivantes : Que font les élèves ? / Comment le font-ils (modalités d'organisation de l'activité) ? / Pourquoi le font-ils (finalités) ?

La hiérarchisation des documents

Une fois les objectifs de la séquence énoncés de manière claire, il convient de formuler l'ordre d'exploitation des documents à l'aide de justifications. En effet, un choix qui ne serait pas justifié courrait le risque de sembler aléatoire à la lecture de la copie : ici encore, la manière la plus efficace pour éviter cet écueil est de bien relier la problématique à la tâche finale, ce qui laisse entrevoir les réseaux de cohérence et de progression que la séquence cherche à tisser et à mettre en relief. Il est évident qu'il ne s'agit pas ici de proposer un ordre unique et gravé dans le marbre pour l'exploitation des documents. C'est uniquement l'analyse qui aura été menée dans la question 1, la problématique ensuite élaborée et la tâche finale proposée par le candidat qui permettent une mise en œuvre solide, efficace et convaincante de l'ordre des documents. Ici encore, le bon sens et la cohérence s'imposent : la spécificité des documents a été trop souvent survolée ou prise en compte de manière superficielle, à l'aide de justifications qui peuvent apparaître trop fragiles. En effet, débiter la séquence par une image, car cela serait « déclencheur d'expression et de prise de parole des élèves » ou par un texte en fonction de sa longueur (la longueur relative n'étant pas gage de simplicité ou de complexité du

contenu) ne relève pas d'une logique probante dans le cadre de la mise en place d'une séquence pédagogique visant à construire du sens. De même, un support iconographique peut être moins explicite qu'un poème dont le lexique serait à première vue moins abordable.

2.4.4. La séquence à proprement parler

Les candidats ont cette année démontré une compréhension plus fine des enjeux de l'épreuve et de la manière dont il fallait procéder. Ainsi, le jury a pu lire des articulations pédagogiques révélant une progression lisible et claire, un enchaînement logique et justifié des documents, une mobilisation cohérente des activités de réception et de production, et une prise en compte pertinente des faits de langue intégrés intelligemment dans l'ensemble. Des qualités didactiques et pédagogiques ont été démontrées par de nombreux candidats, malgré des séquences parfois inachevées. Ont été valorisées par le jury une intégration explicite des faits de langue dans les objectifs de séance, la présence de séances de remédiation, une réflexion même peu développée sur la différenciation (ex : constitution de groupes en fonction du degré de maîtrise langagière), la mise en place d'une évaluation formative insérée dans l'activité (ex : grilles de progression), l'inclusion d'un retour de nature réflexive des élèves sur leur propre progression. En somme, le jury a su apprécier les remarques qui démontraient une connaissance fine du cadre institutionnel et des outils pédagogiques et didactiques à la disposition de l'enseignant pour faire accéder au sens.

Cependant, le jury peut regretter parfois l'absence de projection dans la mise en œuvre et, de fait, dans l'expression des élèves, absence qui ne permet pas de justifier les objectifs ni d'anticiper les difficultés. Il en est de même pour l'accompagnement des élèves dans l'accès au sens des documents. Il faut se méfier des démarches plaquées d'émissions d'hypothèses systématiques à partir du paratexte. En effet, bien des propositions s'avèrent peu adaptées et n'évitent pas l'écueil du simplisme. Les consignes de certaines activités étaient, de plus, parfois vagues et auraient dû être précisées (« travailler sur les éléments saillants du document » sans autre forme d'explication). Comme indiqué dans les rapports précédents, les modalités de mise en œuvre pédagogique doivent être justifiées et mises en place avec intelligence et cohérence. Il faut par ailleurs éviter à tout prix de plaquer du vocabulaire didactique mal maîtrisé et de survoler le travail sur les faits de langue. Les modalités de certaines mises en œuvre pédagogiques sont trop imprécises et doivent être revues pour éviter la systématique qui les entache parfois. Si les phases d'anticipation ont souvent été pertinentes et jugées nécessaires par les candidats, peu sont ceux qui ont par la suite proposé des stratégies d'accès au sens. En ce qui concerne la différenciation, plusieurs références à une approche différenciée sont faites dans la démarche de nombreux candidats mais elles sont illustrées par des exemples qui la réduisent à une simplification peu probante des tâches à réaliser. La différenciation est une réalité concrète du métier d'enseignant et ne peut apparaître comme un « mot-clé » à placer dans une copie dans le cadre de l'explicitation d'une séquence pédagogique. De même, la « classe puzzle », mentionnée dans de nombreuses copies, apparaît comme peu convaincante au vu des contextes pédagogiques évoqués.

Comme mentionné plus haut, il est *possible* de recourir à une présentation sous forme de tirets à la seule condition que les explications restent intelligibles — dans tous les cas, ce choix de présentation n'exempte pas les candidats de justifier l'ensemble de leurs choix didactiques et pédagogiques.

Pour conclure, un candidat ayant démontré dans son traitement de la séquence une compréhension réelle et probante des concepts d'entraînement et de la démarche actionnelle — en élaborant un parcours progressif où les faits de langue sont intégrés avec bon

sens, dans le cadre d'activités visant à aider les élèves à la réalisation de la tâche finale — aurait compris les enjeux de l'épreuve et les modalités de sa mise en œuvre.

2.5. Remarques sur les langues

En tant que futur représentant du service public de l'Éducation, le candidat à un concours de recrutement de l'enseignement des professeurs de langues vivantes doit démontrer dans sa copie une maîtrise à la fois de la langue cible (l'anglais) tout comme de la langue française. En effet, le « Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation » ([Arrêté du 1^{er} juillet 2013 du Journal officiel du 18 juillet 2013](#)) précise par la Compétence 7 que l'enseignant doit savoir « Maîtriser la langue française à des fins de communication ».

2.5.1. Le français

Le jury invite tout candidat à se laisser un temps de relecture essentielle pour repérer dans sa copie les erreurs d'étourderie qui, cumulées, laissent une impression préjudiciable. En effet, on note que, dans plusieurs copies, les fautes parfois quasi-systématiques sur certains points de grammaire élémentaire rendaient la compréhension du propos difficile voire impossible, et étaient donc pénalisées. Tout candidat sérieux mettra un point d'honneur, lors de sa préparation au concours, à s'assurer de la maîtrise de la langue dans laquelle il aura à composer. On rappelle, de même que pour les sessions précédentes, qu'une épreuve de concours implique un registre de langue soutenu, l'utilisation d'un vocabulaire marqué par sa richesse et sa précision. Il ne s'agit pas ici de formalisme : on attend d'un enseignant que sa manière de s'exprimer soit modélisante pour les élèves. Le fait d'enseigner une langue étrangère ne peut le dispenser d'adopter un niveau de langue française dont les élèves et le reste de la communauté éducative sauront apprécier la justesse et la pertinence.

2.5.2. L'anglais

L'EEDA conduit les candidats à faire la démonstration de leur maîtrise de la langue anglaise (par exemple, formulation de la problématique⁷, des énoncés/consignes, éventuelles réponses des élèves). Le jury regrette la présence de trop nombreuses fautes notamment dans les énoncés interrogatifs (auxiliaire, ordre des mots dans la phrase, confusion dans les temps). De même que pour le français, l'exemplarité dans l'utilisation de la langue a une vertu modélisante pour les élèves : tout candidat pour devenir enseignant doit donc y apporter le plus grand soin.

2.6. Proposition de corrigé

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

2.6.1. Question 1 : Analyse critique et mise en relation

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

⁷ Dans le cadre de l'épreuve, la problématique peut être formulée en français ou en anglais.

Analyse critique

Document A : Publié le 2 juillet 2024, le document pivot du corpus est un article du *New York Times* en ligne, rédigé par le journaliste américain Carlos Lozada. La date de publication n'est pas anodine : en pleine campagne électorale, dans une période où la polarisation de la vie politique américaine atteint des proportions rarement vues dans l'histoire du pays, l'article s'interroge sur la notion d'exceptionnalisme américain et de son impact, fédérateur ou non, sur la politique au cours des dernières décennies. Le positionnement progressiste du journal dans lequel il écrit peut aussi laisser présager une appréhension critique du concept qui visera, sinon à le déconstruire, du moins à en révéler les facettes multiples, contradictoires et souvent controversées.

Le texte convie différentes figures de la vie politique américaine pour traiter de leur positions vis-à-vis du concept d'exceptionnalisme américain : depuis la reprise de la métaphore de la *city upon a hill* par Ronald Reagan dans son discours d'adieu en 1989 (l. 9-10, *a "shining city upon a hill," as Ronald Reagan put it in his 10 1989 Oval Office farewell*), en passant par l'exaltation de la différence démocratique américaine par George W. Bush (l. 39, *a model to the world*), pour en arriver aux contradictions contemporaines de Donald Trump (l. 27-32). L'auteur démontre le caractère transpartisan de la notion, en ne se focalisant pas uniquement sur des figures politiques issues des Républicains mais en mettant aussi en avant les opinions des démocrates sur la notion. À cet égard, la conception du président Obama est éloquent : sa vision critique de l'exceptionnalisme américain montre les tensions et les contrastes qui entourent la notion. Selon lui, cet exceptionnalisme doit moins posséder les contours d'une donnée que d'un horizon : la mémoire de ce concept est ici donc moins mise au service d'une remémoration que d'une mise en mouvement vers un avenir de remise en question constante et salutaire (l. 35-37, *His exceptionalism is more self-critical, regarding the American story as a struggle to live up to the truths of the Declaration of Independence, truths that may be self-evident but are hardly self-fulfilling*). La mémoire de ce concept n'est donc aucunement présentée comme un terrain neutre par l'auteur : la diversité des témoignages et des points de vue rapportés par l'auteur sont les gages de la manière dont l'identité politique américaine est constamment travaillée de l'intérieur par ce concept, dont elle se sert pour s'interroger, sur elle-même et sur son rôle dans le concert des nations, pour tenter de proposer une définition de sa place dans le monde. Le débat politique apparaît alors moins comme une recherche de la vérité et de l'efficacité publique que comme une recherche de la concordance parfaite et exemplaire avec l'image, fantasmatique ou non, des valeurs américaines (l. 4-6, *Our political battles do not center only on who is right or wrong but on whose positions best reflect the nation's professed values*). Ainsi, le concept d'exceptionnalisme américain est présenté comme la configuration d'un territoire et d'un espace mental, voire idéologique : il s'agit une idéalisation indéniable (l. 18-19, *But the reality or falsity of American exceptionalism is not a measurable, observable or unambiguous fact*, l. 18-19), d'une notion dont la mémoire se trouve convoquée (en attestent les nombreuses occurrences du *present perfect* dans le texte, l. 3, 13, 27, 30) dans le cadre d'affirmations de même que de batailles culturelles et politiques (l. 20-22, *To claim American exceptionalism is to assert a political or cultural belief and to engage in an endless argument, one which our political leaders are compelled to join*).

Pourquoi ce concept aurait-il cette fonction aussi essentielle à la vie politique et démocratique américaine ? L'auteur en retrace les origines, en mettant en relief le rôle central qu'y tient la notion de Providence, dont la pléthore de superlatifs utilisés dans le texte vient marquer l'importance (l. 2-3, *the boldest of brushstrokes* ; l. 8, *best hope* ; l.25-26, *finest and most unique nation*). Vision idéalisée de la nation américaine dont l'auteur montre qu'elle passe par une réappropriation de la notion biblique de peuple élu (l. 8, *chosen by God*), dont la vocation

éclairante (l. 9, *shining*) serait de nature quasi anhistorique⁸ (l. 9-10, *exempt from history, on a mission*), dont le rôle serait de guider le concert des nations vers toujours plus de progrès et de démocratie. Ce jeu de va-et-vient constant entre la référence religieuse et le monde politique est analysé par l'auteur : l'exceptionnalisme américain se nourrit de l'image biblique de *city upon a hill* reprise par le puritain John Winthrop dans un sermon célèbre *A Model of Christian Charity*. Se situant de manière symboliquement surplombante par rapport aux autres, l'exceptionnalisme américain ne concerne en effet pas uniquement le territoire américain mais aussi la manière dont il projette son rôle parmi les nations. En évoquant George W. Bush et sa guerre contre la terreur, l'auteur avance de manière implicite l'idée que la notion d'exceptionnalisme peut servir de justification morale et idéologique à l'interventionnisme américain, le modèle de la démocratie américaine étant le point historique culminant du progrès et de la liberté, entraînant un déplacement des frontières du territoire américain qui a vocation à exporter ses valeurs (l. 41-42, *a justification to export that liberty via aircraft carrier if necessary*).

S'il est une idéalisation, l'auteur indique que l'exceptionnalisme américain est surtout une image, un autoportrait dans le cadre du grand récit national américain et de sa mémoire (l. 1, *If America were a painting, it would certainly be a self-portrait*). Ce récit est en effet présenté dans l'article surtout comme une image : la mémoire de la nation américaine est décrite avec des anaphores qui créent un effet d'emphasis par accumulation (l. 3-4, *We've claimed an American way, an American creed, an American idea, an American experiment, an American dream, even an American century*). Cependant, l'article vient témoigner d'une crise profonde de cette notion : l'élection américaine apparaît comme une crise existentielle (l. 14, *The coming presidential election feels more existential than exceptional, as did the one before it and the one before that*), les citoyens américains ne semblant plus croire en la pertinence du concept (l. 15-17, *No wonder Americans alternate between hailing our ideals and deploring how we fail to live up to them or denouncing those ideals for not delivering the exceptional nation we desire*). La mémoire de ce concept montre donc des signes de fragilité, symptôme d'un malaise plus profond de la société et du territoire américains, qui n'arrivent plus à se rassembler autour de valeurs communes et de narratifs partagés. On peut noter d'ailleurs, pour conclure, l'expression *Ours is a nation* à la ligne 2, qui, en mettant l'accent sur le *ours*, montre que le sujet de l'article est la question du sentiment d'appartenance et de communauté, et de la perte de références communes chez les Américains. La devise des États-Unis se lit *e pluribus unum* (*out of many, one*) : l'article, dans le regard critique qu'il porte sur l'exceptionnalisme américain questionne la validité d'une telle affirmation de nos jours.

Document B-2 : Il s'agit ici de la gravure, parue dans *Frank Leslie's Illustrated Newspaper*, magazine américain littéraire et d'actualités, dépeignant l'arrivée des immigrants venant d'Europe aux États-Unis à la fin du XIX^e siècle, à la suite des vagues successives d'immigration dues à la révolution industrielle et au besoin de main-d'œuvre qu'elle engendrait. La statue de la Liberté à la droite du document montre que la gravure est une représentation de leur arrivée à Ellis Island, à New York. L'ancrage territorial et mémoriel de ce document découle de cette glorification iconographique de ce moment historique quasi mythique dans le récit national américain. Cette célébration de la terre américaine comme terre d'accueil, promesse d'un renouveau sociologique, identitaire et culturel passe par la gestion particulière de l'espace, de la lumière et des jeux de regards dans cette gravure qui en vient presque à transfigurer la réalité historique de l'arrivée difficile des immigrants à Ellis Island, pour lui conférer une aura dont se nourrira la mythologie du récit national américain. Un nouveau portrait d'une Amérique exceptionnelle s'offre à nos regards : la représentation des États-Unis se fait ici par le biais d'une

⁸ « Qui ne tient pas compte du point de vue historique. » (Le Robert)

gravure, non d'un « autoportrait », publiée dans un journal et associée à un titre évocateur (*Welcome to the land of freedom*), ce qui permet la diffusion d'une certaine représentation de l'Amérique. Il s'agit littéralement de graver dans la mémoire collective d'un peuple cette période de l'histoire américaine, au prix, peut-être, d'une distorsion historique, dont le document D-1 témoignera.

La gravure travaille aussi la notion de territoire : le spectateur est face à l'arrivée sur un nouveau territoire par bateau d'un groupe d'immigrants venus d'Europe. Nous sommes en présence d'un moment liminaire : l'entrée sur le territoire américain se révèle être accès à une nouvelle identité, les immigrants naviguent au seuil du territoire, devant la *golden door* du territoire américain, moment de l'entre-deux qui marque l'aboutissement d'un long voyage. Le spectateur est d'ailleurs invité à ne pas rester inactif : il communie presque par le regard avec ce moment de transition dont les immigrants font l'expérience. Son regard suit en effet le regard des immigrants et le doigt pointé du personnage sur le gréement : il est donc invité à partager le pathos de la scène. La ligne d'horizon pointe vers la statue de Liberté qui se dresse et s'élève au loin à la droite de la peinture.

Celle-ci, par la manière dont elle apparaît dans la peinture, peut être vue comme une réinterprétation de l'idée de *city upon a hill*. L'espace surplombant témoigne de la position singulière de la nation américaine : en se présentant comme *nation of immigrants*, les États-Unis apparaissent comme une terre d'accueil et de refuge pour les désespérés et les persécutés du monde entier, terre où sont supposées s'agréger les mémoires collectives des peuples du monde entier pour se fondre dans le creuset de l'identité américaine. En effet la présence de différents vêtements (voir les costumes traditionnels de certains personnages sur la gravure) fait référence à cette notion de terre de refuge : le territoire américain s'articule alors autour de la mémoire des différents territoires quittés par les immigrants qui viennent s'installer aux États-Unis. Les immigrants semblent, à deux siècles d'intervalle, revivre l'épopée du *Mayflower* et des Pères pèlerins, témoignant de l'idée que la traversée serait l'expérience américaine par définition, puisqu'épreuve de la transition et du renouveau, du risque et du passage obligé. La statue de la Liberté, quant à elle, renforce cette idée. Figure maternelle par excellence, elle offre aux immigrants une nouvelle naissance, accentuée par la manière dont tous les regards se tournent vers la droite : la droite représentant l'avenir dans l'art pictural occidental, la présence d'enfants dans l'image étant notable, la gravure en devient empreinte de cette notion de « futurité ». Le territoire américain ne se limite alors plus à la mémoire collective des peuples qu'il accueille en son sein : il est aussi synonyme d'espoir et de mouvement vers l'avant, de quête et de mobilité.

Pour conclure, on ne peut ignorer la dimension idéologique que revêt la gravure, dimension dont l'orchestration de la lumière et de l'espace atteste. L'importance de cet aspect, qui permet de faire la transition avec le document D-1 qui s'attache à démystifier le moment historique d'Ellis Island, ne peut être que trop souligné. La gravure n'a évidemment pas vocation à être une représentation fidèle à la réalité : en tant que construction iconographique et artistique, elle opère des choix dont on doit questionner sinon la pertinence, du moins l'harmonisation générale. Ce portrait s'attelle à faire *bonne figure* face à l'histoire et au concert des nations qui jettent un regard, critique ou admiratif, sur le territoire américain.

Document C-1 : Le document est un poème de Walt Whitman intitulé *Thou Mother with Thy Equal Brood*, tiré du recueil *Leaves of Grass*. Poète américain prototypique, considéré comme l'une des figures fondatrices de la poésie américaine moderne, dont l'influence se fera ressentir bien au-delà de son pays d'origine, il chante dans son œuvre, la nature, le corps humain « électrique », l'articulation entre l'individualité et la démocratie, tout en explorant les thématiques de l'unité et de l'égalité, à travers le prisme de la démocratie américaine qu'il voit

comme le contexte naturel où peuvent s'épanouir tous ses thèmes de prédilection. Ses poèmes, du fait de leur forme (utilisation du vers libre), célèbrent la modernité de l'homme américain qu'il oppose au vieux continent européen rabougri, dont le territoire américain serait alors la culmination authentique, la destination ultime et la clôture historique.

L'évocation du navire, d'ailleurs, autour de laquelle le texte présenté est construit, permet de créer une métaphore de la démocratie américaine, ce qui vient travailler l'idée que cette dernière serait un espace de mémoire et transition entre deux territoires (Europe/États-Unis) à travers notamment le vers 3 : *The Past is also stored in thee*. La forme du texte en vers libre, quant à elle, vient inscrire dans le corps du texte cette enchevêtrement du passé et du présent : le rapport de Whitman est ambivalent face à la tradition, tout comme le rapport des États-Unis avec l'héritage du Vieux Continent. Les pronoms et déterminants archaisants *thy* (v. 1), *thou* (v. 4), *thee* (v. 3), *thine* (v. 8) viennent contraster avec la modernité dont le vers libre se veut le vecteur. Le poème, à l'image des États-Unis (on retrouve d'ailleurs cette idée dans le document B-2), se veut le véhicule de la transition, du renouveau et de l'ancrage dans la mémoire collective (ici artistique) du Vieux Continent (v. 6, *With thee Time voyages in trust*). La succession de vers de longueur distincte vient quant à elle mimer le mouvement d'un navire sous l'effet des vagues : la saturation d'allitérations en consonnes sibilantes (/s/, /z/, /ð/, /θ/, /ʃ/, /ʒ/) peut de même être interprétée comme une tentative de représentation du vent dans les voiles (v. 1, *Sail, sail, thy best, ship of Democracy* ; v. 5-7, *Earth's résumé entire floats on thy keel O ship, is steadied by thy spars / With thee Time voyages in trust, the antecedent nations sink or swim with thee / With all their ancient struggles, martyrs, heroes, epics, wars, thou bear'st the other continents*). Whitman se fait l'un des chantres les plus exaltés de cette expérience américaine dépeinte par cette traversée.

Les États-Unis sont certes représentés comme une culmination historique par le poète (v. 8, *the destination-port triumphant*) mais il est aussi indéniable qu'il reconnaît à l'ancien monde sa validité. L'inscription en italique du mot français *résumé* en témoigne, de même que la présence d'un vocabulaire d'origine latine (v. 6, *voyages*, *antecedents*). Le poème offre un autre portrait de l'exceptionnalisme américain : les États-Unis font figure de clôture de l'histoire et leur territoire prend une dimension quasi cosmique. Leur territoire devient mémoire des autres territoires et de leur passé (v. 2-3, *'tis not the Present only, / The Past is also stored in thee*, répétition de *alone* au vers 4). Le jeu des pronoms possessifs (v. 8, *Theirs, theirs as much as thine, the destination port-triumphant*) montre l'interaction entre différents territoires et leurs mémoires, qui viennent se fondre dans le creuset de la démocratie américaine. Celle-ci porte à la fois les anciens continents et leur donne une nouvelle naissance (v. 7, *thou bear'st the other continents*). Leur mémoire vient se fondre dans la mémoire collective du continent américain (v. 6, *the antecedent nations sink or swim with thee*). Le navire suit d'ailleurs de manière significative un mouvement d'est en ouest (v. 10-11, *Venerable priestly Asia sails with thee, / And royal feudal Europe sails with thee,*).

Pour conclure, ce texte offre en réalité deux portraits à la fois : le texte de Whitman est en effet son autoportrait en barde du nouveau monde et le portrait métaphorique des États-Unis en navire de la démocratie. On pourrait d'ailleurs questionner l'articulation entre ces deux idéalizations, dans le cadre d'un regard critique sur la mise en récit (ici en voix) de l'histoire nationale américaine.

Document D-1 : Cette page de manuel, située en deuxième étape de la séquence du manuel, propose une série d'activités en lien avec la découverte d'Ellis Island et de la réalité historique derrière le mythe. Les concepteurs du manuel ont choisi pour se faire de proposer deux activités : une activité de compréhension de l'écrit et une activité de compréhension de l'oral. On note que des questions sont proposées pour guider les deux activités langagières. Le titre

de la page est « Ellis Island » et le sous-titre *Why is Ellis Island sometimes referred to as "The Isle of Tears"?*.

Pour ce qui est de la description du document, on remarque qu'à gauche, une image dont on ignore l'origine accompagne le texte et sa description de l'arrivée des immigrants à Ellis Island. Une image à la droite des questions autour du support 2 permet d'illustrer le musée d'Ellis Island dont la vidéo traite. Les aides lexicales offrent une approche qui se veut non uniforme : on note que certains termes sont traduits en français, d'autres sont accompagnés de synonymes en anglais et d'autres encore sont donnés tels quels car transparents — pour l'ensemble de ces entrées lexicales, l'accent tonique est indiqué en gras. Les activités sont guidées à travers des séries de questions explicites, la dernière question (D.) intitulée *Go Further* se veut de nature plus globale sans que les modalités d'exécution de l'activité soient précisées.

Les activités de la page articulent les notions de l'axe « Territoire et mémoire » et questionnent sinon la validité du moins la trace qu'a laissée la période d'activité d'Ellis Island dans le récit national américain. Le titre du texte central est à cet égard révélateur de cette volonté de déconstruire un mythe national : *A rough journey to the Land of the Free*. On est loin de l'idéalisation du document B-2 et de son iconographie lénifiante : la réalité de la traversée est décrite de manière explicite et sans embellissement, et le travail de souvenir prend alors la forme d'un travail de « recalibrage » mémoriel qui vise à dépasser le mythe pour être plus aux prises avec la réalité. Le fait que le texte soit tiré du site internet *saveellisland.org* est éloquent : la menace qui couve autour du site d'Ellis Island n'est pas précisée, mais on se doute qu'elle a trait à la préservation de ce point de passage mythique, cette entrée sur le sol et sur le territoire américain. Les documents de la page semblent donc représenter de manière claire les enjeux de la mise en relation entre « territoire » et « mémoire » : symbole de l'exceptionnalisme américain, le lieu de mémoire qu'est Ellis Island est censé rassembler un peuple autour d'une mémoire et de valeurs communes (quand bien même cette mémoire se voudrait distorsion de la réalité) ; le fait que le site même soit en danger symbolise de manière plus large la perte d'unité du peuple américain confronté à la décrépitude soit de son récit national et de son idéalisation, soit de son désir de faire corps en tant que peuple.

Mise en relation

Tous les documents du dossier constitué travaillent à leur manière les notions de mémoire et de territoire, et l'enchevêtrement des deux concepts dans le concept de l'exceptionnalisme américain. La place de l'exceptionnalisme américain dans la mémoire américaine, lieu de tension de la mémoire, qui interroge sur la manière de faire corps dans une société, en occupant le même territoire et en ayant la même mémoire politique, est au centre des enjeux du dossier. Articulation de la mémoire et de l'avenir d'un territoire et d'un peuple, l'exceptionnalisme américain est aussi un (auto)portrait (**documents A, B-2, C-1**) d'un territoire et de la mémoire d'une nation, dont la vocation était d'être le ciment collectif d'un pays qui s'y projetait et l'utilisait pour projeter le rôle qu'il souhaitait se voir dévolu dans le concert des nations. La mémoire du concept permet donc au territoire américain de se mesurer à ses valeurs (**document A**), comme au regard que le monde entier porte sur elles.

La mémoire est aussi celle des lieux : le **document D-1** traite de cette préservation des lieux mythiques (**document B-2**) de l'histoire américaine, interrogeant la désinvolture avec laquelle ils sont parfois traités, et ce dont elle témoigne. Les lieux de mémoire sont des marqueurs territoriaux forts : ils sont souvent des lieux de passage où de transition d'une époque historique à une autre, par lesquels la nation américaine, dont le poème de Whitman (**document C-1**) fait un navire que le souffle de l'esprit et de la Providence guide à travers les tempêtes de l'histoire, se fraie un chemin vers un progrès toujours plus marqué et des libertés

tout aussi fragiles. Ils deviennent alors des arches, des marqueurs sur la grande route du territoire américain, pour citer à nouveau Whitman, par lesquels l'histoire américaine y observe à la fois le chemin parcouru, et la voie à venir.

Le rôle de l'art de la représentation artistique, iconographique et poétique (**documents B-2 et C-1**) et sa place dans la construction du récit national américain (**tous les documents**) sont des éléments centraux du corpus. La comparaison avec l'autoportrait est à cet égard éloquente : elle témoigne à la fois d'une mémoire qui passe l'auto-interprétation constante et une représentation de soi en perpétuelle évolution mais qui prend par là même le risque de la distorsion de la réalité. Le **document B-2**, mis en relation avec le **document D-1**, en est un frappant exemple : le voyage concret des immigrants arrivant à Ellis Island, ses réalités prosaïques, violentes et donc peu à même de s'intégrer dans le récit national mettant en valeur une *nation of immigrants*, sont laissés de côté au profit d'une version idéalisée de l'histoire. Il en est de même pour Whitman (**document C-1**), dont on doit questionner la langue ardente et exaltée, l'ampleur du style et la grandiloquence : porte-parole d'une Amérique qu'il conçoit comme la somme de tous les progrès et de toutes les lueurs, il en devient le chantre et le barde national. Malgré son rejet apparent de l'ancien monde et de ses modes d'énonciation poétique, d'aucuns pourraient lui rétorquer qu'il n'y a que peu de différences entre lui et Virgile. Tous deux prennent la lyre pour forger la mythologie d'un peuple décrit comme héroïque, tous deux célèbrent donc sans recul un récit national dont ils se veulent la figure de proue, pour filer la métaphore maritime chère au poète américain.

Problématisation

La problématique suivante, découlant de l'analyse et de la mise en relation des documents de mon dossier à travers le prisme de l'axe « Territoire et mémoire », sera reprise⁹ dans la proposition de séquence pédagogique : « En quoi l'exceptionnalisme américain est-il un enjeu de mémoire pour le territoire américain ? »

2.6.2. Question 2 : Linguistique et perspective pédagogique

Question 2-a. : Phonologie

Le présent rapport propose des éléments de corrigé privilégiés par le jury pour chacun des trois mots soumis à l'attention des candidats. Toute justification portant sur un (potentiel) dérivant a été prise en considération par le jury du moment qu'une explication claire et cohérente était proposée. La transcription phonémique des mots proposée ici l'est uniquement à titre indicatif car elle ne constitue pas l'objectif de cette question.

claimed /'kleɪmd/

Transcription de <-ed> : /d/

Justification : <-ed> se prononce /d/ lorsqu'il est précédé d'un son / phonème / phone voisé / sonore autre que /d/. Il s'agit ici de la consonne /m/.

Remarques

- Il était tout à fait possible de mentionner « une consonne voisée / sonore ».
- Le jury attendait que les candidats précisent « autre que /d/ » dans la mesure où, sans cette remarque, la justification proposée (et rencontrée dans de nombreuses copies)

⁹ Lorsque la problématique est très complexe du point de vue conceptuel, il est envisageable de l'adapter au niveau de classe retenu dans le sujet de l'épreuve. Dans ce cas, il est essentiel de mentionner explicitement cette adaptation.

inclut par sa formulation la consonne voisée/sonore /d/. Or, devant /d/, <-ed> ne se prononce pas /d/ (*dd/) mais /ɪd/ ou /əd/ (/dɪd/ ou /dəd/).

tracked /'trækt/

Transcription de <-ed> : /t/

Justification : <-ed> se prononce /t/ lorsqu'il est précédé d'un son / phonème / phone non voisé / sourd autre que /t/. Il s'agit ici de la consonne /k/.

Remarques :

- Le jury n'a pas accepté /ck/, [ck] ou <ck>, car <ck> est ici un digraphe auquel correspond un seul phonème /k/.
- Il était tout à fait possible de mentionner « une consonne non voisée / sourde ».
- Il était attendu que les candidats précisent « autre que /t/ » dans la mesure où, sans cette remarque, la justification proposée (et rencontrée, elle aussi, dans de nombreuses copies) inclut par sa formulation la consonne non voisée / sourde /t/. Or, devant /t/, <-ed> ne se prononce pas /t/ (*tt/) mais /ɪd/ ou /əd/ (/tɪd/ ou /təd/).

decried /di'kraɪd/

Transcription de <-ed> : /d/

Justification : <-ed> se prononce /d/ lorsqu'il est précédé d'une voyelle / d'une diphtongue. Il s'agit ici de la voyelle/diphtongue /aɪ/.

Remarques :

- Il était tout à fait possible de justifier la prononciation de <-ed> ici en mentionnant le fait que <-ed> se prononce /d/ lorsqu'il est précédé d'un son / phonème / phone voisé / sonore (/aɪ/ dans ce cas), mais il est alors indispensable de préciser que cela n'est pas valable avec /d/ (après lequel, comme indiqué précédemment, <-ed> se prononce /ɪd/ ou /əd/).
- Decried étant dérivé de la base verbale decry, transcrite /di'kraɪ/, le jury n'a pas accepté la proposition de transcription /ɪd/ pour <-ed> dans ce cas.

lauded /'lɔːdɪd 'lɔːd- -dəd/

Transcription de <-ed> : /ɪd/ ou /əd/

Justification : <-ed> se prononce /ɪd/ ou /əd/ lorsqu'il est précédé de la consonne /d/, car l'anglais ne permet pas la prononciation successive de deux sons identiques (ainsi, il est impossible de prononcer */dd/ ou */tt/ en anglais).

Remarque :

- <-ed> se prononce également /ɪd/ ou /əd/ lorsqu'il est précédé de la consonne /t/ (la mention de /t/ n'était pas pénalisée du moment que la justification mentionnait clairement /d/).

Question 2-b. : Analyse linguistique

Point 1 : [...] *President Biden called the United States “the finest and most unique nation in the world,” the only one built not on ethnicity, geography or religion but on **the ideal of human equality**.* (l. 25-27)

Description

Le segment souligné est un syntagme nominal (SN) / groupe nominal (GN) qui contient les éléments suivants :

- le déterminant / l'article défini *the* ;
- le nom *ideal*, tête du SN/GN ;
- le syntagme prépositionnel (SP) / groupe prépositionnel (GP) *of human equality*, dont la tête est la préposition *of* et dont la fonction est complément du nom *ideal*.

La fonction de l'ensemble du segment souligné est complément de la préposition *on*.

Remarque

Human equality est un syntagme nominal contenant l'adjectif human et le nom tête equality, déterminé par l'article Ø (déterminant indéfini). La fonction de ce syntagme est complément de la préposition of. Ce constituant n'entretient pas de lien direct avec la tête syntaxique du constituant souligné, le nom ideal. Pour cette raison, il n'était pas obligatoire de le décrire ici.

Enjeux linguistiques

Il s'agit ici de s'intéresser aux marqueurs suivants et de rendre compte de leur emploi en contexte : la construction inter-nominale en N OF N, enjeu majeur de l'analyse ; la détermination définie avec THE (en lien avec la structure en OF).

Remarque

Pour des raisons de clarté, nous appelons ici la structure inter-nominale « N OF N », N pouvant faire référence à un nom, un syntagme nominal (SN) ou un groupe nominal (GN). Les dénominations GN OF GN, SN OF SN, ou encore génitif roman, étaient également recevables.

Analyse

Le traitement de cette question implique trois points principaux.

1. La structure en OF

Il s'agit du marqueur principal à analyser.

1.1. Valeur fondamentale de la construction

La construction N OF N permet la mise en relation de deux éléments nominaux, ici *ideal* et *human equality*. Cette structure est analytique, car elle est composée de deux éléments séparés par OF, et indique que la relation entre les deux référents est posée en discours pour la première fois. C'est bien le cas ici, à l'échelle du texte : le fait que la notion d'égalité entre tous soit un idéal n'a jamais été mentionné auparavant.

1.2. La préposition OF

La mise en relation entre les deux éléments est effectuée via la préposition OF. Cette préposition dit la séparation après lien préalable : elle permet de lier les deux notions nominales (*human equality = an ideal*), tout en marquant leur séparation et en leur laissant une

certaine autonomie (*human equality* dit un type d'idéal) ; elle est donc souvent considérée comme un rupteur-relateur.

Il s'agit également d'un opérateur d'extraction : l'énonciateur extrait une propriété du référent de *human equality*, celle d'être un idéal.

Remarque

Le jury a valorisé les commentaires étymologiques (non attendus) mentionnant le fait que OF/OFF vient de æf = away from (qui dit la séparation).

1.3. Fonctionnement et sens de la structure

La construction dans son ensemble a pour tête syntaxique le nom *ideal*, qui est complété par le GP / SP *of human equality*. Cependant, la tête sémantique est *human equality*, car c'est cette notion qui définit l'idéal dont il est question, et qui a donc le plus de poids sémantique.

Le jury attendait au moins une manipulation pour prouver le statut de tête sémantique de *human equality*. Nous en proposons deux ci-dessous.

- La glose *human equality is an ideal* fait apparaître une structure attributive avec *human equality* en fonction sujet. Ceci permet de prouver que c'est bien du concept de *human equality* dont il est ici question, et non de *ideal*.
- Si l'on supprime l'un des deux éléments nominaux, la glose la plus proche est *the only one built not on ethnicity, geography or religion but on human equality*, et non ?*the only one built on not on ethnicity, geography or religion but on the ideal*. La suppression de (the) *ideal* (of) et la conservation de *human equality* prouvent que c'est bien ce constituant qui a davantage de poids sémantique.

La structure code différentes opérations.

- L'identification : *of human equality* permet d'identifier de quel type d'idéal il s'agit. Il y a donc une relation d'équivalence entre les deux référents nominaux, qui disent deux facettes différentes d'une même réalité. Ceci est visible dans la glose *human equality is an ideal*, qui fait apparaître un BE copule codant cette relation d'équivalence.
- Le repérage : le nom *ideal* est repéré par rapport au nominal *human equality*, qui est le repère. L'énonciateur part du nominal repère *human equality* pour lui appliquer une propriété, celle d'être un idéal. Le jury a valorisé les copies qui ont noté que l'ordre du linéaire ne correspond pas à celui de la genèse : le repère *human equality* est premier dans la genèse, mais second dans le linéaire. La structure marque donc un changement de hiérarchie des éléments.
- La réélaboration d'une étape antérieure, ou genèse suivante : la structure en OF indique la reprise d'une relation sous-jacente, *human equality is an ideal*, et réélabore donc le repère *human equality* sous la forme du repéré *ideal*.

Remarque

La notion de possession, trouvée dans de nombreuses copies, n'était pas pertinente ici.

Le jury a valorisé les remarques suivantes, sans les exiger dans l'analyse, et à condition qu'elles soient mises en lien direct avec la structure en OF elle-même. Le développement sur ces éléments ne devait pas constituer une fin en soi, mais servir d'outil visant à éclairer le fonctionnement de la construction inter-nominale.

- L'identification et la relation d'équivalence dites par la construction sont visibles dans le fonctionnement des deux noms. *Equality* est un nom au fonctionnement indéénombrable / continu, comme le prouve l'emploi de l'article Ø / l'absence de déterminant, compatible uniquement avec les noms continus au singulier. Le fonctionnement continu signale un renvoi à la notion dite par le nom. Ici, *human equality* dénote donc un concept abstrait, non incarné, non délimité. *Ideal*, quant à lui, est un nom déénombrable / discontinu ; à ce titre, il serait compatible avec A (*an ideal*) et avec le pluriel (*ideals*). Dès lors, la notion d'égalité entre tous (continue) prend la forme d'un idéal (discontinue, délimitée cognitivement).
- Une autre remarque pouvait être faite sur le caractère notionnel du nom *ideal*, malgré son fonctionnement déénombrable / discontinu. En effet, il est dérivé de l'adjectif *ideal*, et les adjectifs disent une qualité, proche de la notion de concept. Il y a donc une parenté entre la notion dite par le fonctionnement continu de *human equality* et le caractère déadjectival de *ideal*.
- Enfin, la notion de concept peut également être liée au co-texte de gauche, qui en énumère un certain nombre grâce à l'emploi d'autres noms au fonctionnement continu (*ethnicity, geography or religion*).

2. La détermination définie

THE est un déterminant / article défini qui marque le fléchage / l'anaphore / la reprise / la préconstruction / la présupposition / une phase 2, c'est-à-dire qu'il code un acquis, un déjà connu (grâce au morphème TH-). Sa présence ici peut sembler surprenante car l'idéal en question n'a pas été mentionné auparavant : c'est une première mention.

Il s'agit ici d'une anaphore de construction / explicitée à droite ou d'un fléchage textuel à droite. En effet, c'est la présence du GP / SP en OF qui permet l'emploi du défini, via un processus de définition simultanée à la mention : l'idéal est défini par le contenu du GP / SP, ce qui autorise le défini. L'emploi de THE trouve donc son explication non pas dans le co-texte de gauche, mais au sein du SN. Ceci est notamment visible dans la genèse de la construction : il n'y a pas de déterminant défini dans *human equality is an ideal*. La détermination devient définie dans le SN car l'idéal est identifié par sa relation avec *human equality*.

3. Comparaison avec des structures apparentées

La construction en OF fait partie d'un réseau de structures permettant la mise en relation de deux référents nominaux. À ce titre, il est pertinent de substituer ces allostructures au segment souligné pour juger de leur acceptabilité en contexte, et notamment le génitif.

L'emploi du génitif **human equality's ideal* est impossible pour plusieurs raisons.

- Cette construction fonctionne prototypiquement avec des animés, et non des inanimés.
- La structure en OF, du fait de son caractère analytique, dit une relation moins intégrée que le génitif. Ici, il s'agit d'une première mention de la relation entre les deux référents nominaux. L'intégration n'est donc pas assez forte pour le génitif, qui marque l'acquis de la relation.
- Le génitif dit souvent une relation de possession, alors que la structure à l'étude code une relation d'identification.
- Enfin, les deux noms sont co-référentiels et ne dénotent donc pas deux entités distinctes, ce que le génitif exige.

Sans l'attendre, le jury a valorisé toute comparaison pertinente avec le nom composé, qui dit une relation d'intégration totale. Si la séquence *the human equality ideal* est recevable, elle fonctionne difficilement en contexte car le nom composé dit une relation d'intégration totale entre les deux référents. En outre, le premier élément dit prototypiquement une sous-catégorie du second. Ici, le contexte n'engage pas une confrontation de différentes sous-catégories d'idéaux. Par ailleurs, la tête sémantique de la construction en OF est *human equality*, et non *ideal*. Or, dans les noms composés, la tête sémantique est généralement l'élément de droite (*ideal*, ici). Ces deux raisons rendent l'emploi du nom composé peu pertinente dans ce contexte.

Remarque

Au-delà du traitement des trois rubriques centrales présentées ci-dessus, le jury a valorisé tout bon développement sur l'adjectif human (souvent considéré, à tort, comme un nom commun). Les bonnes remarques sur ce sujet ont été prises en compte à condition que le fonctionnement de la structure en OF, enjeu majeur du soulignement, ait été abordé.

*Human est un adjectif classifiant / catégorisant, qui permet de créer une sous-catégorie d'égalité. Pour le prouver, deux manipulations étaient possibles : le déplacement en fonction attribut, impossible ici (*equality is human), et l'ajout d'un adverbe de degré, impossible également du fait du caractère non gradable des adjectifs classifiants (*very human equality).*

Point 2 : *If America were a painting, it would almost certainly be a self-portrait.* (l. 1)

Description

Le segment souligné est le verbe lexical / copule BE à sa forme prétérit / -ED. Il est à la tête du syntagme verbal (SV) / groupe verbal (GV) *were a painting*. Il est également possible de considérer *were* comme un SV / GV (restreint) composé du verbe lexical / copule BE au prétérit, et dont la tête est *were*.

Le verbe fonctionne avec deux syntagmes nominaux, qui devaient être mentionnés : le syntagme nominal (SN) / groupe nominal (GN) sujet *America* et le SN / GN attribut du sujet *a painting*.

Remarque

Le jury a constaté une confusion entre les fonctions de COD et d'attribut du sujet dans un très grand nombre de copies, et rappelle ici qu'une connaissance des différentes natures et fonctions syntaxiques de l'anglais est nécessaire à la description des segments soulignés et à leur bonne analyse.

Enjeux linguistiques

Il s'agit de s'intéresser aux marqueurs suivants et de rendre compte de leur valeur et de leur emploi en contexte : BE, le prétérit et l'emploi de la forme *were*, par opposition à *was*, à la troisième personne du singulier.

Analyse

Le traitement de cette question implique trois points principaux.

1. L'emploi et la valeur de BE

BE a un emploi de copule, qui met en relation un sujet (*America*) et son attribut (*a painting*). Il s'agit ici d'un marqueur d'identification : l'attribut permet d'identifier le référent du sujet. Plus

précisément, BE dit ici une opération de catégorisation / de classification : dans la situation envisagée par l'énonciateur, le référent du sujet appartient à la catégorie des *paintings*. Une glose possible serait *If America belonged to the category of paintings*. BE est donc un verbe lexical car il dénote un procès de catégorisation dans l'extralinguistique.

Remarque

*Le jury a valorisé les commentaires sur le caractère hybride de BE copule, verbe lexical qui présente des comportements syntaxiques d'auxiliaire, dont certaines propriétés NICE comme la négation (If America weren't a painting, et non *If America didn't be a painting).*

2. L'emploi du prétérit

Le prétérit est un temps grammatical qui code la rupture / la non-coïncidence / la non-existence / le décrochage avec la situation d'énonciation / T0. Ici, nous pouvons considérer T0 comme le moment de la rédaction de l'article par le journaliste énonciateur ou le moment de la lecture de cet article par le lecteur co-énonciateur.

Dans ce contexte, le décrochage n'est pas temporel. En effet, le prétérit ne dit pas un procès passé. On note à ce sujet que le cadre général du texte est le présent (*Ours is a nation, Our political battles do not center only on who is right or wrong...*), et que le procès dit par BE s'inscrit bien dans cette temporalité. Il s'agit donc d'un prétérit modal / irréel / hypothétique, dénotant un procès irréel. Plus précisément, le procès dénoté est ici contrefactuel : les États-Unis ne sont pas un tableau. Dès lors, la catégorisation dite par BE va à l'encontre du réel, de la réalité des faits.

Remarque

Il était possible d'expliquer l'équivalence cognitive entre présent et réel, fondée sur ce qui est visible. Le présent est observable à T0, tout comme le réel, alors que le prétérit ne l'est plus, tout comme l'irréel, qui ne l'est pas.

Afin de rendre compte du caractère irréel du procès, il était nécessaire de s'intéresser au contexte gauche. En effet, BE se situe au sein d'une proposition subordonnée adverbiale / circonstancielle de condition / d'hypothèse introduite par la conjonction de subordination IF, au sein d'une structure protase – apodose dénotant une relation d'implication : si le premier élément est validé (*If America were a painting*), alors le second le sera aussi (*it would almost certainly be a self-portrait*). La conjonction IF signale que l'énonciateur est en train d'émettre une hypothèse, et non d'affirmer la réalité et l'actualisation du procès. Le procès est donc envisagé de manière fictive, ce qui concorde parfaitement avec la composante irréelle de l'emploi du prétérit. Pour ces différentes raisons, la conjugaison au présent, qui marque la coïncidence avec T0 et, par extension, le réel, est impossible dans ce contexte (**If America is a painting, it will almost certainly be a self-portrait*).

3. L'emploi de were par rapport à was

À la troisième personne du singulier, la forme prototypique de BE au prétérit est *was*. L'emploi de *were* est donc marqué ; il est également contraint. En effet, cette forme n'est possible que lorsque le prétérit dit une rupture avec le réel, comme c'est le cas ici. Le signalement de l'irréel est donc double dans ce contexte : par le prétérit, qui code la rupture avec le réel, et par la forme marquée *were* à la troisième personne du singulier, contrainte par cette expression de l'irréel et signalant donc un second décrochage. L'idée que l'Amérique soit un tableau est donc totalement exclue. Ceci aurait moins été le cas avec l'emploi de *was* (*If America was a painting*), qui demeure possible, contrairement à ce qui a été affirmé dans de nombreuses copies. La composante d'irréel aurait été similaire, quoique moins marquée (en l'absence de double

décrochage). Par ailleurs, le registre aurait été moins formel. Une autre formulation possible aurait été *Were America a painting*, dans laquelle l'inversion de *were* et de son sujet code encore davantage le fait que le procès n'est pas vrai au présent.

Remarque

Plusieurs hypothèses peuvent être formulées quant à la préférence de *were* par rapport à *was* dans l'expression de l'irréel. D'une part, *were* est une forme qui ne permet pas de distinction de personne, contrairement à *was* (singulier), et renforce donc la désactualisation et l'éloignement avec réel (certains linguistes parlent d'emploi subjonctif). Par ailleurs, *were* a un caractère thématique : la relation prédicative < America – be a painting > a déjà été pensée en amont, puis rejetée. Ceci est visible dans le titre de l'article : « City on a Hill », qui invoque bien une image glorieuse des États-Unis semblable à un tableau, vite rejetée avec « Nation on the Precipice », qui vient contredire cette vision du pays. Le caractère irréel est alors absolument confirmé, et l'emploi de *were*, qui sur-code le plan fictif par rapport à *was*, est favorisé.

Question 2-c. : Perspective pédagogique

Dans la perspective d'acquisition du niveau B2 (à atteindre à la fin du cycle terminal) en enseignement de tronc commun, l'élève sera amené à utiliser le prétérit irréel, aussi appelé « prétérit modal », pour émettre des hypothèses au sujet de situations politiques irréelles potentielles, ou contrefactuelles, pour se projeter dans une situation irréelle contrefactuelle, pour envisager le présent autrement et pour se projeter dans une situation fictive.

Au niveau B2 visé, les élèves doivent avoir « un bon contrôle des structures utilisées dans un langage simple et de quelques formes grammaticales complexes » (CECRL). Le prétérit irréel/modal peut être considéré comme une forme grammaticale complexe pour les élèves, qui, parfois, recourent à *would* dans les propositions subordonnées conditionnelles (**If America would be a painting*). De plus, la forme marquée du prétérit de BE, *were* pour la 1^e et la 3^e personne du singulier pour le prétérit irréel uniquement, requiert que les élèves inhibent partiellement leur connaissance de la conjugaison du prétérit de BE dans son emploi temporel. Enfin, au niveau B2 visé, les élèves doivent également enrichir leur maîtrise des registres de langue (« *If America was a painting* » = registre moins formel / « *If America were a painting* » = registre formel) et percevoir la nuance de sens entre les deux registres (« cela pourrait encore être le cas » opposé à « cela ne peut nullement être le cas »). Ainsi, il est opportun que les élèves apprennent à l'utiliser.

2.6.3. Question 3 : Présentation de la séquence pédagogique

Présentation générale

La séquence que je propose est problématisée ainsi¹⁰ : « En quoi l'exceptionnalisme américain est-il un enjeu de mémoire pour le territoire américain ? »

Ma séquence comportera 7 séances, divisées en 3 étapes.

Voici l'énoncé de la tâche finale que j'ai retenue pour cette séquence, tâche qui mobilise l'activité langagière de d'expression orale en continu : *You work for the Save Ellis Island Foundation and you have decided to deliver a speech to advocate for the rehabilitation of the unrestored buildings of Ellis Island.*

¹⁰ Cf. note de bas de page dans la section « Problématisation » de la partie 2.6.1.

À la fin de cycle terminal en enseignement de tronc commun le niveau visé est le niveau B2 du CERCL (utilisateur indépendant).

Annonce des objectifs

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

Objectifs culturels

- Comprendre la spécificité du concept d'exceptionnalisme américain, son impact sur le territoire et ses enjeux historiques et culturels (mémoire).
- Comprendre le poids de ce concept dans la construction de l'identité américaine (mémoire) et dans sa construction territoriale et politique au sein des nations du monde (territoire).
- Comprendre la manière dont l'exceptionnalisme américain relève de la représentation et de l'image (= comment il a façonné la manière qu'ont les États-Unis de voir leur territoire et de gérer leur mémoire).

Objectifs communicationnels

Linguistiques

• Grammaire

- Le prétérit irréal/modal pour émettre des hypothèses au sujet de situations irréelles potentielles/contrefactuelles/fictives aux États-Unis (ex : *If the US economy were catastrophic...*).
- En articulation avec le point précédent, rebrassage de l'expression du conditionnel.
- Rebrassage du superlatif de supériorité pour aborder d'autres cas : disparition possible de *the* avec les verbes (doc. A, *whose positions best reflect...*, *American's confidence [...] ranks lowest*) ou dans la construction superlatif + of + GN (doc. A, *the boldest of brushstrokes*).
- Rebrassage de la différence prétérit/*present perfect* en lien avec l'axe « Mémoire et territoire ».

• Phonologie

- Rebrassage de la réalisation de <-ed> dans les verbes réguliers au prétérit (utilisation récurrente — mémoire) et les participes passés en lien avec le rebrassage de la différence entre prétérit et *present perfect*.
- La prononciation du suffixe <-ism> et son caractère non contraignant dans l'accentuation des mots (doc. A, *exceptional* → *exceptionalism* ; doc. C-2., *patriot* → *patriotism*).
- Intonation et rythme : travail sur la mise en voix d'un poème.

• Lexique

- Lexique des valeurs politiques américaines.
- Lexique du voyage et de la traversée.
- Lexique de l'analyse de l'image.
- Lexique de l'analyse d'un poème : *stanza, enjambments, rhyme, metre, alliterations*.

Sociolinguistiques

Savoir adapter son registre à la situation : la tâche finale consiste en la production d'un discours, ce qui implique un registre de langue adapté. Le registre doit prendre en compte les

enjeux du discours (lexique adapté à la description et à l'histoire d'Ellis Island ; marquage formel du prétérit irréel/modal avec *If Ellis Island were...*).

Pragmatiques

- Savoir poser sa voix et adopter une posture adéquate dans le cas d'un discours pour provoquer l'adhésion de l'auditeur.
- Produire un discours cohérent et articulé avec les connecteurs logiques adéquats dans le but de produire un message fluide et aisément compréhensible.

Objectifs éducatifs

- Parcours d'éducation artistique et culturelle : la place de l'art et de la poésie dans le narratif national (possibilité de transdisciplinarité).
- Parcours citoyen : porter un regard sur la place de la « communauté » dans une société ; percevoir les avis, les points de vue et les intérêts divergents et en comprendre l'origine ; porter un regard réflexif sur des faits historiques qui alimentent la mémoire collective.

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

En tenant compte de l'analyse du dossier, je propose l'ordre d'exploitation des documents suivant : **document B-2** (gravure/Ellis Island) → **document D-1** (*A rough journey to the Land of the Free*) → **document C-1**. (*Thou Mother...*) → **document A** (article/*American exceptionalism*).

L'ordre des documents correspond à l'approche suivante : il s'agit de débiter par l'étude d'Ellis Island comme image iconique, à travers le **document B-2**, vision quasi sacralisée de l'exceptionnalisme américain pour ensuite se concentrer sur la réalité derrière le mythe en insistant cette fois sur le lieu de mémoire que représente Ellis Island (**document D-1**), articulant la tension entre projection idyllique du récit national et vérité concrète et vécue des individus. Puis, par l'étude du **document C-1**, on optera pour un retour au récit national en étudiant la manière dont Whitman illustre dans son texte l'idée de la traversée comme expérience américaine par excellence. Enfin, le **document A** clôturera la séquence en articulant l'ensemble des documents à travers le prisme de l'exceptionnalisme américain.

Présentation des étapes d'exploitation

Étape 1 — 3 séances

Documents exploités : document B-2 (gravure/Ellis Island) + **document D-1** (*A rough journey to the Land of the Free*)

Séance 1 (document B-2 : expression orale en interaction)

L'intérêt pour la tâche finale : cette séance va permettre d'introduire, de manière générale, les éléments essentiels de la thématique de la séquence (Ellis Island, le rêve américain, le rôle de la mémoire dans la construction du récit national américain, la traversée et l'arrivée sur un nouveau territoire comme expérience américaine par excellence).

a) Description du document :

- En *pair work*, demander à l'élève A de décrire le document à l'élève B, qui doit en faire un croquis. La partie droite de l'image, où s'élève la statue de la Liberté ainsi que le titre sont cachés. Réactivation du lexique de la description et de l'analyse d'une image.
- Projection de la gravure pour tous les élèves, qui échangent ensuite sur les différences entre leur production et l'œuvre originale.

- Mise en commun : analyse du titre de la gravure, de la date ainsi que du dernier élément caché. Rebrassage sur le prétérit ainsi que sur le lexique du voyage et de la traversée.

Intérêt : permettre aux élèves de prendre la parole, faire une évaluation diagnostique de la maîtrise du lexique de la description et de l'analyse d'image, des besoins lexicaux des élèves relatifs aux thèmes de la séquence ainsi que des connaissances historiques et culturelles qui sont déjà acquises. De nombreux élèves en effet auront déjà traité de ce thème au collège ou en classe de 1^{re}.

b) Analyse de l'implicite : Quelles sont les intentions de l'artiste avec cette gravure ? Quels sentiments cherche-t-il à faire naître chez le spectateur ? Quels sont les moyens artistiques grâce auxquels il arrive à soulever ces émotions ?

- Identification de la composition de la gravure : la gestion de la lumière et de l'espace a pour but de transfigurer la réalité historique de l'arrivée difficile des immigrants à Ellis Island, pour auréoler ce moment historique d'un halo quasi sacré. Il s'agit de reconstruire la réalité d'un débarquement pour la convertir en arrivée sur une terre promise, sous le regard bienveillant et maternel de la statue de la liberté.
- Réflexion sur l'implicite : Comment interpréter la présence de nombreux enfants et le pathos de la scène ? Comment interpréter la présence de vêtements connotant diverses origines culturelles ?
- Devoirs à la maison : Recherches sur Ellis Island et préparation d'une courte présentation sur ce moment charnière de l'histoire des États-Unis (raisons de l'immigration, lieux, origines) afin de mieux comprendre les enjeux du document B-2 et de préparer l'exploitation du document D-1.

Intérêt : introduction du thème de la séquence ainsi que du lieu de mémoire privilégié autour duquel elle s'articulera.

Séance 2 (retour sur Ellis Island + document D-1 : compréhension de l'écrit)

L'intérêt pour la tâche finale : cette activité de compréhension de l'écrit et de compréhension de l'oral va permettre aux élèves de se familiariser avec la réalité historique de l'arrivée des immigrants sur le sol américain à la fin du XIX^e siècle ainsi qu'avec le lieu même d'Ellis Island à la fois en tant que porte d'entrée sur le territoire américain et lieu de mémoire collective du peuple américain.

a) Exploitation des devoirs faits à la maison :

- Présentation d'Ellis Island (expression orale en continu) : mise en commun des travaux des élèves en s'appuyant sur le document B-2. Cette phase donne l'occasion d'un rebrassage rapide de la différence entre prétérit et *present perfect*, dont la distinction doit être maîtrisée dans le cadre de la thématique de la séquence.
- Travail de *pair work* à partir de la gravure et de la question suivante : *If America were a painting, how would you describe it?*. Cette question permet de faire émerger en contexte le plus authentique possible le prétérit modal/irréel, utile dans la trace écrite, et dont on traitera de nouveau ultérieurement dans la séquence.
- Trace écrite de synthèse sur le document B-2.

Intérêt : la trace écrite permet de faire un point sur les connaissances culturelles mobilisées, d'opérer un rebrassage sur l'emploi du prétérit et la distinction avec le *present perfect*, et de formaliser l'emploi de prétérit modal/irréel.

b) Document D-1 :

- Lecture cursive du document jusqu'à la ligne 13 : possibilités de différenciation graduant la complexité de l'accès au sens grâce à des repérages sur les situations décrites (les immigrants séparés en fonction de leur classe sur le navire ainsi que de la manière dont ils étaient traités une fois débarqués sur le sol américain) et d'utilisation de tablettes pour visiter le site internet de la Ellis Island Foundation.
- Mise en commun du texte : citation du texte pour les élèves les plus fragiles, reformulation pour les élèves les plus à l'aise. Cette mise en commun a pour objectif de permettre aux élèves de déconstruire l'image d'Épinal que pouvait présenter le document B-2, dans le but de permettre l'élaboration de la trace écrite incluant la réalité plus prosaïque derrière le mythe ainsi que le rebrassage du champ lexical du voyage, de la traversée. La trace écrite aura pour objet de déconstruire encore plus la vision idyllique véhiculée par le document B-2.
- - Devoirs à la maison : expression orale en continu — *On the Ellis Island Foundation website, find the testimony of an immigrant who arrived in the US through Ellis Island and be prepared to present it to the class. Record yourself.*

Intérêt pour la tâche finale : manipulation et appropriation du lexique (voyage, la traversée), et mobilisation du contenu culturel vu en classe, qui devra être mis en avant et mobilisé lors de la réalisation de la tâche finale.

Séance 3 : Document D-1 (suite : compréhension de l'écrit)

L'intérêt pour la tâche finale : suite de l'activité de compréhension de l'écrit visant à approfondir les connaissances culturelles vues lors de la séance précédente. Il s'agit aussi de travailler la notion de lieu de mémoire et de voir en quoi Ellis Island articule, dans sa position singulière, les notions de « territoire » et de « mémoire ».

a) Exploitation des devoirs faits à la maison :

L'ensemble des productions enregistrées seront déposées sur l'ENT du lycée en vue d'un retour correctif en amont de la réalisation de la tâche finale. Pour autant, il sera possible également de solliciter quelques élèves pour qu'ils effectuent leur présentation devant le groupe-classe, ce qui pourra donner lieu à une remédiation en auto- et inter-correction.

b) Lecture cursive de la fin du texte :

- Réflexion sur la différence de traitement entre les passagers : en quoi le voyage et l'arrivée concrète des passagers offrent un cinglant démenti de la vision fantasmatique proposée par la gravure ?
- Analyse de la photographie illustrant le texte : en quoi diffère-t-elle explicitement de la gravure du document B-2 ? Amener les élèves à s'interroger sur la notion de distorsion historique dans le cadre d'un récit national. Si les élèves devaient choisir entre ces deux images comme représentation du moment historique iconique d'Ellis Island, laquelle choisiraient-ils (ce type de questionnement permet de travailler le prétérit modal et irréel) ?
- Devoirs à la maison : *If you were a curator for an exhibition at the Ellis Island Museum, which image would you choose to represent this iconic moment in American history?* Les élèves disposent de plusieurs images célèbres tirées de la photographie, de l'art et du cinéma, et doivent justifier le choix en évoquant à la fois leur sensibilité personnelle et leurs connaissances culturelles.

Intérêt pour la tâche finale : cette activité permet d'effectuer une transition de l'activité de réception à l'activité d'expression orale et prépare à la fois à la réalisation de la tâche intermédiaire et de la tâche finale.

Étape 2 – 2 séances

Document exploité : Document C-1 (« *Thou Mother... »*)

Séance 4 (compréhension de l'écrit)

L'intérêt pour la tâche finale : ce document permet de travailler la question de l'épreuve de la traversée comme expérience américaine par excellence, permet de tracer un lien avec le document précédent en explorant l'idée du territoire américain comme culmination historique, résumant la mémoire des peuples en leur fondant dans le creuset de l'identité américaine. Il permet de plus, dans la mise en voix à laquelle il peut donner lieu, de retravailler la question de l'intonation, de même qu'il permet de revoir les outils rhétoriques essentiels à la modélisation d'un discours puissant, poétique et convaincant. Si le texte n'est évidemment pas un discours à proprement parler, du fait de la thématique qui est la sienne et de la manière qu'il a de la travailler et de la mettre en œuvre et en image, il reste un document essentiel à la réalisation de la tâche finale.

a) Anticipation :

- Présentation des peintures et des images choisies par les élèves. Rebrassage de la thématique de la traversée.

b) Compréhension de l'écrit :

- Travail de groupe avec différenciation : un élève travaille sur les métaphores, un autre sur les sons et un troisième sur le lien entre le passé et le présent décrit dans le texte. De quelle manière le texte de Whitman articule le territoire américain et la mémoire du continent européen ? Comment comprendre la métaphore du navire dans le contexte des séances précédentes ?
- Analyse de la position du poète vis-à-vis du passé représenté par le continent européen. L'accent peut être mis sur la forme du poème et la manière dont elle reflète le rapport de Whitman et des États-Unis avec la tradition : il s'agit d'un rapport ambivalent, de continuité et de rupture, qui dans le cadre du récit national américain joue un rôle majeur. Les États-Unis sont à la fois le port où toutes les mémoires du monde accostent et le navire qui les transporte vers une terre de progrès et de promesse.
- Travail de mise en voix du poème : rebrassage sur l'intonation et le rythme.
- Devoirs à la maison : *Who were the Pilgrim Fathers and the Puritans? What about the Mayflower? Search the web.*

Intérêt : travail de mise en voix, d'étude de figures rhétoriques qui permettront de produire un texte convaincant lors de la réalisation de la tâche finale. Étude d'un nouveau portrait de l'Amérique, cette fois non par les biais d'un document iconographique mais via le véhicule de la poésie. Ses figurations pourront être mobilisées lors du travail de réalisation de la tâche finale.

Séance 5 : Tâche intermédiaire

Intérêt pour la tâche finale : cette tâche permet à nouveau de poursuivre l'entraînement à la réalisation de la tâche finale.

a) Énoncé de la tâche intermédiaire : *You have just visited Ellis Island. Upon leaving, you are interviewed about the testimony that impressed you the most; explain why you believe it is the most representative of this American history.*

b) Modalités et finalités :

- Travail en binôme, en salle multimédia de l'établissement pour plus de calme.
- Mobilisation des faits culturels, grammaticaux, lexicaux et phonologiques abordés en classe : savoir poser sa voix et adopter une posture adéquate, produire un discours cohérent et articulé avec les connecteurs logiques adéquats dans le but de produire un message fluide et aisément compréhensible.
- Utilisation des outils numériques : outils d'enregistrement sur l'ordinateur ou téléphone portable, qui peut être utilisé dans le cadre d'un projet pédagogique bien défini sauf si mention contraire dans le règlement intérieur du lycée, pour l'enregistrement de l'interview.
- Envoi de l'enregistrement via le réseau de l'établissement pour évaluation formative. Un retour sur les productions sera fourni aux élèves avant réalisation de la tâche finale.

Étape 3 – 2 séances

Séance 6

Document exploité : Document A (article/*American exceptionalism*)

Intérêt pour la tâche finale : Rebrassage des éléments culturels, linguistiques des séances précédentes et analyse du concept d'exceptionnalisme américain permettant d'articuler tous les éléments de la séquence.

a) Anticipation :

- Anticipation à partir du titre dans le but de comprendre le parallélisme et les métaphores, l'idée d'un espace surplombant qui fait écho à la statue de la Liberté dans le document B-2, et d'évoquer l'idée de communauté (*city, nation*). Cette anticipation donnera aussi lieu à des émissions d'hypothèses.

b) Lecture du texte :

- Lecture du texte jusqu'à la ligne 17 : repérage des idées principales et des noms propres évoqués dans le texte (Reagan), des mots transparents, de l'organisation des paragraphes.
- Lecture du texte jusqu'à la ligne 42 : mise en commun sous la forme de *mind map* : idées principales (vision de l'exceptionnalisme américain par les présidents évoqués, événements historiques évoqués).
- Lecture de la fin du texte afin d'élucider le sens de l'expression *City Upon a Hill*. Les élèves sont alors invités à partager les résultats de leur recherche sur les Pères pèlerins et le *Mayflower*.
- Mise en lien de l'ensemble des repérages, par exemple, au travers de la rédaction d'une trace écrite pour présenter le concept d'exceptionnalisme.
- Activité en binôme dans laquelle les élèves explorent le concept d'exceptionnalisme pour conclure la séquence tout en mobilisant le prétérit irréel/modal (*If America were a song, what would it be?, If America were a book, what would it be?, etc.*).

- Devoirs à la maison : *Go over all the documents from the unit and prepare some notes for a speech to be delivered for the protection of the Ellis Island site.*

Intérêt : il s'agit ici de permettre un travail préparatoire à la tâche finale et de guider les élèves dans la réalisation de la tâche finale.

Séance 7 (tâche finale)

Tâche finale : *You work for the Save Ellis Island Foundation and you have decided to deliver a speech to advocate for the rehabilitation of the unrestored buildings of Ellis Island.*

Présentation de l'évaluation et des critères retenus

Prise en compte du contenu culturel

Les objectifs culturels annoncés (« Territoire et mémoire ») sont bien évalués. Ellis Island est présenté comme lieu mythique de l'exceptionnalisme américain, la réalité derrière le mythe est aussi explorée, le lien entre le passé et le présent explicité, de même que l'articulation autour de l'exceptionnalisme américain.

Prise en compte du contenu linguistique

Différence entre prétérit et *present perfect*, le lexique du voyage, de l'analyse d'une image, le prétérit modal/irréel.

Prise en compte de la dimension sociolinguistique

Le registre doit prendre en compte la situation d'énonciation et les enjeux du discours (lexique adapté à la description et à l'histoire d'Ellis Island)

Prise en compte de la dimension pragmatique

La PPC (prise de parole en continu) est convaincante, développée et structurée, et articulée par des connecteurs logiques.

Rapport établi par

Mehdi BOUAKKAZ,

pour l'analyse critique et la séquence, avec l'aide de la commission d'EEDA

Caroline MARTY et Christophe COUPÉ-JAMET,

pour la linguistique et la phonologie, avec l'aide de la commission de linguistique

3. Remarques sur la maîtrise de la langue orale (anglais et français)

Ce volet aborde la maîtrise de la langue orale (en anglais et en français) aux épreuves d'admission de la session 2025. Il est divisé en parties thématiques et reprend grandement les rapports des sessions précédentes, dont les nombreuses préconisations restent d'actualité. On invite par conséquent les candidats à s'y référer tout au long de leur préparation.

Le jury souhaite souligner à quel point la maîtrise de la langue orale est essentielle au métier d'enseignant. En conséquence, il est nécessaire de rappeler que l'anglais et le français sont évalués aux épreuves d'admission du CAPES. Plusieurs critères sont pris en compte : correction syntaxique et grammaticale, précision et richesse lexicale, et particulièrement pour l'anglais, la réalisation segmentale (prononciation des consonnes et des voyelles) et suprasegmentale (accent de mot, rythme, intonation, et chaîne parlée plus globalement). Il convient donc de mettre en place une véritable préparation tout au long de l'année, en complément des compétences acquises en amont de celle du concours, et non d'attendre la publication des résultats d'admissibilité pour s'y atteler.

Comme c'était le cas lors de la session 2024, le jury a apprécié la grande qualité des prestations fournies par un bon nombre de candidats cette année. La présente section s'attachera tout de même à relever les écueils récurrents et emplois erronés (signalés par des astérisques [*]) dans les prestations moins satisfaisantes. Les candidats pourront y trouver matière à réflexion et pistes de travail.

3.1. Remarques générales : communication, posture, interaction avec le jury

Il convient de souligner que les épreuves orales du concours sont avant tout un exercice de communication. Les lauréats assurent un service d'enseignement quelques mois après l'obtention du concours, et cette compétence sera alors primordiale.

Si de nombreux candidats ont fait un effort de pédagogie dans leurs exposés et se sont efforcés de maintenir un contact visuel régulier avec les différents membres des commissions qui les ont interrogés, d'autres ont détourné le regard ou n'ont pas levé les yeux de leurs notes, ou encore, en termes de posture, se sont parfois montrés trop à l'aise ou trop sûrs d'eux-mêmes. Il est attendu des candidats qu'ils adoptent une posture professionnelle irréprochable et qu'ils respectent certains codes et règles de bon sens :

À l'entrée dans la salle d'interrogation :

- adopter une posture adéquate et éviter les familiarités ;
- saluer simplement les membres du jury, en se gardant de toute politesse inutilement marquée comme par exemple « *Merci beaucoup de me recevoir aujourd'hui* » ; une salutation telle que « Bonjour mesdames et messieurs » est tout à fait appropriée.

Dès le début de la présentation et tout au long de l'exercice :

- faire preuve de conviction en adoptant un débit de parole ni trop lent, ni trop rapide, afin de permettre au jury de suivre l'exposé ;
- adopter une hauteur de voix appropriée ;
- employer un registre soutenu ; les propos de certains candidats étaient inadaptés car bien trop relâchés, que ce soit en anglais ou en français (en anglais, par exemple, *gonna / wanna / tryna; and stuff like that; it was kinda cool* ; en français, « Ok, ça marche ; pas de soucis ; bon ; bah ; ouais ; j'veous avoue que ; calmer le jeu ; la jouer

fine ; quequ'chose dans l'genre ; en mode ; bosser ; un truc ; le prof ; virer l'élève ; je sèche », etc.) ;

- lever les yeux de ses notes et maintenir un contact visuel avec le jury, sans privilégier ce contact avec un membre de la commission en particulier, au détriment des autres ;
- ne pas commenter ses propres affirmations (ex. *Well, I don't know if that's very clear, Err... I'm lost in my notes, Well, I'm not sure I know what I wanted to say by that*), interpellé le jury (ex. « Je ne sais pas si vous connaissez le terme de 'rebrassage' ou si vous voulez que je vous l'explique ? ») ou lui demander son approbation (« Ça vous va comme réponse ? », « C'est cela que vous voulez me faire dire ? »).

Pendant l'entretien :

- être à l'écoute : une bonne communication passe aussi par une écoute attentive des questions du jury. Si les candidats sont autorisés à demander une reformulation, il est particulièrement malvenu de commenter les questions qui leur sont posées (ex. *That is actually a very tricky question* ou « Merci pour cette excellente question »).
- éviter les soupirs ou autres marques d'agacement : le jury ne pose pas de questions pièges. S'il souhaite revenir sur un point, c'est pour donner la possibilité aux candidats d'élucider un élément mentionné mais peu clair et/ou non approfondi. Les remarques comme *As I said before* ou *As I already told you* sont donc à éviter.

Au moment de sortir de la salle d'interrogation :

- adapter une posture adéquate : une fois de plus, des salutations élémentaires sont suffisantes ; les phrases comme « Bon courage pour la suite » ou les salutations agrémentées de « ça doit être difficile, surtout par cette chaleur », si elles proviennent d'un bon sentiment, sont inutiles.

3.2. Anglais

Un professeur d'anglais représente un modèle linguistique pour ses élèves. Il est donc attendu que les candidats s'expriment dans un anglais parfaitement maîtrisé, riche et authentique. Par anglais authentique, il est entendu un modèle stable. Toute variété d'anglais est acceptée, sans hiérarchisation (un anglais sud-africain est tout aussi valable qu'un anglais écossais, un anglais américain qu'un anglais néo-zélandais, etc), dès lors qu'elle s'inscrit dans un système cohérent. Il est donc demandé aux candidats de ne pas osciller entre différents accents : par exemple, chez les candidats s'exprimant principalement dans un anglais britannique standard (*Standard British English*), la présence d'un /t/ voisé (*flapped* ou *tapped* /t/) et d'un /r/ rétroflexe dans la prononciation du mot *water* par exemple est malvenue, de même que l'emploi d'américanismes sur les plans lexicaux et grammaticaux.

3.2.1. Réalisation des voyelles et des consonnes

Comme le mentionnent les rapports des années précédentes, ce sont les phonèmes vocaliques qui posent le plus de problèmes de prononciation. Les voyelles de l'anglais changent parfois de manière significative d'une variété à l'autre. Toutefois, cela ne constitue pas un argument valable pouvant justifier d'une prononciation incohérente. Le jury tient à revenir sur quelques erreurs récurrentes :

- **/ɪ/ et /i:/** : cette année encore, de nombreux candidats neutralisent l'opposition entre les deux phonèmes. Cette erreur regrettable nuit régulièrement à la clarté du

propos. Ainsi, *eat* (* /ɪt/) devient *it*, *seat* (* /sɪt/) devient *sit*, et inversement *did* (* /di:d/) devient *deed*. D'autre part, le /ɪ/ bref est souvent réalisé comme le /i/ français.

- **Diphthongues** : elles sont parfois très peu marquées ou clairement absentes, remplacées par des monophthongues (*over*, *hope*, *local*, *focus*, *most* * [ʊ] ; *idea* * [i:] ; *change*, *danger* [e]) ; à contrario, elles sont parfois réalisées à la place de monophthongues : c'est notamment le cas pour les graphies <aw, oa, au> dans *drawing*, *broad*, *author* (* /əʊ/ → /ɔ:/). Rappelons également que *says* n'est pas prononcé * [eɪ], mais bien [e].
- **Les graphies <ou> et <ow>** : *country* et *young* sont prononcés /ʌ/ mais *soul* est prononcé /əʊ/ ; *South* /aʊ/ est différent de *southern* /ʌ/ ; *know* (/əʊ/) est différent de *knowledge* (/ʊ/), mais *now* et *how* sont prononcés /aʊ/.
- **-age** : la terminaison de mots comme *image*, *message*, *language* est très régulièrement réalisée * /eɪdʒ/ au lieu de /ɪdʒ/.

Même si les consonnes sont moins problématiques dans l'ensemble, on souhaite tout de même revenir sur quelques mauvaises réalisations qui, cette année encore, ont pu être relevées :

- **/θ/ et /ð/** : certains candidats semblent toujours avoir du mal à prononcer ces deux phonèmes, correspondant à la graphie <th>, alors même que cet écueil est régulièrement noté (voir par exemple les rapports de 2023, p. 66, et 2024, p. 70). En effet, leur prononciation varie considérablement (<th> prononcé sous la forme d'un <s> français, mais aussi [z], [t], [d], [f], [v]), parfois au sein d'une même présentation. Il est rappelé que /ð/ est un son voisé (ex. *the*, *though*, *this* / *that*) contrairement à /θ/ (ex. *think*, *theme*, *thank*, *thumb*).
- **/h/** : en anglais, /h/ est un son consonantique à part entière. Nombreux sont les candidats qui ne le prononcent pas, y compris dans des mots très courants (ex. *hospital* * [ˈɒspɪtəl] ; *perhaps* * [pəˈæps] ; *have* * [æv] ; *hesitate* * [ˈezɪteɪt]) ou qui l'ajoutent dans des mots qui n'en comportent pas (ex. *arm* * [ˈhɑ:m] vs *harm* ; *art* * [ˈhɑ:t] vs *heart*).
- **la prononciation de consonnes muettes** : /l/ dans *would*, *should*, *could*, *talk*, *half* ; /b/ dans *doubt* ; <w> prononcé /v/ dans *write*.
- **-ing** : certaines terminaisons en -ing ont été prononcées * [-ɪŋg], alors que le <g> est muet en *Standard British English* et *General American*.
- **L'affrication de certaines plosives** (phénomène valable également pour le français) : bien que plus rare, ce phénomène a tout de même été relevé lors de cette session. Certains candidats ont tendance à affriquer les plosives /t/ et /d/, c'est-à-dire à leur ajouter les fricatives /ʃ/ et /ʒ/ (*tip* /tɪp/ devient * /tʃɪp/ et *did* /dɪd/ devient * /dʒɪd/).

Parler régulièrement anglais tout au long de l'année, établir des listes de mots qui posent problème, s'entraîner à les prononcer et vérifier leur réalisation correcte, grâce, notamment, à l'ensemble des outils gratuits présents en ligne (dictionnaires sonorisés, par exemple) permettrait d'éviter ces écueils qui entravent la fluidité du propos.

3.2.2. Accents de mots, rythme et intonation

Une très bonne maîtrise des réalisations vocalique et consonantique de l'anglais est certes nécessaire, mais ne saurait suffire à rendre son propos intelligible en toutes circonstances. En effet, une bonne maîtrise de la prosodie de l'anglais est fondamentale pour délivrer un propos clair, authentique et dynamique.

Le caractère artificiel d'une intonation systématiquement montante en fin d'énoncé déclaratif (*High Rising Terminal* ou *uptalk*) a été remarqué cette année encore. Bien que le schéma intonatif ascendant soit attesté dans certaines variétés d'anglais, il ne correspond à un schéma authentique ni en *Standard British English*, ni en *General American*, variétés les plus largement employées par les candidats au concours. En l'absence de cohérence dans la variété choisie, une intonation montante donne clairement l'impression d'une superposition du schéma intonatif français et a par conséquent été pénalisée. En anglais, la montée intonative suit des règles bien précises (voir le rapport de 2023, p. 67).

De la même manière, l'absence de relief dans la prosodie de la langue a elle aussi été pénalisée, car une voix trop monocorde, sans accentuation des mots et syntagmes porteurs de sens, ne permet pas de délivrer un message clair. Il est donc vivement conseillé aux candidats de travailler cet aspect de la langue, trop souvent négligé, et de potentiellement inclure l'objectif prosodique dans les propositions d'exploitation didactique.

Enfin, les règles de placement des accents de l'anglais doivent être maîtrisées par les candidats (terminaisons contraignantes / non-contraignantes, le phénomène de préfixation et son incidence sur l'accentuation, les mots composés, etc.), de même que le phénomène de réduction vocalique (voir le rapport de 2024, p. 71, pour davantage de précisions). Le tableau ci-dessous récapitule certaines des erreurs d'accentuation fréquemment entendues :

Erreurs relevées	Réalisation correcte
adjective	adjective
ambiguous	ambiguous
America, America	America
beginning	beginning
campaign	campaign
characters	characters
consequences	consequences
decade	decade
determine	determine
develop, development	develop, development
emphasis	emphasis
epidemic	epidemic
event	event
government	government
interesting	interesting

3.2.3. Grammaire

La grammaire ne peut être négligée et doit, elle aussi, faire l'objet d'un travail régulier car trop de candidats commettent encore des erreurs grammaticales lourdes, comme le présent rapport l'a déjà évoqué dans les parties relatives aux épreuves écrites d'admissibilité. Un futur enseignant doit garder à l'esprit qu'il va enseigner les points fondamentaux de la grammaire

aux élèves, parfois à un niveau élevé. Les erreurs mentionnées dans les rapports de jury des deux dernières années ont à nouveau été relevées lors de cette session :

- **domaine nominal** : les candidats doivent, à ce niveau d'exigence, maîtriser le système des pronoms de l'anglais (ex. *she* ne reprend jamais un syntagme tel *a video*) ou faire la différence entre les articles $\emptyset$ et *the* (ex. **the / $\emptyset$ document A ; on *the / $\emptyset$ TV*, mais aussi *on * $\emptyset$ / the radio ; *the / $\emptyset$ globalisation ; *the / $\emptyset$ Great Britain ; * $\emptyset$ / the UK*).
- **domaine verbal** : des candidats omettent la terminaison -s de la troisième personne du singulier au présent simple ou ne conjuguent pas correctement les verbes (ex. **she take ; *there's many people ; *he doesn't describes*), ne connaissent pas les verbes irréguliers, même courants, ou ne savent pas les employer (ex. **I have already spoke about ... ; *a document **broadcasted** by ...*).
- **subordination et phrases complexes** : le domaine des subordonnées relatives ne semble pas maîtrisé par tous, comme en témoignent les confusions dans le choix des pronoms relatifs (ex. **a campaign **who** ... ; *an interviewer **which** ... ; *the author does not mention it, **what** surprised me*). En outre, la retranscription des questions au discours indirect (de même que leur formulation au discours direct) sont très fréquemment erronées (ex. **To what extent guns **are** an issue... ? ; *I will wonder to what extent **is** literary tourism beneficial ? ; ou encore *Why **do** detective stories **can** help the region ... ?*).

D'autres erreurs grammaticales graves ont été repérées, parmi lesquelles : **every places, *you can **became**, *she **is** alive for more than four hundred years*, ou **more older, *more young, *the same **that***. C'est d'autant plus préjudiciable que ces faits de langue figurent régulièrement dans les objectifs que les candidats proposent aux élèves dans leurs exploitations didactiques.

3.2.4. Lexique

Le jury a eu plaisir à écouter des prestations de grande qualité dans un anglais riche et varié. Ces candidats, qui ont démontré qu'une large gamme de vocabulaire permettait une communication fluide et des analyses très fines, ont ainsi vu leurs efforts valorisés. Néanmoins, d'autres n'ont pas su comment exprimer des mots aussi courants que *nourrir* et ne connaissaient pas la signification de *wasteland*. De telles lacunes sont rédhibitoires pour un futur enseignant dans le secondaire.

Les répétitions d'un vocabulaire peu étendu, voire simpliste (ex. *good, bad, big, small, interesting, nice, cool*), sont non seulement interprétées par le jury comme des signes de pauvreté lexicale, mais ne permettent pas de rendre compte de la complexité des documents analysés. On encouragera également les candidats à éviter les hyperonymes (ex. *image* pour *painting* ou *photograph*, *text* ou *document* pour *play* ou *poem*), et à veiller à rendre compte de la spécificité du document de manière précise. D'autre part, les candidats ont trop souvent recours aux structures existentielles (*there is / are*) ou encore à l'opérateur de localisation *have* (ex. *we have a document that ...*), qui conduisent souvent à une simplification abusive du raisonnement. Ils doivent prendre l'habitude de faire appel à un lexique riche et élaboré lors des entraînements tout au long de leurs études supérieures et de l'année de préparation, afin qu'il puisse être utilisé avec naturel le jour des épreuves d'admission. L'enrichissement du lexique, notamment grâce à des manuels dédiés, est une étape incontournable dans le parcours de tout angliciste.

Enfin, les candidats doivent prêter une attention toute particulière aux faux-amis, qui posent encore problème (ex. *actually vs currently, to resume vs to sum up, sensible vs sensitive*), ainsi

qu'aux mots inventés ou collocations maladroites qui ont tendance à trahir une exposition à la langue insuffisante (ex. **to make research*, **to plunge into the document*, **to take the power*).

3.3. Français

Les candidats passent certes le CAPES ou le CAFEP d'anglais, mais il est absolument primordial de maîtriser la grammaire du français et de s'exprimer dans une langue complexe et nuancée. Il convient qu'ils prêtent une grande attention à la qualité du français, même lorsqu'il s'agit de leur langue maternelle.

À nouveau, le jury a constaté un certain relâchement lors du passage de l'anglais au français, tant sur le plan grammatical que lexical. Comme lors des sessions précédentes (voir le rapport de 2024, p. 73), des erreurs de grammaire ont été entendues, pour certaines très lourdes :

- **accord en genre / nombre** : **une* rôle, **un* tâche finale, **des* objectifs **lexiques**, **le* texte **écrite**, **la* première exercice, etc. ;
- **conjugaison** : **les* compétences que j'ai **acquis**, **les* notes que j'ai **pris**, **si* ça **serait** vrai, **elle* a **acquéri**, **l'auteur* **promouvoit**, etc. ;
- **dans les relatives** : **des* éléments **dont** on est habitué, **ce* **que** les élèves ont besoin, etc.

Quant au lexique, le jury a noté des maladresses comme des pléonasmes (ex. **collaborer ensemble*, **s'entraider entre eux*), des prépositions mal employées (ex. **être familier sur* le sujet, **pallier à quelque chose*) ou des erreurs de vocabulaire (ex. **je vais leur apprendre* la modalité, au lieu d'*enseigner* ; **de souvenir* au lieu de *de mémoire* ; **porter à confusion* au lieu de *prêter à confusion*). Comme pour l'anglais (voir la section précédente), le jury n'insistera jamais assez sur la nécessité d'être précis et d'éviter les approximations lexicales en français.

Enfin, une bonne prestation évite de mélanger les deux langues ou de recourir à des anglicismes (ex. **c'est un vrai challenge* ; **ça leur permet de se challenger* ; **le focus* est sur le document B1 ; **prendre des screenshots* ; **on va faire un recap / brainstorming* ; **on leur demandera de pick out les informations principales* ; **débattable*).

Un français professionnel, dans un registre formel, est peut-être peu fréquent au quotidien pour une partie des candidats ; il sera donc important de se préparer à cet exercice en amont.

3.4. Conclusion

Le jury espère que les conseils prodigués dans ce rapport permettront à tous de se préparer au mieux pour les épreuves d'admission. Il invite les futurs candidats à s'entraîner régulièrement aux différents exercices, seuls ou à plusieurs, en prêtant attention à la qualité de la langue (anglais et français) mais également à la posture adoptée. Le jury souligne toutefois qu'il a eu plaisir à écouter des prestations de grande qualité, qui témoignent d'un entraînement solide et régulier.

Rapport établi par Félix ANTHONY

4. Épreuve orale – Leçon

Candidats et préparateurs trouveront, en plus de l'exemple traité en 4.5., dont le sujet est en annexe, une sélection plus large de sujets donnés à la session 2025 du concours sur les sites de la [Société des Anglicistes de l'Enseignement supérieur \(SAES\)](#) et de l'[Association Française d'Études Américaines \(AFEA\)](#).

Vu la pertinence des constats et des nombreux conseils prodigués aux candidats dans les précédents rapports du jury qui demeurent parfaitement valables pour cette session, il a été décidé de reprendre ici, en dehors de l'exemple traité en 4.5., les éléments rédigés pour la session 2024, en les actualisant quand cela était nécessaire.

4.1. Rappel du cadre réglementaire et remarques générales

4.1.1. Cadre réglementaire

L'épreuve de leçon prend appui sur un dossier composé de trois documents se rapportant à l'une des notions ou l'un des axes des programmes de collège et de lycée, enseignements de spécialité LLCER et LLCER AMC du cycle terminal compris.

Durée de la **préparation : 3 heures**

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

Afin de gérer au mieux leur temps, il est conseillé aux candidats d'avoir une montre ou un chronomètre à consulter au cours de l'épreuve.

L'épreuve comprend deux parties :

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

L'exposé est suivi d'un **entretien de 15 minutes** maximum, en anglais, au cours duquel les examinateurs amènent le candidat à revenir sur certains points de sa présentation nécessitant d'être amendés, complétés, précisés ou plus amplement développés. Les examinateurs peuvent poser des questions sur toutes les parties de l'exposé du candidat, dont la restitution.

- La **seconde partie en français** consiste en un **exposé de 20 minutes** maximum au cours duquel le candidat présente ses propositions d'exploitation didactique et pédagogique pour le document A et le document B retenu. Cet exposé est suivi d'un **entretien de 10 minutes** maximum, en français, au cours duquel les examinateurs amènent le candidat à justifier ses choix et préciser ou développer certains points de sa présentation.

Indications relatives à la notation :

- La partie en anglais (exposé et entretien) et la partie en français (exposé et entretien) comptent chacune pour moitié dans la note finale de l'épreuve.

- La qualité de l’expression en langue anglaise et en langue française est évaluée dans chaque partie de l’épreuve.
- Coefficient de l’épreuve de leçon : 5.

4.1.2. Remarque concernant le thèmes et axes des programmes de collège et de lycée pour la session 2026

Comme il l’a été rappelé plus haut dans le Mot du Président, les thèmes et axes des programmes des classes de collège et de lycée sur lesquels s’appuient les sujets de l’épreuve de leçon sont ceux en vigueur à la date des épreuves d’admissibilité et d’admission du concours.

Ainsi, pour la session 2026, il est attendu des candidats qu’ils connaissent les programmes des classes de sixième et de seconde générale et technologique qui entrent en application à la rentrée de l’année scolaire 2025-2026, comme le prévoit [l’arrêté du 5 mai 2025 fixant les programmes d’enseignement communs et optionnels de langues vivantes étrangères pour les classes de collège et de lycée général et technologique](#), y compris le préambule commun à tous les niveaux d’enseignement, pour l’ensemble des langues vivantes étrangères et régionales.

Les programmes des autres classes sont inchangés pour la session 2026 du concours.

4.1.3. Remarques générales

Dans la continuité des précédentes sessions d’oral du CAPES externe, les sujets proposés lors de la session 2025 étaient des dossiers composés de trois documents :

- le document A est un document audio ou vidéo ;
- les documents B1 et B2 sont des documents textuels et/ou iconographiques.

En préambule de chaque dossier, des éléments de contexte sont donnés aux candidats : le niveau de classe concerné, le thème / l’axe culturel, la problématique de la séquence, ainsi que la tâche de fin de projet.

Sous des formes très variées, les sujets proposés lors de la session d’oral 2025 ont abordé une vaste gamme de thématiques en lien avec la sphère culturelle anglophone.

Le jury tient à saluer les candidats qui ont lu attentivement les précédents rapports du jury du CAPES externe d’anglais et su tirer profit des recommandations qui y figurent pour proposer des exploitations de dossier structurées, exigeantes et éclairantes.

Les candidats sont priés de noter qu’il n’est pas attendu d’eux qu’ils se servent d’un tableau noir ou blanc pendant l’épreuve et que ce matériel n’est pas mis à leur disposition.

La gestion du temps de préparation est essentielle pour permettre au candidat d’arriver devant le jury avec des notes suffisamment abouties pour structurer les exposés qu’il fera à chaque partie de l’épreuve. Cependant, le jury invite les candidats qui n’auraient pas eu le temps d’achever leur analyse au brouillon en salle de préparation à ne pas arrêter leur propos de manière abrupte une fois qu’ils sont devant le jury et de tirer profit de l’ensemble du temps imparti à chaque exposé (15 minutes dans la première partie, 20 minutes dans la seconde) pour poursuivre leur analyse sur le moment et livrer quelques pistes de réflexion supplémentaires aux membres de la commission. Il s’agit en effet, dans le cadre du concours, d’être pragmatique et de privilégier une solution imparfaite à une présentation beaucoup trop courte.

4.2. Partie 1, en anglais

Les exigences de cette première partie de l'épreuve de leçon s'articulent autour des éléments suivants : la qualité de l'anglais parlé du candidat, en continu et en interaction, ses compétences de communication, ses capacités d'analyse, et sa connaissance de la sphère culturelle anglophone.

Cette première partie de l'épreuve est une étape cruciale de la passation du CAPES externe d'anglais ; c'est en effet le moment privilégié où les examinateurs, dont la mission première est de participer au recrutement de futurs professeurs d'anglais, peuvent évaluer la qualité de l'expression orale des candidats en langue anglaise.

Le jury tient ici à rappeler que les exigences portent sur tous les aspects de l'expression orale, qu'elle soit en continu ou en interaction : correction grammaticale, précision syntaxique, étendue lexicale, maîtrise d'une langue analytique précise permettant au candidat de mobiliser à bon escient termes et concepts civilisationnels, littéraires ou cinématographiques, authenticité du modèle phonologique, et qualité de la communication. En tenant compte de l'ensemble de ces critères, les examinateurs s'assurent que les candidats disposent des qualités langagières et oratoires requises pour enseigner l'anglais et servir de modèle linguistique à des élèves de collège ou de lycée.

Au sujet de la qualité de la langue orale, les candidats sont invités à consulter les remarques formulées dans la troisième partie du présent rapport ainsi que celles des rapports précédents.

Une analyse du dossier, aussi pertinente et solidement documentée soit-elle, ne peut pas être évaluée à sa juste valeur si le candidat lit ses notes ou néglige de structurer clairement son propos. C'est pourquoi le jury recommande aux candidats d'annoncer leur plan et de s'y tenir rigoureusement en ménageant des transitions claires afin de permettre aux examinateurs de suivre aisément la progression logique de leur analyse.

Le jury tient également à souligner que, s'il n'est pas attendu des candidats qu'ils soient spécialistes de tous les aspects de la culture anglophone, cette partie de l'épreuve requiert la maîtrise d'un solide socle de connaissances culturelles et civilisationnelles. Les documents A et B proposés aux candidats sont en effet choisis pour leur intérêt culturel en lien avec le monde anglophone : ils ne peuvent être analysés de façon pertinente s'ils ne sont pas correctement replacés dans leur contexte culturel, historique, social et politique.

Lors de cette session d'oral, trop nombreux ont encore été les candidats à qui des connaissances élémentaires faisaient défaut, comme le nom et la couleur politique du premier ministre du Royaume-Uni, l'appartenance de l'Australie au Commonwealth, les grandes lignes du conflit nord-irlandais.

Le jury rappelle donc la nécessité pour les futurs candidats de suivre régulièrement l'actualité et de consulter des précis historiques et culturels sur le monde anglophone afin d'acquérir des clés de lecture qui leur éviteront de fâcheux contresens.

4.2.1. Présentation du document A

Le jury souhaite préciser ce qui est entendu par le terme « présentation » : il ne s'agit pas pour les candidats de se contenter de rappeler la nature, la source, la date ou le titre du document A – informations dont disposent les examinateurs, qui ont le sujet sous les yeux – sans en tirer quelque élément d'analyse que ce soit, mais bien d'exposer les enjeux du document en lien avec la problématique. Dès cette étape inaugurale de l'exposé, il est donc attendu des candidats qu'ils posent les premiers jalons de leur analyse. Pour ce faire, les candidats

proposeront une description synthétique du document A faisant ressortir les points essentiels de la problématique qui sera traitée au cours de l'analyse.

4.2.2. Compréhension et restitution

Il est demandé aux candidats de signaler explicitement aux examinateurs qu'ils s'apprêtent à effectuer la restitution en anglais du passage indiqué ; de même, au terme de l'exercice, il leur est conseillé de dire brièvement qu'ils ont atteint la fin de la restitution.

La technicité de cet exercice impose aux candidats un entraînement régulier. En effet, les examinateurs y évaluent deux compétences : la capacité des candidats à restituer de manière fidèle et exhaustive le contenu informationnel du passage, ainsi que leur habileté dans la reformulation du discours. Il ne s'agit pas, en effet, de lire à voix haute une transcription du passage, mais bien de rapporter au discours indirect les propos tenus tout en soulignant, le cas échéant, les intentions implicites des locuteurs. Pour réussir cet exercice, les candidats doivent s'être dotés d'un vaste éventail lexical de connecteurs logiques pour structurer leur restitution, de verbes introducteurs pour rapporter le discours, d'adverbes pour exprimer les intentions des locuteurs et, surtout, de synonymes afin de proposer une restitution précise et efficace du passage sans avoir recours à des périphrases maladroites ou trop éloignées du sens original ou à la simple citation de passages entiers.

Si le document A est un document vidéo, il est conseillé aux candidats de ne pas accorder une place trop importante au traitement de sa dimension visuelle à ce stade-là de l'épreuve. Les éléments visuels à prendre en compte dans cet exercice de compréhension et restitution sont ceux qui apportent des nuances de sens au discours des locuteurs. Nul besoin donc de rendre compte de leurs déplacements, de leur gestuelle ou de leurs expressions faciales, si ceux-ci ne modifient pas le sens de ce qui est dit. En revanche, un haussement de sourcils peut être souligné s'il trahit l'ironie du locuteur. De même, mentionner le cadrage ou la composition de l'image n'a d'utilité que si ceux-ci témoignent d'une intention manifeste du réalisateur.

Afin d'éviter toute confusion, rappelons que si commenter la dimension visuelle du document A est la plupart du temps superflu dans le cadre de l'exercice de compréhension et restitution, il en va tout autrement pour l'analyse universitaire au cours de laquelle la capacité des candidats à décrire et analyser un support vidéo est évaluée par les examinateurs.

Un exemple de restitution d'un passage est proposé plus loin dans ce rapport.

4.2.3. Analyse universitaire

Au cours de cette partie de l'épreuve, les candidats doivent montrer qu'ils disposent d'outils méthodologiques et des connaissances du monde anglophone nécessaires pour mener à bien une analyse universitaire. Ils doivent à cet effet être capables de proposer une analyse problématisée du document A, reliée à l'axe, ou au thème, indiqué dans le libellé du sujet, nourrie par des connaissances solides, et étayée par des micro-analyses.

Si les examinateurs ont eu le plaisir d'entendre des prestations très convaincantes sur le plan universitaire, ils regrettent que de nombreux candidats proposent encore un traitement très descriptif et superficiel du document A.

Si une description synthétique du document A est requise lors de sa présentation, il s'agit de renoncer ici à la description et à la paraphrase pour proposer une analyse, ou étude critique. Les candidats doivent à ce stade s'attacher à commenter la façon dont les choses sont dites ou montrées afin de dégager les enjeux de sens quant aux intentions des locuteurs et, plus globalement, à la visée du document. Voilà pourquoi le jury invite les candidats à se poser les

questions suivantes lors de leur temps de préparation : Pour quelle(s) raison(s) les choses sont-elles formulées ou présentées cette manière ? Quelle est l'intention du locuteur lorsqu'il s'exprime ainsi ? Quelle est la visée du document ? Quel effet est-il censé produire sur le spectateur ou l'auditeur ?

Concernant la notion d'intention, le jury rappelle que tous les documents A proposés ont été créés par des auteurs en vue d'être diffusés auprès d'un large public. Aucun document, aussi informatif soit-il au premier abord, n'est dénué de visée. C'est l'étude critique de cette visée qui constitue le plus souvent un tremplin privilégié vers une analyse convaincante du sujet.

En outre, le jury rappelle aux candidats l'utilité de prendre en compte l'ensemble du document A lors de leur temps de préparation de l'analyse universitaire.

Les **éléments de cadrage** fournis dans le sujet n'ont pas seulement pour fonction de guider l'analyse didactique dans la seconde partie de l'épreuve en français, ils sont aussi autant d'éclairages utiles à l'élaboration de l'analyse universitaire du document A :

- le **thème**, ou l'**axe**, des programmes officiels doit aider les candidats à orienter leur analyse de la première partie de l'épreuve en anglais. Par exemple, l'analyse de l'interview d'un acteur faisant la promotion d'un film de science-fiction sera sensiblement différente si le document est associé à l'axe « Sauver la planète, penser les futurs possibles » ou à « La création et le rapport aux arts » ;
- la **problématique de la séquence** constitue un garde-fou contre le hors-sujet, mais les candidats doivent garder à l'esprit qu'ils peuvent et, souvent, doivent l'adapter aux différents niveaux de lecture attendus dans le cadre d'une analyse universitaire. En effet, cette problématique étant une problématique de séquence adaptée à un niveau donné, elle peut être complexifiée et enrichie pour répondre aux exigences d'une analyse universitaire nécessairement plus ambitieuse. Ainsi, la seule reformulation de la problématique de séquence, si elle rassure le candidat en offrant un cadre de réflexion, le pénalise souvent *in fine* dans la mesure où elle entrave la prise de hauteur analytique et peut mener à un propos descriptif.

Les **documents B**, B1 ou B2, apportent également un éclairage précieux sur la problématique qui sous-tend le dossier. Voilà pourquoi, si le traitement du document B n'est attendu qu'à la fin de l'exposé en anglais, les deux documents, choisis pour entrer en résonance de façon thématique et surtout problématique avec le document A, offrent toujours aux candidats des clés de lecture pour le document A.

4.2.4. Justification du choix du document B

Il est attendu des candidats qu'ils justifient leur choix du document B au cours des deux dernières minutes de l'exposé en anglais. La brièveté de cette étape conclusive ne doit pas pour autant laisser penser qu'il ne s'agit que d'une formalité rhétorique. De nombreux candidats se contentent encore, en guise de conclusion, de décrire rapidement le document B en mentionnant le lien thématique qui l'unit au document A. Pourtant la même exigence analytique que pour le document A doit être à l'œuvre ici, et il est attendu des candidats qu'ils intègrent leur étude synthétique du document B à l'analyse problématisée du document A. La justification du choix se doit donc d'être problématique plutôt que thématique.

Pour finir sur ce point, si de nombreux candidats sont guidés dans leur choix du document B par des raisons didactiques en lien avec la seconde partie de l'épreuve en français, et qu'ils évoqueront à ce moment-là, cela ne saurait nullement tenir lieu de justification satisfaisante dans la première partie de l'épreuve.

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

Les enjeux de l'entretien avec le jury étant les mêmes pour les deux parties de l'épreuve, en français et en anglais, les remarques qui suivent valent aussi bien pour l'une que pour l'autre.

L'entretien a pour vocation de donner aux candidats l'occasion d'effectuer des avancées par rapport à leur exposé, et les questions posées par les examinateurs ne visent nullement à les piéger. S'il est aisément compréhensible que des candidats se sentent déstabilisés, voire mis en échec, par certaines questions les amenant à comprendre qu'ils ont négligé ou mal compris des enjeux clés du dossier, ils doivent impérativement garder à l'esprit que ces questions sont autant d'occasions à saisir pour préciser, compléter ou rectifier leur propos initial. En effet, les examinateurs s'efforcent de formuler des questions permettant de guider la réflexion des candidats et, le cas échéant, de voir le dossier sous un nouvel éclairage.

Si le jury convient qu'il n'est pas chose aisée pour les candidats de remettre en question leur démarche ou d'adopter un nouveau point de vue sur une réflexion élaborée lors de la préparation, il valorise ceux qui se montrent capables de reconnaître les limites de certaines pistes et démontrent la réactivité et l'à-propos nécessaires pour suggérer des analyses plus pertinentes ou abouties.

4.4. Partie 2, en français

4.4.1. Consigne

Pour rappel, il est attendu des candidats qu'ils proposent des pistes d'exploitation didactique des documents A et B (B1 **ou** B2) au sein d'**une seule séance d'une heure**, et ce même si la séquence proposée s'adresse à des élèves de lycée suivant la spécialité LLCER anglais ou LLCER Anglais Monde Contemporain (où l'enseignement est souvent dispensé par créneaux de deux heures consécutives). En revanche, ils ne doivent pas s'interdire de suggérer des pistes d'activités à effectuer en prolongement du travail fait en classe si la charge de travail semble trop importante pour une seule séance. De la même manière, les candidats ne doivent pas se sentir obligés d'utiliser l'intégralité du document A dans le déroulement de la séance présentée. Un travail ciblé, réaliste, pertinent et bien justifié peut être préférable à une volonté d'exhaustivité malvenue.

Si les candidats peuvent choisir d'exploiter le document B avant ou après le document A, ils doivent justifier l'ordre de traitement retenu afin de démontrer que l'articulation entre les deux documents s'inscrit bien dans une stratégie progressive d'accès au sens par les élèves.

Le jury regrette que de nombreux candidats proposent encore des démarches plaquées qui ne prennent en compte ni les compétences à entraîner en vue de la réalisation de la tâche finale, ni la spécificité des documents.

À titre indicatif, le jury invite les candidats à se poser les questions suivantes au sujet de la tâche finale lors de leur temps de préparation : Quelle sera concrètement la forme de cette tâche finale ? Le travail sera-t-il réalisé en classe, à la maison, en salle informatique, etc. ? Quel sera le degré d'autonomie des élèves ? Quel guidage leur sera fourni ? Quelles compétences langagières devront-ils mobiliser ? Si la tâche finale consiste en une production orale, cette dernière sera-t-elle en continu, ou en interaction ? Les élèves pourront-ils s'appuyer sur des notes ? Auront-ils été suffisamment entraînés aux compétences requises pour mener à bien cette tâche ?

4.4.2. Éléments de contexte

Les éléments de contexte figurant en préambule de chaque sujet (niveau des élèves auxquels s'adresse la séquence, thème/axe, problématique de la séquence, ainsi que consigne de la tâche de fin de projet) ont pour fonction de guider les candidats à définir des pistes d'exploitation didactique pertinentes.

Si les candidats peuvent bien entendu brièvement rappeler ces éléments de contexte en guise d'introduction, ils ne peuvent pas se contenter d'en proposer une lecture à voix haute. Ils doivent en effet expliquer en quoi ces éléments ont déterminé leurs choix didactiques et pédagogiques lors de l'élaboration de la séance.

4.4.3. Analyse didactique et objectifs

Après avoir rappelé les spécificités du document A, les candidats présentent les éléments facilitateurs et les obstacles à sa bonne compréhension par les élèves du niveau visé.

Toutefois, la description des spécificités du document ainsi que des obstacles à sa compréhension et des éléments facilitateurs n'a d'intérêt que si elle est clairement mise en relation avec, d'une part, les objectifs de la séance, et, d'autre part, les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche finale. En règle générale, les candidats doivent garder à l'esprit que tout élément descriptif appelle une justification en lien avec les choix d'exploitation didactique.

À cet égard, dresser une longue liste d'objectifs non justifiés est à proscrire. En effet, les objectifs proposés doivent procéder de choix pertinents et justifiés par la tâche finale visée.

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

Le jury félicite les candidats qui ont su s'appuyer sur une analyse didactique solide du document A en lien avec le document B retenu pour proposer une démarche cohérente avec l'axe, ou le thème, et la problématique donnés.

Les examinateurs ont valorisé les points suivants :

- une connaissance précise du cadre institutionnel au service de pistes d'exploitation réalistes ;
- la justification pertinente de l'ordre retenu pour aborder les documents en classe en vue d'une construction progressive du sens allant de l'explicite vers l'implicite ;
- la prise en compte de la tâche finale et du niveau visé dans le choix des objectifs retenus ;
- une réflexion pertinente sur la didactisation des supports ;
- une réflexion sur la différenciation conduisant à la proposition d'activités de remédiation et/ou d'approfondissement. On invite, à ce sujet, les candidats à ne pas confondre différenciation de la mise en œuvre et adaptation de l'activité ou du support pour des élèves en situation de handicap ;
- la prise en compte de la nécessité de faire acquérir aux élèves des stratégies transférables à d'autres documents ;
- la distinction claire entre activités d'entraînement et d'évaluation ;
- une justification des modalités de travail envisagées (travail individuel, en groupe, en classe, à la maison, etc.)
- le soin apporté à la formulation des consignes données à la classe.

En guise de conclusion, nous reproduisons ici des pistes de questionnement présentées dans le rapport de la session 2023 qui doivent permettre aux candidats de s'assurer tout au long de leur travail d'élaboration qu'ils ne perdent pas de vue les attendus fondamentaux.

L'analyse du support :

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

Le repérage des obstacles et des éléments facilitateurs :

- Quelles stratégies proposer pour lever les obstacles ?

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

- Les objectifs correspondent-ils à la spécificité du document ?
- Les objectifs sont-ils adaptés au niveau des élèves ?
- Les objectifs sont-ils reliés aux éléments faisant obstacle à la compréhension des documents proposés aux élèves ?
- Les objectifs sont-ils reliés aux compétences nécessaires à la réalisation de la tâche finale ?

Les prérequis et les besoins des élèves :

- Les acquis des élèves ne sont-ils pas surestimés par rapport au niveau visé ? Les objectifs sont-ils réalistes au regard du niveau visé ?
- Les acquis des élèves ne sont-ils pas sous-estimés ? Les objectifs ne manquent-ils pas d'ambition au regard du niveau visé ? Les objectifs, notamment linguistiques, ménagent-ils des éléments qui dépassent le rebrassage et, donc, le piétinement ?

La tâche finale :

- Quel lien relie le(s) document(s) étudié(s) en classe à la tâche finale ? Quelle est la nature de ce lien ? Est-il thématique, formel, etc. ?
- Quel scénario retenir pour la réalisation de la tâche finale ?
- Quelle tâche intermédiaire ou de production pour entraîner à la tâche finale ?

Les activités langagières :

- Quel lien relie les activités langagières à la spécificité du document et à la tâche finale proposée ?
- A-t-on pensé à varier les types d'interaction pour dépasser le questionnement systématique professeur/élève ?

L'articulation des documents A et B :

- Les documents se complètent-ils ou bien s'opposent-ils ?
- Dans quel ordre exploiter les documents ? Pour quelle(s) raison(s) ?

La mise en œuvre :

- Comment aider les élèves à parvenir au sens ?

- Comment exploiter les réponses des élèves ?
- À quoi les activités proposées entraînent-t-elles réellement les élèves ?
- Quelles consignes seront données aux élèves ? À quel moment de l'activité et sous quelle forme ? Quelles modalités de travail sont envisageables ? Le travail sera-t-il mené individuellement ou en groupes ? Pourquoi ?
- En quoi les activités mises en place préparent-elles les élèves à la réalisation de la tâche finale ?
- Quelles seraient les productions possibles des élèves du niveau visé ?
- Quel travail donner à la maison en prolongement de la séance ?

4.5. Épreuve de leçon—Pistes de traitement d'un sujet lycée

Le sujet traité, EL 312, se trouve en annexe du présent rapport.

4.5.1. Première partie, en anglais

Présentation du document A

On the occasion of its Spring 2025 Costume Institute exhibition, entitled *Superfine: Tailoring Black Style*, the MET released a video exploring the figure of the Black Dandy, focusing on the significance of sartorial expression in the formation of Black identities. Andrew Bolton, head curator at the Metropolitan Museum of Art, along with guest curator and scholar Monica Miller, dwell upon the construction of Black Dandyism, both as an identity signifier and a multifaceted concept which encompasses historical, political, literary and aesthetic dimensions – transcending gender, race and social class.

Therefore, one may wonder how the figure of the Black Dandy challenges and subverts traditional representations of Black identities.

I will first focus on the genesis of the Black Dandy, then move on to the performative figure of the Black Dandy, and finally dwell upon the performing ambivalence and the emerging tension and paradox that arise.

Before delving deeper into the analysis of the figure of the Black Dandy, I will now proceed to render the restitution of the excerpt.

[Afin de permettre aux candidats de mieux comprendre la différence entre une restitution verbatim (mot à mot) et une reformulation qui s'éloigne trop du document source, nous mettons à disposition à la fois la transcription exacte du passage ainsi qu'une proposition de reformulation. Cette dernière n'est pas à prendre comme un modèle absolu, mais comme une illustration de ce qui est attendu.]

Transcript :

Andrew Bolton: In recent years, we've witnessed somewhat of a Renaissance in menswear, spurred on by both established and emerging designers as well as prominent men of style, who've been more willing to take risks with their self-presentation. The show will explore the Black Dandy as both a concept and an identity signifier. Monica's research invites us to examine men's fashion, not only in terms of race but also in terms of class gender and sexuality.

Monica Miller: I'm thrilled to be working with Andrew and the MET on this exhibition. Historically, the term "dandy" was used to describe someone, often a man, who was extremely devoted to aesthetics and approached it as a lifestyle. Dandyism has been used to think positively about Black people, their ambitions and aspirations. And negatively about those very same aspirations. It was imposed on black men in Europe during the 1700s as the Atlantic slave trade created a trend in fashionably dressed or

dandified servants. Free and enslaved Black people came to understand the power of clothing and style and signalling hierarchies of race class and gender. Over time, Dandyism gave black men and women an opportunity to use clothing, gesture, irony, and wit to transform their identities and imagine new ways of embodying political and social possibilities.

Restitution:

The extract opens with images of Andrew Bolton, the MET curator, sitting in front of a bookshelf in a somewhat academic setting, addressing the viewer directly. He offers a contemporary perspective on Black Dandyism and reflects upon the transformations he has observed in recent years, and more particularly on what he calls a kind of “Renaissance” in men’s fashion, which he sees as being driven not only by renowned and emerging designers, but also by influential style-conscious men who have been more willing to take bold risks in the ways they present themselves.

The video then shifts to a scene in which Andrew Bolton and guest curator Monica Miller can be seen solemnly leafing through a large book of black-and-white photographs showcasing stylish Black men dressed in elegant attire. This archival moment leads Andrew Bolton to introduce the theme of the upcoming exhibition which will be the figure of the Black Dandy, analysed both as a concept as well as an identity signifier.

Bolton then highlights Monica Miller’s research on the Black Dandy, which, in his view, offers a new perspective on menswear. He insists that men’s fashion should not be looked upon only in terms of race, but also in terms of class, gender and sexuality, terms he stresses to highlight their symbolic weight.

Monica Miller can be seen walking through the Met museum, which symbolically mirrors the viewer’s own journey into the figure of the Black Dandy. She then appears, sitting in front of a bookshelf, just like Bolton earlier. Her posture and tone is akin to that of a lecturer, as she delves into the historical and cultural meaning of the Black Dandy. After emphatically expressing how excited she is to be working with Andre Bolton and the MET museum to put together this exhibition, she explains that the term traditionally referred to someone – often a man – who was deeply committed to elegance and style and who approached this aesthetics as a way of life. She then elaborates on how the concept of Dandyism, when applied to Black men, has been both celebrated and condemned. On the one hand, Dandyism has been used to think positively about Black people, in particular as a tool for expressing their ambitions and aspirations, while on the other hand it has been used negatively to mock and marginalise those very same aspirations.

In a lecture-like tone, Monica Miller then traces the historical roots of Black Dandyism back in the 1700s in Europe, when the Dandy aesthetic was imposed onto Black men during the Atlantic slave trade in order to create a trend in what she calls “fashionably dressed or dandified servants”.

The narrative then moves forward in time, showing how both free and enslaved Black people (such as abolitionist Frederick Douglass, whose portrait is shown in the video) came to realize the power of clothing and style, and how it could be used to reflect and challenge hierarchies of race, class and gender.

Eventually, Miller provides a diachronic perspective and discusses how, over time, Dandyism has evolved into a potent symbol of resistance, allowing both Black men and women to wield not only clothing, but also gesture, irony, and wit to express, and to some extent reshape their identities, thus giving them opportunities to reimagine new ways of representing political and social possibilities.

Analyse du document A

I- The genesis or the birth of the Black Dandy: from “costumed object to self-styling subject”

- **A diachronic, sartorial journey into the figure of the Black Dandy**

“So what is a Black Dandy?” This is the opening question raised by scholar Monica Miller at the very beginning of the video, which already sets the didactic, instructive and educational tone of the exhibition. The latter is presented by curator Andrew Bolton and guest curator Miller as a guided journey into the construction of Black identity through the realm of fashion. Both of them adopt a lecture-like posture as they introduce the viewer to the cultural history of the Black Dandy.

The exhibition draws inspiration from Miller’s academic work, *Slaves to Fashion*, a cultural history of Black Dandyism which traces its origins during the Atlantic slave trade back in the 1700s in Europe. Both curators can be seen walking through the MET and descending staircases, symbolically delving into the archives of Black sartorial history and walking the viewer through such cultural immersion.

In a lecture-like tone, scholar Monica Miller provides a diachronic historical narrative of the Black Dandy, when Black slaves were stylised, objectified or “dandified” as luxury items, designed to trumpet the wealth, status and power of their white masters. Such imposed refinement is tantamount to a form of visual control and domination, as illustrated in the video by a footage of decorative china which features a Black servant as a mere elegant prop or foil for his white, aristocratic counterpart. Fashion thus epitomised a tool for visual domination designed to reinforce class, race and colonial hierarchies.

This sartorial domination is also rendered through the grammatical choices made by Monica Miller, who uses the passive voice and in particular past participles such as “costumed” or “stylized”, in which the grammatical subject is the patient. Thus, this emphasises the idea that Black slaves were not wilful agents, but rather objects on display submitted to the sartorial control of their white masters.

- **Clothing as a political and aesthetic tool for self-empowerment: from slaves to selves**

However, Black servants managed to subvert this sartorial tool of domination, as they came to realise the power of clothing as a tool for resistance and agency, which created a twist in the narrative.

Such reversal is exemplified by the images of historical emancipation figures such as abolitionist Frederick Douglass, or Haitian revolutionary leader Toussaint Louverture, both of them dressed in elegant attire, gazing at the viewer defiantly, or portrayed mightily on horseback.

This shift is similarly rendered through Monica Miller’s grammatical choices, as the verb forms shifts from a past participle to an <-ing> form in which the subject is now a wilful participant to the action, as exemplified in “self-styling”.

Through fashion, the Black dandy thus symbolically reversed social hierarchies, turning the clothing of the oppressor into a weapon of elegance, defiance and power. He began to reshape the narrative around his identity – from enslaved bodies to self-fashioned subjects.

II- Staging and self-staging: performing the figure of the Black Dandy

- **Performativity and theatricality: the Black Dandy’s subversive power**

Besides, the video shifts from the historical roots of the Black Dandy to its contemporary incarnation, a move Bolton sees as a “Renaissance in menswear.” This suggests that what we

have been witnessing is much more than a fashion trend but a cultural and political awakening or revival, allowing Black men to reclaim style as a language and as a marker of identity.

The term “Renaissance” is clearly reminiscent of the Harlem Renaissance, a time in Black cultural history when fashion was both a personal and collective performance. The video includes archival photographs of stylish Black men dressed in elegant attire – performing, posing, or surrounded by jazz musicians – all cutting the figure on the local scene and performing a distinctive sartorial language.

Miller draws our attention to what she refers to as “irony”, “wit”, and creativity that define this aesthetics. Through his sartorial language, the Black Dandy is therefore revisiting and reinventing western codes of masculinity and elegance that blur gender boundaries.

This performativity, be it through visual and body language, is made even more conspicuous. Through his “superfine” attire, the Black Dandy challenges and subverts the normative, traditional, European conventions of menswear, mixing African heritage and western codes, thereby paying tribute to his roots and ancestors and constructing collective intergenerational identities.

The exhibition – and the video itself – serves as a mirror through which Black audiences may recognise themselves as well as elements of their family history, their communities, and their aspirations. It invites viewers to see themselves reflected in these figures of elegance to understand fashion as personal freedom and cultural affiliation.

- **Staging and celebrating the figure of the Black Dandy : from the margin to the spotlight**

Yet, while the video starts as a scholar, academic, lecture-like narrative, it quickly turns out to be the promotional trailer of the upcoming exhibition. Bolton’s teaser or appetiser at the very beginning of the video (“the countdown to the first Monday in May has officially begun”) and the repeated hyperbole of the curators’ rhetoric of excitement (“we’re extremely excited to introduce the costume Institute spring 2025 exhibition”, “I’m thrilled to be working [...] on this exhibition”) are meant to stress the uniqueness of the event and arouse the curiosity of the audience. The vertical social media-like format of the clip is also designed to draw in a wide diversity of viewers.

This is echoed in the visual staging of the video which celebrates the Black Dandy, putting the figure centre stage both physically and symbolically. The trailer showcases a variety of representations of the figure of the Black Dandy through time – be they paintings, drawings, prints, photographs, garments or accessories – putting the figure in the spotlight. The Black Dandy is no longer marginal but is now stealing the show. He permeates and pervades the whole scene, reaching ubiquitous hyper-visibility (“you see Black Dandyism everywhere”). The staging also serves as an invitation, calling for the viewers to see themselves reflected. The inclusive rhetoric (“we want visitors to see”, “you can expect to see”) works as an appeal for a wide audience. From being once marginal and peripheral – a “slave to fashion” (to quote Miller’s book title) – the Black Dandy has now become a global “trendsetter”, driving mainstream fashion and defining global aesthetics.

III- Performing ambivalence: between liberation and conformity? The MET narrative “tailoring” the Black Dandy

- **The Met narrative re-framing the figure of the Black Dandy**

The very format of this video released by the MET seems to “tailor” and design the Black Dandy into an institutional narrative. Indeed, the MET, as a world renowned established western cultural institution, erects the figure the Black Dandy through the gaze of high art and

academic authority. Both Bolton and Miller adopt an academic, scholar-like, composed posture, a solemn tone with controlled delivery (sitting in front of a bookshelf or lecturing the audience into the Black Dandy), which reinforces their performative academic persona. Bolton in particular, as head curator, thereby embodying the authority of the MET, appears right from the start as the very incarnation of the British, Wildean Dandy dressed in "superfine" attire (note that the image of Wilde can be seen at the beginning of the video). This visual parallel and resemblance seems to tie the "concept" of the Dandy to whiteness even though the exhibition seeks to de-frame and "blackwash" it. Therefore, by choosing to feature the Black Dandy as the core theme of their upcoming exhibition, the MET simply legitimises and institutionalises the figure itself, giving it a form of authority and academic status.

The use of the term "Dandyism", with its <-ism> suffix, exemplifies this institutional framing. By emphatically aestheticising the Black Dandy, the curators somewhat romanticise, theorise and conceptualise the figure, turning it into an "identity signifier" – from a subject to an abstract concept. This conceptualisation is also rendered linguistically through nominal determination, as both curators alternatively use the noun phrases "Ø Dandyism", "the Black Dandy" or "a Black Dandy" to refer to a generic concept rather than one specific incarnation of the concept.

Both curators even seem to be taking the pose of haute-couture designers or tailors revering the Black Dandy object. They are shown reverentially and solemnly flicking through a large book of archival photographs of stylish Black men, or examining garments with a form of sacred deference. Such reverence may risk romanticising the Black Dandy, thus drowning his subversive power.

- **Unresolved tension and paradox: The Black Dandy as an elusive concept?**

Nevertheless, Miller seems to be constantly willing to counterbalance and offset such pitfall. This is made explicit through her rhetoric which seeks to avoid framing the Black dandy into a limited, restrictive and static vision. She insists that the Black Dandy is defined by concepts '*that are not definitive*' (note the polyptoton that conveys open-endedness: "a group of concepts that define a Black Dandy but are not definitive"), embracing multiplicity and fluidity. This is echoed in the dynamic flow of archival footage and fashion shots of the Black Dandy which sharply contrasts with the static postures and delivery of the curators. Rather than considering the Black Dandy as an artefact or a relic, the exhibition seems to embrace and celebrate it as an open-ended and dynamic concept in motion, which is still to be constructed.

Another paradox arises from the MET video, whose lofty intentions to democratise Black Dandyism seem to fall short of the mark. Indeed, while seeking to give more visibility to the Black Dandy, celebrating its hyper-visibility (note the encompassing movement "once you know about it, you see Black Dandyism everywhere") and disseminating it into popular culture (through the MET Gala), the video still paradoxically targets an elite, high-brow, thus limited audience. This is exacerbated by the absence of banners or captions in the video which may further alienate the average viewer, who may then fail to grasp the implicit cultural references.

Besides, by turning the Black Dandy into a mainstream, hyper-visible figure, the MET may risk commodifying the Black Dandy, so that ultimately the MET could paradoxically reproduce the very hierarchies it originally seeks to challenge and subvert, offering a sugarcoated version of the Black Dandy tailored and designed for elite consumption.

On the whole, this video clearly champions the subversive power of the Black Dandy, staging the figure as a potent symbol of resistance, allowing both Black men and women to wield not only clothing, but also gesture, irony, and wit to express and reshape their identities. However, in order for the figure not to remain trapped and re-framed into a tailor-made, institutionalised

narrative (which could reproduce the original hierarchies), the figure of the Black Dandy must remain an in-between, liminal space constantly in motion, to be endlessly and dynamically constructed and revised.

Choix du document B

[Le jury propose une brève exploitation universitaire de chacun des documents B aux seules fins de formation. Le jour du concours, seule l'exploitation du document B choisi par le candidat est attendue.]

Document B1 is an excerpt by figurehead African-American writer Ralph Ellison, which clearly portrays the ambivalence and complexity of the Black identity. Through sartorial and stylized language, the passage explores the tension, dichotomy and antithesis between bodily hypervisibility or performativity and social invisibility (note the metaphorical title *Invisible Man*), noise and silence ("standing noisy in their very silent"), deformity and conformity. By portraying a dynamic portrait of the Black Dandy – "a group", or "body" of Black men in motion, underscored by the abundance of *V-ing* forms and the long, complex embedded clauses – the first-person homodiegetic narrator reflects upon the hypervisible portrait of the freak-like black figure – going beyond, out of grasp, out of place, out of the frame (note the accumulation and intensifiers such as "too hot", and "far too broad"), de-framed and de-centred by the white gaze and imposed narrative of the "natural western" man. The reference to the African sculpture seems to reduce the Black body to mere racial aesthetics, almost to a Cubic-like, dehumanized, fragmented portrait or an ekphrasis of the Black Dandy (the latter being reduced to a mere show). This tension is underlined by the narrative voice which constantly oscillates, "swing[s]" or "sway[s]" between the white gaze of authority – hence the academic imposed stance which seems to be "distort[ing]" the authentic black one – and the narrator's inner authentic selfhood. The narrator seems to be trapped in a double consciousness, as he is both observing and observed, both object and subject, highlighting the complexity and elusiveness of the Black identity (underlined by the repeated anaphora "what about" which rhythmically punctuate the description and the progressive comparative forms from "like" to "like that of" to the more elusive virtual and abstract "as though") and the open question "what design and whose" which closes the excerpt enigmatically.

Document B2 is a photograph from the series *Diary of a Victorian Dandy*, featuring British Nigerian artist Yinka Shonibare staging himself as a Victorian Dandy. As in document A, the Black Dandy takes center stage, at the heart of a lavish and opulent English Victorian drawing-room. Dressed in formal evening attire, he takes on a commanding pose, gazing defiantly at the viewer, while all his white aristocratic counterparts' gazes converge upon him, in admiring, mesmerized, exaggerated and dramatic awe. The artist himself plays on the hybrid nature of his piece of work. Through deliberate anachronism, he uses pastiche and satire to subvert traditional Western representations – from a photograph to a Victorian portrait painting (note the *mise en abyme*) or a *tableau vivant* – to reassert and reclaim Black identity through a postcolonial lens. The reference to the "diary" in the title is also evocative of a Western literary genre which clashes with slave narratives and historical narratives of privilege and exclusion. By blurring the boundary between history and fiction, Shonibare re-tells, re-stages and re-writes the story and image of the Black Dandy, ultimately reclaiming agency.

4.5.2. Seconde partie, en français

[Dans la seconde partie de l'épreuve, le candidat doit présenter des propositions d'exploitation didactique et pédagogique du document A et du seul document B retenu en première partie. Afin de permettre aux candidats se préparant à l'épreuve d'envisager les différentes mises en œuvre, la proposition suivante prendra en compte l'exploitation de A et B1 ainsi que de A et B2.]

Analyse de la situation d'enseignement

- Cycle terminal, classe de terminale, enseignement de spécialité Langues, Littératures et Cultures Étrangères et Régionales.
- Niveau visé : C1.
- Thème / axe : « Expression et construction de soi – mise en scène de soi ».
- Problématique de la séquence : *How has Black Dandyism reshaped the narratives of Black identities?*
- Tâche de fin de projet : *As part of a virtual exhibition to be published on the school website entitled "From Past to Present: Representing the Black Dandy," choose a figure – fictional or real – and make a short video presenting how they embody the concept.*

Loin d'être une simple vidéo de présentation de la figure du *Black Dandy*, la tâche finale nécessite de prendre en compte les besoins des élèves pour mener à bien ce projet. En effet, elle requiert certes des connaissances sur cette figure mais également une capacité à réinvestir celles-ci à travers l'analyse d'une incarnation fictionnelle ou réelle du concept. Par ailleurs, il s'agit d'une **production orale en continu**. Cette production nécessite donc de réinvestir les codes de la présentation vidéo. Ainsi, le document A pourra être vu comme **modélisant**, en raison des locuteurs et de leur mise en scène. Cette production implique également une **utilisation raisonnée du numérique**. Par conséquent, il est essentiel de prendre en compte les différentes modalités possibles dans la réalisation de la tâche de fin de projet et de proposer un accompagnement à l'utilisation du numérique.

Il est nécessaire de garder en mémoire le cycle (terminal), la classe (terminale) ainsi que le niveau visé du CECRL (C1) lors de la présentation. En effet, tant les objectifs que la mise en œuvre doivent être à la hauteur du niveau visé. Ainsi, il est essentiel de proposer **des objectifs cohérents** et ambitieux dans la perspective de la tâche finale. Cela concerne en particulier la définition des objectifs linguistiques, où les candidats ne peuvent pas se contenter de proposer du rebrassage. De même, suivant les préconisations publiées dans les textes réglementaires, **l'apprentissage de la langue et la réflexion sur la langue** sont deux activités indissociables. La mise en œuvre doit ainsi permettre aux élèves de travailler à la fois le fond et la forme et ne pas évacuer l'un de ces aspects.

Analyse didactique du dossier

Présentation des documents :

Document A :

Le document A est une vidéo publiée le 10 octobre 2024 sur la chaîne Youtube d'une institution américaine, The MET, s'intitulant *What is a Black Dandy ? Superfine : Tailoring Black Style* et qui présente un format habituellement trouvé sur les réseaux sociaux. Cette vidéo présente à la fois une dimension promotionnelle, puisqu'elle permet de dévoiler le thème de l'exposition du printemps 2025, et une dimension didactique, puisqu'elle permet d'introduire la figure du *Black Dandy*, la manière dont elle est conceptualisée et son évolution diachronique à travers le temps.

La vidéo présente la particularité d'alterner entre des plans où l'on voit le conservateur du musée, Andrew Bolton, ainsi que l'invitée Monica Miller, expliquer de manière quelque peu professorale et solennelle l'histoire de cette figure, et des plans où leur voix accompagne une multitude de documents iconographiques illustrant leur propos, qui complexifient la vidéo et nécessitent des connaissances historiques, littéraires et de manière générale culturelles, afin de

pouvoir les identifier. Si certaines de ces représentations iconographiques sont inconnues des élèves, compte-tenu du programme limitatif de Terminale LLCER qui inclut l'œuvre *The Importance of Being Earnest* d'Oscar Wilde, nous pouvons raisonnablement penser que les élèves pourraient être en mesure d'identifier la représentation iconographique de cet auteur, qui serait alors un prérequis à l'étude du document A.

Éléments facilitateurs	Obstacles
- Sujet attractif pour les élèves (lien avec le MET Gala) - Visée didactique due au format de la vidéo - Illustrations diverses permettant l'identification de la figure du <i>Black Dandy</i> - Diction claire des deux intervenants et prises de parole facilement identifiables - Fond musical quasi-inexistant	- Lexique complexe - Densité d'informations sur le plan auditif ET visuel - Absence de bandeau informationnel permettant d'identifier les références culturelles dans la vidéo

Document B1 :

Le document B1 est un texte littéraire tiré du roman *Invisible Man*, écrit par Ralph Ellison, figure de proue de la littérature américaine, et publié en 1953. Ce récit à la première personne permet de questionner la représentation, la construction et la mise en scène de soi des identités noires à travers une description minutieuse et dynamique. Ce texte étant extrait du chapitre 20, le lecteur est plongé directement dans l'action, ou plutôt ici la description, ce qui peut engendrer des difficultés dans l'accès au sens. Sur le plan stylistique, le lexique soutenu et spécialisé, les énoncés complexes, tout comme les nombreuses figures de rhétoriques peuvent entraîner des difficultés dans l'analyse du texte. Enfin, la présence du terme *Negroes* peut également soulever un certain nombre de réactions et il conviendra donc de bien contextualiser cet emploi, en prenant notamment en compte la source énonciative de ce terme. Ainsi, une étude des voix narratives est essentielle pour la compréhension de ce passage.

Document B2 :

Le document B2 est une photographie issue de la série *Diary of a Victorian Dandy*, datant de 1998, et représentant l'artiste Britannico-Nigérien Yinka Shonibare, qui se met lui-même en scène comme un Dandy dans un décor rappelant l'époque Victorienne. Le paratexte apparaît comme un élément facilitateur, dans la mesure où il fournit déjà une clé d'analyse. Un certain nombre d'obstacles sont toutefois à relever, comme le statut relativement peu connu de l'artiste, l'hybridité du genre, pastiche qui joue entre photographie et peinture, ou encore la lecture post-coloniale de l'œuvre, qui vient rajouter à la complexité de l'œuvre.

Objectifs de la séance :

Grammaticaux :

- Rebrassage de l'opposition entre *present perfect* et prétérit ainsi que *present perfect* simple et *present perfect* continu ;
- Opposition entre passif / participe passé (V-en) et forme en -ing (*from being enslaved and stylized [...] to self-fashioning individual* ou *established and emerging designers*) ;
- Expression de la généricité (*the Black Dandy / Dandyism / a Black Dandy*) ;

- (B1) Procédés rhétoriques : anaphores (*what about [...]?*), antithèses (*noisy in their very silence*), comparaison (*as though / as / like*) ;
- (B1) Verbes à particules et préposition (*shoot up from / snug about / ballooned upward*).

Lexicaux :

- Lexique du corps, de la représentation vestimentaire, de l'exposition, de la critique et de la subversion, de la mode, de l'héritage culturel et historique, de l'expression du mouvement (B1).

Phonologiques :

- Prosodie (accent de phrase, intonation et rythme) et visée argumentative ;
- Comparaison des systèmes phonologiques britanniques (Andrew Bolton) et américains (Monica Miller) ;
- Accentuation des mots avec un suffixe contraignant (<-ion>).

Objectifs culturels :

- *Slave & triangular trade, Black Diaspora, The Harlem Renaissance, colonialism, abolitionism, Victorian era (A & B2), aesthetic codes.*

Objectifs pragmatiques :

- Organisation et la structuration du propos
- Langage corporel : utiliser ses gestes, son ton, sa posture, ses expressions faciales pour renforcer son message

Mise en œuvre possible

Document A :

Anticipation : À partir d'une capture d'écran d'Oscar Wilde (0'50''), **brainstorming** afin de réactiver les connaissances culturelles, historiques, littéraires et esthétiques des élèves. Oscar Wilde faisant partie du programme limitatif de LLCER, cette réactivation devrait permettre de faire ressortir le concept de *Dandy* et afin d'élaborer une ébauche de définition sous la forme d'une **carte heuristique**.

Étape 1 : Le **premier visionnage** doit permettre de compléter la définition du *Dandy* à l'aide de la consigne suivante : *Now, watch the video and complete the definition of a Dandy*. Les élèves seront également amenés à faire des **repérages audiovisuels** afin de faire ressortir les éléments saillants, en s'appuyant notamment sur les mots emphatiques.

Étape 2 : Cette étape de **mise en commun** doit permettre d'une part de compléter la carte heuristique avec la définition du *Dandy*. Cette définition du terme devra permettre de faire ressortir les différentes formes de détermination nominale permettant l'expression de la généralité. De plus, cette définition devra permettre de faire émerger les différentes thématiques abordées dans la vidéo telles que les origines de la figure du *Black Dandy*, la figure du *Black Dandy* aujourd'hui et le rôle symbolique des vêtements.

Étape 3 : À partir des différentes thématiques identifiées par les élèves à l'étape 2, un **travail en groupe** est proposé autour des notions clés de la vidéo afin de permettre une compréhension plus fine du document. La classe sera scindée en trois groupes qui se concentreront sur les différents aspects de la vidéo, à savoir :

- *The historical origins of the Black Dandy (from being enslaved)*;

- *The figure of the Black Dandy today (to self-fashioning individuals);*
- *The symbolic role of clothing and style (established and emerging designers).*

Étape 4 : Cette étape de **mise en commun** doit permettre aux différents groupes d'atteindre une compréhension plus fine au sujet des aspects qu'ils n'auront pas travaillé. Notons également que cette mise en commun permettra de travailler les différents objectifs grammaticaux, et notamment l'opposition passif vs. *-ing*, *present perfect* vs. *prétérit*. Pendant cette mise en commun, un ou deux élèves pourraient jouer le rôle de secrétaire(s) et retranscrire à l'ordinateur un récapitulatif de cette mise en commun, qui sera enrichi ou complexifié à l'aide de l'enseignant et des autres élèves.

Étape 5 : À l'issue de la mise en commun, le titre et la source de la vidéo sont dévoilés afin de travailler sur **l'implicite** de la vidéo. Cela permettra notamment de travailler sur la dimension esthétique de la vidéo, ainsi que sur la mise en scène des deux locuteurs.

Étape 6 : Un nouveau **travail en groupe** est proposé afin de travailler sur les stratégies de construction et de mise en scène de la figure du *Black Dandy* à l'aide de la consigne suivante *How is the figure of the Black Dandy constructed and staged?*. Il s'agira alors de se concentrer sur les aspects suivants :

- *Visual representations, editing and video format;*
- *Intents and limits of the video;*
- *Self-staging of the two curators (focusing on prosody and posture).*

Étape 7 : Cette étape de **mise en commun** doit permettre une **réflexion sur les stratégies de mise en scène et de présentation** à la fois de la figure du *Black Dandy* et des deux locuteurs. Ce travail sera **modélisant** dans la perspective de la tâche de fin de projet, dans la mesure où les élèves vont devoir eux-mêmes se mettre en scène dans une vidéo dans le cadre d'une exposition virtuelle.

À l'issue de cette exploitation du document A, un travail sur B1 ou B2 était possible. Nous présenterons ici les deux propositions.

B1 :

Étape 1 : Afin de guider les élèves dans leur lecture de cet extrait littéraire, la question suivante pourra être posée : *What image of the characters is conveyed and how does it relate to the figure of the Black Dandy?*. Il s'agira pour les élèves de transposer les connaissances acquises grâce à l'étude du document A et de voir de quelles manières les personnages de l'extrait représentent le concept du *Black Dandy*. Cette lecture devra permettre de faire émerger le fait que le texte propose une description des vêtements et des parties du corps, des mouvements et devra amener à un questionnement autour des voix narratives et de la subjectivité, notamment en raison du terme *Negroes* employé par le narrateur.

Étape 2 : La mise en commun se fera en opérant un retour sur le titre *Invisible Man*, afin de mettre en avant la tension entre *invisibility* et *hypervisibility* dans le contexte historique.

B2 :

Étape 1 : La photo sera montrée ainsi qu'une partie du paratexte, à savoir *Yinka Shonibare, Diary of a Victorian Dandy – 19.00 hours* afin d'amener les élèves à percevoir le jeu entre modernité, histoire et subversion.

Étape 2 : Dans un premier temps, la question suivante sera posée *How is this Black Dandy represented and staged?*. Ces éléments de description de l'image permettront aux élèves d'émettre des hypothèses quant à la date de publication du document.

Étape 3 : Le reste du paratexte est dévoilé, ce qui permet alors de travailler sur les intentions de l'artiste et de faire ressortir les notions de subversion, de réappropriation et de réécriture.

Plusieurs **tâches intermédiaires** peuvent être envisagées, que l'on ait choisi B1 ou B2 :

- *Select a character from document A and explain what makes him a Black Dandy;*
- *Make a short oral presentation comparing how the documents contribute to shaping the image of the Black Dandy,* travail préparant également à la synthèse demandée à l'épreuve écrite terminale du baccalauréat en LLCER.

Sujet présenté par Mathieu FOLACCI et Manon PHILIPPE

5. Épreuve orale - Entretien

Pour mémoire, voici l'[Arrêté du 25 janvier 2021](#) qui définit l'Épreuve d'Entretien comme suit :

L'épreuve d'entretien avec le jury porte sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public de l'éducation. L'entretien se déroule en français.

L'entretien comporte une première partie d'une durée de quinze minutes débutant par une présentation, d'une durée de cinq minutes maximum, par le candidat des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant notamment ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury.

La deuxième partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, doit permettre au jury, au travers de deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.) ;
- faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences.

Le candidat admissible transmet préalablement une fiche individuelle de renseignement établie sur le modèle figurant à l'annexe VI de l'arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du Capes, selon les modalités définies dans l'arrêté d'ouverture.

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

Le jury se félicite de constater qu'après quatre années, les candidats semblent désormais avoir bien compris les enjeux de l'Épreuve d'Entretien. Une majorité d'entre eux ont su articuler la présentation de leur parcours avec le développement de compétences transférables à l'exercice du métier d'enseignant. Par ailleurs, la connaissance du système éducatif ainsi que des acteurs et des instances qui le composent continue de se solidifier ; davantage de candidats parviennent à se projeter dans des situations d'enseignement concrètes et réalistes, quelle que soit leur expérience.

5.1. Première partie : exposé et échange

5.1.1. Modalités générales

Exposé

Le candidat expose son parcours **sans notes** pendant cinq minutes maximum. Il s'agit pour lui de présenter les connaissances et compétences qu'il a pu acquérir tout au long de celui-ci de façon à mettre en exergue sa motivation à devenir enseignant ainsi que sa capacité à se projeter dans la réalité du métier.

Échange

Le temps est défini par la longueur de l'exposé du candidat, dans la limite de quinze minutes pour l'ensemble de cette première partie. Ainsi, un exposé de 5 minutes sera suivi d'un entretien de 10 minutes, tandis qu'un exposé de 2 minutes sera suivi d'un entretien de 13 minutes. Tour à tour, les trois membres du jury posent des questions au candidat en s'appuyant sur le contenu de l'exposé ou sur les informations mentionnées dans la fiche

individuelle de renseignement (FIR) afin d'amener le candidat à se questionner, éclaircir certains points, enrichir sa réflexion ou étayer son propos sur des aspects spécifiques de son parcours.

Le jury insiste sur le fait que la transmission de la FIR revêt un caractère **obligatoire** : cette fiche doit être transmise avant les épreuves orales d'admission, dans les délais fixés par le calendrier officiel du concours.

5.1.2. Attendus

Exposé

Le candidat doit proposer une **présentation claire et structurée** de son parcours de formation et/ou professionnel (quelle que soit son expérience dans le domaine de l'enseignement) en identifiant de manière pertinente **les moments-clés** qui l'ont amené à vouloir devenir professeur d'anglais. Plutôt qu'une énumération exhaustive et descriptive de chaque étape, il s'agit de porter un **regard analytique** sur son parcours et de faire preuve d'une **prise de recul réflexive** qui permettra de mentionner clairement les connaissances et compétences acquises et transférables au métier d'enseignant.

L'exposé du parcours doit également être l'occasion de montrer une connaissance fine du cadre institutionnel et du fonctionnement des EPLE, en faisant notamment allusion à des dispositifs ou des modalités pédagogiques auquel(le)s le candidat a eu recours lors de ses stages ou qu'il souhaiterait mettre en œuvre avec ses futurs élèves. Ainsi, il sera en mesure de montrer une faculté à se projeter dans la réalité du métier.

Enfin, en tant que futur professeur d'anglais, le jury attend du candidat qu'il soit en mesure de justifier son parcours d'angliciste, tout en ayant anticipé la nécessité de se former et de maintenir ses connaissances linguistiques et culturelles tout au long de sa carrière.

Échange

L'échange est l'occasion pour le candidat d'apporter des précisions sur des points saillants de son parcours et d'en démontrer la cohérence, quel qu'il soit. À partir de ce qu'il aura exposé au préalable (l'exposé étant un point d'appui crucial pour le jury), il peut être amené à détailler un éventuel travail de recherche, à réfléchir sur des modalités pédagogiques liées à sa pratique en stage (inclusion, interdisciplinarité, gestion de classe) ou encore à justifier d'expériences professionnelles diverses. Dans tous les cas, il doit y voir l'occasion de consolider son argumentation pour appuyer sa motivation.

Le jury invite donc les candidats à anticiper les questions qui pourraient leur être posées et à maintenir une posture ouverte à l'échange en s'assurant de toujours apporter des réponses développées et cohérentes.

Posture

Il est attendu du candidat qu'il ait la capacité d'adopter une **posture professionnelle** et en adéquation avec le **caractère formel de l'épreuve**. Il ne s'agit en aucun cas d'une discussion informelle mais bien d'un **entretien professionnel**. Ainsi, les relâchements langagiers et la familiarité avec le jury sont à proscrire, au bénéfice d'un registre de langue soutenu et d'une attitude exclusivement formelle.

Le débit de parole, le ton employé et le dynamisme sont autant d'éléments qui permettent au jury d'apprécier la capacité du candidat à s'inscrire dans le métier d'enseignant. Il est donc primordial de s'assurer que ces compétences soient maîtrisées et que le contact oculaire soit maintenu tout au long de l'épreuve.

5.1.3. Points de vigilance et conseils

Points de vigilance

De façon à montrer une posture réflexive sur son parcours, le candidat doit éviter de lister de manière exhaustive et chronologique ses expériences sans jamais en mentionner les apports mais doit expliquer, pour chaque étape décrite, l'intérêt qu'elle représente dans la construction de sa motivation. Toute expérience, même en dehors du domaine éducatif, est valorisable dès lors qu'elle contribue à consolider une future posture professionnelle d'enseignant.

La gestion du temps est une composante importante de cette épreuve : un exposé trop court ne permet pas au jury de se faire une idée du profil du candidat. Il est donc recommandé de tirer le meilleur profit des temps maximaux d'exposé et d'échange afin de fournir au jury des pistes de réflexion pour poser des questions et de la matière pour échanger et rebondir.

De la même manière, une certaine exhaustivité est attendue dans le développement des réponses. L'échange est l'occasion pour le candidat d'étayer des points spécifiques de son parcours. Ainsi, une absence d'argumentation montre une incapacité à approfondir la réflexion. Toutefois, le candidat doit veiller à ne pas tomber dans l'excès inverse en proposant des réponses bien trop longues, qui conduisent inévitablement à la redondance et à la redite, et qui empêchent le jury, pour une question de temps, d'explorer tous les points saillants du parcours. Il s'agit donc de trouver un équilibre entre concision et précision – équilibre qui ne s'improvise pas et qui est le fruit d'un **entraînement régulier et rigoureux**.

Enfin, le candidat doit garder à l'esprit qu'il n'y a pas de « question-piège » et que toutes les questions du jury visent à détailler ou à approfondir des points précis de parcours qui n'ont pas été mentionnés ou pas suffisamment analysés. Aussi, les formules du type « Comme je viens de le dire... » ou « Comme dit précédemment... » laissent penser que le candidat n'a pas perçu l'enjeu de la question. Il est donc important de savoir accueillir ces questions pour entrer dans une véritable posture d'échange. Toute attitude qui tendrait vers un refus de l'échange (soupirs, haussements de sourcils, posture physique relâchée) est à proscrire.

Conseils

Cette épreuve commence par l'exposé du parcours préparé en amont par le candidat : cela constitue un point d'appui qui doit lui permettre de s'assurer d'être en confiance dès le début de l'exercice. Ainsi, le jury recommande vivement aux candidats de s'entraîner régulièrement durant les mois qui précèdent l'épreuve. De la même manière, la partie entretien doit également être anticipée : l'exposé peut être présenté de telle manière à aiguiller habilement les questions du jury sur des points spécifiques du parcours.

Un certain nombre de candidats n'ont pas d'expériences reliées au domaine éducatif : ce n'est nullement un souci dès lors que ces expériences sont valorisées. Il ne s'agit pas de justifier de manière abusive ces étapes de parcours mais bien de les articuler avec la profession d'enseignant et d'en montrer la pertinence dans l'exercice futur du métier. À titre d'exemple, la rédaction d'un mémoire de recherche sur le roman gothique peut faire l'objet d'une volonté accrue d'enseigner la littérature aux élèves, quel que soit l'âge de ces derniers.

Il est attendu que le candidat fasse la démonstration de sa capacité à se projeter dans la profession. De ce fait, l'expérience en milieu scolaire (qu'il s'agisse, entre autres : d'un contrat d'assistant d'éducation [AED] en préprofessionnalisation ; d'un stage d'observation et de pratique accompagnée [SOPA] ; d'un stage en responsabilité [SR] aussi appelé « M2 alternant ») doit être l'occasion de montrer un regard informé sur la réalité du métier et la connaissance du cadre institutionnel d'une manière concrète (instances, acteurs ou dispositifs présents dans

les établissements). À défaut d'une expérience dans le domaine, une bonne connaissance de l'institution doit pouvoir être mise en avant à travers la volonté de réaliser des projets précis et concrets.

Une expérience de pratique en établissement est souvent l'occasion de connaître des moments de réussite comme des échecs. Il ne faut pas négliger ce dernier aspect et, au contraire, l'utiliser comme une manière de mettre en lumière une véritable posture réflexive : une difficulté dans la gestion de la classe est l'occasion de chercher des solutions et de tester des mises en application pour apporter une solution à un problème identifié. L'honnêteté intellectuelle est bienvenue ; il n'y a aucun problème à évoquer une appréhension particulière pourvu qu'elle soit l'objet d'une réflexion.

Enfin, le candidat doit garder à l'esprit qu'il s'agit du CAPES/CAFEP-CAPES d'anglais et qu'il sera recruté comme angliciste. Il doit donc être en mesure de démontrer la manière dont il va maintenir un contact régulier avec la langue anglaise et actualiser sa connaissance culturelle de l'aire anglophone.

5.2. Seconde partie : mises en situation professionnelle

5.2.1. Modalités

La seconde partie de l'entretien professionnel, d'une durée de vingt minutes, permet au jury, au travers de deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde relative à la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat à¹¹ :

- 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 découvre en premier lieu la situation d'enseignement et dispose d'une minute maximum, s'il le souhaite, pour lire la consigne et réfléchir avant de prendre la parole. Une feuille de brouillon est à disposition pour noter mots-clés et brefs éléments de réponse. Les neuf minutes restantes sont composées de l'exposé du candidat et d'un échange avec le jury destiné à lui permettre de progresser dans son analyse de la situation et des pistes de solutions à apporter. Au bout de dix minutes, la mise en situation relative à la vie scolaire est proposée par le jury selon les mêmes modalités.

Les prestations les plus convaincantes ont été celles durant lesquelles les candidats ont su articuler une **analyse tenant compte des différents enjeux de la situation proposée avec une connaissance fine des textes de référence, des dispositifs et du fonctionnement du système éducatif, tout en proposant des pistes de solutions adaptées.**

5.2.2. Conseils et remarques

Conseils

La première minute peut être intégralement mise à profit par le candidat pour prendre connaissance de l'énoncé de la situation : le jury souligne l'importance de se saisir de cette possibilité. Elle permettra au candidat d'identifier tous les termes-clés, essentiels pour saisir la spécificité de la situation et pour cerner la globalité des enjeux qu'elle soulève. Le candidat

¹¹ Arrêté du 25 janvier 2021.

pourra ensuite prendre directement la parole et se livrer à son analyse : il est inutile de lire le sujet à voix haute, le jury en ayant déjà connaissance. On insistera ici sur la **différence entre reformulation et analyse** : de nombreux candidats paraphrasent le sujet sans énoncer les problèmes ou points d'intérêt liés à la situation décrite. Par ailleurs, il est conseillé de ne pas, d'emblée, proposer des pistes de solutions mais bien, en premier lieu, d'analyser la situation et d'en saisir la portée. Les éléments de réponse à la situation en découleront d'autant plus facilement, dans une logique, à la fois, d'identification des valeurs, principes et règles en jeu et solutions les plus adaptées.

La bonne gestion du temps imparti est un enjeu central dans cette épreuve. Il s'agira de savoir présenter sa réflexion de façon à la fois substantielle et concise, afin de permettre au jury de questionner le candidat pour l'aider à préciser ou approfondir sa pensée. Les meilleures prestations ont été celles où un équilibre entre ces deux phases a permis aux candidats d'aborder l'intégralité des enjeux soulevés par la situation qui leur était soumise. Cela suppose de savoir accueillir les questions du jury comme une opportunité, tant dans sa réactivité que dans sa posture.

Les qualités de communication évoquées comme un atout en première partie d'épreuve sont donc également essentielles ici. Le jury a en outre pu interroger des candidats dont le discours organisé et méthodique dénote une véritable prise en compte des attendus de l'épreuve, un entraînement conséquent et la volonté de se placer dans une dynamique d'échange avec le jury.

La structuration du discours initial du candidat est essentielle pour exposer clairement sa pensée dans un temps limité. Elle reposera sur trois composantes :

- une analyse précise prenant en compte les différents aspects de la situation, qui s'appuiera sur les éléments-clés définis par le sujet : le niveau de classe, les acteurs concernés, le lieu, la temporalité, etc. Il s'agit ici de dégager les enjeux de la situation et leur portée ;
- l'identification par le candidat des éléments mis en jeu dans la situation qui lui est soumise : 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. Il s'agira pour le candidat d'articuler avec pertinence les différents aspects identifiés de la situation avec les textes de référence qui les encadrent. Sans qu'il soit attendu de lui qu'il fasse preuve de l'érudition d'un juriste en la matière, le candidat saura expliquer en quoi tel aspect de la situation relève de telle circulaire ou loi, et préciser quelle est la teneur du texte concernant l'aspect en question : le jury pourra alors constater que les textes de référence (par exemple : Code de l'Éducation, Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, Charte de la laïcité, programmes scolaires, etc.) sont cités à bon escient. Le candidat démontrera ainsi sa capacité à réfléchir et agir en futur fonctionnaire de l'État et à se projeter dans des modalités d'action conformes au cadre réglementaire en vigueur ;
- la formulation de pistes de solutions susceptibles de répondre aux enjeux soulevés par la situation soumise au candidat. Le jury attendra que soit envisagée la conduite immédiate à tenir par l'enseignant (gestion de la classe lors d'un incident, intervention face à un comportement problématique ou dangereux, accueil de la parole d'un élève, etc.) ainsi que les **actions à prévoir à court, moyen et long terme.**

Le jury a pu percevoir la prise en compte par les candidats de ces attendus, présentés dans les précédents rapports. Certains se sont montrés capables d'une réflexion fine et informée, soutenue par de solides connaissances institutionnelles.

Points de vigilance

Le jury a relevé chez certains candidats une vivacité de raisonnement et une réactivité dans les échanges témoignant d'une préparation sérieuse et d'un entraînement rigoureux aux contraintes de l'épreuve. Toutefois, le jury tient à formuler un certain nombre de rappels et points de vigilance :

- Une connaissance des grands textes de référence est indispensable (le Code de l'Éducation, la Charte de la Laïcité, le Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013, par exemple), mais il est également attendu des candidats qu'ils connaissent les publications récentes de l'Éducation nationale : à titre d'exemples, la Circulaire de rentrée scolaire 2025, qui détaille les priorités de l'année scolaire 2025-2026 ; la Circulaire du 2 février 2024 intitulée « Lutter contre le harcèlement à l'École, une priorité absolue » ; le Bulletin officiel du 6 février 2025 relatif aux programmes d'éducation à la sexualité – Éduquer à la vie affective et relationnelle, et à la sexualité au collège et au lycée (EVARS) ;
- Faire mention du texte adéquat est un attendu qui n'a de sens que si le candidat montre une connaissance suffisamment précise de son contenu pour justifier cette référence ;
- Le registre de langue doit être soutenu ; s'exprimer dans une langue correcte et précise est indispensable dans cette épreuve à la fois dense et rythmée : le jury déplore de nombreuses maladroites syntaxiques et imprécisions sur le plan lexical nuisant à la clarté du discours ;
- La langue sera d'autant plus précise que les connaissances institutionnelles seront maîtrisées. Afin de décrire et d'analyser avec précision les situations proposées, il sera nécessaire de faire référence aux faits et notions appropriés et, par exemple, connaître la distinction entre « harcèlement » et « cyberharcèlement », entre « enseignement de la religion » et « enseignement d'un fait religieux », etc. Par ailleurs, il est attendu des candidats qu'ils aient une **maîtrise parfaite** des notions de « laïcité », de « neutralité », de « liberté de conscience » ou de « liberté d'expression », pour n'en citer que quelques-unes ; et qu'ils aient engagé leur réflexion sur la manière dont « la déontologie » et « l'éthique » guideront leurs futures missions d'enseignants. La maîtrise de ce lexique et de ce qu'il recouvre nécessite de connaître le fonctionnement de l'institution et des enjeux éducatifs. Les sites [Éduscol](https://eduscol.education.fr/) et education.gouv.fr constituent des sources incontournables, régulièrement mises à jour en textes de référence, dispositifs et politiques éducatives en vigueur. Il est, par exemple, recommandé aux candidats de s'appropriier les outils mis à leur disposition dans le [coffret « Guide républicain »](#) contenant *Le Vadémécum de « La Laïcité à l'École »*, *L'idée républicaine* et *La République à l'École*. Le jury recommande également de se procurer vadémécum [Agir contre le racisme, l'antisémitisme et les discriminations liées à l'origine](#) ;
- Il est enfin attendu des candidats qu'ils se soient intéressés au fonctionnement des EPLE, lieux d'exercices dans lesquels ils doivent être à même de se projeter avec réalisme en tant que futurs enseignants. Bien connaître les interlocuteurs et leurs missions permet d'apporter une réponse adaptée à chaque étape du traitement des situations : le rôle de la direction, des services de la vie scolaire, des personnels

de santé et d'action sociale, des diverses instances (CA, CESCE, CVC/CVL, etc.), des dispositifs à activer en situation de crise (PPMS, etc.). Les candidats devront pouvoir se projeter dans une communauté éducative constituée des différents acteurs de l'établissement et des familles, et savoir avec qui collaborer en fonction du contexte. Ils sauront quels sont les partenaires extérieurs qu'ils peuvent solliciter. Ils sauront adapter leurs propositions d'action selon que le sujet proposé concerne le niveau collège ou le niveau lycée, ou selon qu'il s'agisse d'un élève dont ils sont professeur principal ou d'un élève qu'ils n'ont pas en classe.

5.3. Exemple de traitement de mises en situation professionnelle

Le sujet traité, EE 21-21, se trouve en annexe du présent rapport.

5.3.1. Mise en situation d'enseignement (MSE-21)

Analyse de la mise en situation

La situation se déroule au collège, en classe de troisième. Le professeur a choisi de travailler sur une séquence portant sur les inégalités de genre (*gender inequality*). Les élèves sont répartis en binômes, mais l'un d'eux refuse de réaliser l'activité et exprime les raisons de son refus. Ce refus n'est pas anodin, il est grave et doit d'être analysé. S'agit-il d'une provocation, d'une conviction, d'une posture d'adolescent, d'une misogynie assumée ?

Il faut, dans un premier temps, que le candidat identifie la remise en cause du principe d'égalité entre filles et garçons. Dans un second temps, il doit souligner le caractère discriminatoire des propos tenus. Il convient également de mentionner les conséquences possibles sur le climat de la classe.

Enfin, il peut être pertinent d'amener une réflexion sur la différence entre sexisme et misogynie. Dans le cas présent, on identifie un comportement à caractère sexiste, mais il pourrait être intéressant de voir si l'on peut faire évoluer l'analyse vers une prise de conscience du terme « misogynie ». Pour rappel, le sexisme est une attitude discriminatoire fondée sur le sexe alors qu'une attitude misogyne se manifeste par du mépris, voire de la haine, envers les femmes.

Identification des valeurs et principes de la République, règles de fonctionnement

Le principe d'égalité entre filles et garçons est en jeu dans cette situation. Un rappel à la loi s'impose La Circulaire du 10 mars 2022, mise à jour en mars 2025, précise que « l'égalité entre les filles et les garçons à l'École est un enjeu démocratique majeur [qui] se fonde sur l'éducation contre les représentations stéréotypées, l'accompagnement de parcours de réussite pour les filles et les garçons et de choix d'orientation favorisant la mixité, et enfin la prévention et la lutte contre les violences sexistes et sexuelles. »

On pourra également parler de la Labellisation filles-garçons des établissements du second degré (Bulletin Officiel du 17 mars 2022) qui rappelle qu'un « établissement scolaire est un lieu d'apprentissage de l'égalité et de la compréhension des mécanismes conduisant aux inégalités entre les femmes et les hommes [...]. » Les actions menées au sein des établissements sont à la fois un vecteur d'amélioration du climat scolaire et des parcours des filles et des garçons. Il est ainsi posé que : « Depuis la rentrée 2018, chaque établissement doit par exemple avoir désigné un référent égalité, identifié par l'ensemble de la communauté éducative, formé et chargé d'impulser une dynamique, en lien étroit avec l'équipe de direction. »

On complètera par un rappel de l'obligation d'assiduité, défini par l'article 511-1 du Code de l'Éducation, qui implique notamment que les élèves doivent accomplir tous les travaux écrits

et oraux qui leur sont assignés par leurs professeurs. Il sera également pertinent de se référer à la Charte de la Laïcité à l'École et à son article 9 qui « garantit l'égalité entre filles et garçons et repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre ».

Enfin, lors du traitement de cette situation, les compétences mobilisées par l'enseignant telles que définies dans le *Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation* (Bulletin Officiel du 25 juillet 2013) sont les suivantes : CC1—Faire partager les valeurs de la République ; CC2—Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'École ; CC6—Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques.

Pistes de solutions

Le professeur recadre immédiatement l'élève en refus de travail, évoquant la thématique de l'égalité. Il convoque cet élève en fin de séance et en informe l'équipe pédagogique et le professeur principal : ses propos se heurtent aux principes fondamentaux de l'École et de la laïcité. Il s'agira donc de vérifier que des propos n'ont pas déjà été remarqués dans d'autres cours de la part de cet élève et, en tout état de cause, de convoquer l'élève avec sa famille pour un rappel à la loi sur le principe d'égalité filles/garçons, à l'obligation d'assiduité de leur enfant et le respect du principe de laïcité. Le candidat veillera à être vigilant sur le climat de la classe dans les jours qui suivent.

À moyen terme, le professeur pourra envisager d'organiser une séance de sensibilisation, avec le professeur principal et le référent laïcité.

À plus long terme, le professeur pourra, en liaison avec le chef d'établissement et l'équipe pédagogique, et en s'appuyant sur les référents égalité filles-garçons et laïcité, proposer un projet en interdisciplinarité (langues vivantes, EMC, histoire-géographie) sur les questions d'égalité, avec la participation de partenaires extérieurs (réserve citoyenne et/ou associations agréées par l'Éducation nationale).

À l'échelle de l'établissement, la problématique pourra être évoquée dans le cadre du CESCE (Comité d'Éducation à la Santé, à la Citoyenneté et à l'Environnement). La publication des programmes EVARS (Éducation à la Vie Affective et Relationnelle, et à la Sexualité) au Bulletin Officiel du 6 février 2025 constitue une piste à explorer dans cette situation¹².

5.3.2. Mise en situation relative à la vie scolaire (MSV-21)

Analyse de la mise en situation

Cette situation met en lumière le rôle essentiel et facilitateur du professeur principal comme référent pour les élèves et personne-ressource pour apporter aide et conseil dans diverses situations. La création d'une webradio dans les établissements scolaires est encouragée, car elle favorise les apprentissages, qu'ils soient disciplinaires, interdisciplinaires et transversaux ; elle permet de travailler la langue écrite et orale et de développer les compétences numériques et les usages citoyens du web. L'éducation aux médias et à l'information (EMI), inscrit dans les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique, est au cœur de cette situation.

Par ailleurs, l'initiative des élèves s'inscrit dans les parcours éducatifs citoyen et d'éducation artistique et culturelle, et est donc à valoriser dans le cadre des enseignements. De toute

¹² Dans le cadre du traitement de cette mise en situation, la mention de l'EVARS, qui sera mise en œuvre à compter de la rentrée scolaire 2025, n'était pas un attendu. Les candidats en faisant mention et l'intégrant de manière pertinente, notamment dans les pistes de solutions de long terme, ont été valorisés.

évidence, une webradio a vocation à soutenir l'ouverture culturelle et à dynamiser la vie de l'établissement, ce qui contribue au vivre-ensemble et au bien-être de la communauté éducative.

Identification des valeurs et principes de la République, règles de fonctionnement

On pourra dans un premier temps souligner que l'engagement artistique des élèves est indispensable à la démocratisation culturelle et à l'égalité des chances. Le candidat bien préparé saura évoquer les aspects réglementaires qui s'appliquent pour la mise en place d'une webradio, son organisation et son financement ainsi que les instances à solliciter : le chef d'établissement et le conseil d'administration devront valider le projet que les élèves organisateurs auront également avantage à soumettre au Conseil de la Vie Lycéenne (CVL), en mesure de les soutenir. Il conviendra de citer la Circulaire n°2010-012 du 29 janvier 2012 précisant le rôle du référent culture, autre personne-ressource de l'établissement susceptible d'encadrer les activités de la webradio.

L'identification du rôle du professeur principal en référence à la Circulaire du 10 octobre 2018 ainsi que les compétences professionnelles mobilisées dans l'accompagnement des élèves (C10 et C11 par exemple) constituent un socle solide de connaissances du cadre institutionnel.

La Circulaire du 24 janvier 2022, quant à elle, acte la désignation d'un référent EMI au niveau académique et décrit la webradio comme vecteur d'éducation aux médias et à l'information, tout en proposant un guide de déploiement dans les établissements. Elle fait écho à l'Arrêté du 1^{er} juillet 2015 relatif au Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC).

Pistes de solutions

Toute piste de solution pertinente visera à encourager les élèves et à les accompagner dans l'élaboration du projet à soumettre aux instances, dans toutes ses composantes. Il s'agira d'autre part de les aider à identifier les ressources comme le vadémécum Webradio conçu par le CLEMI (opérateur institutionnel du réseau Canopé) ainsi que les personnels de l'établissement à contacter pour obtenir du conseil (le professeur documentaliste, les professeurs de français, d'histoire et géographie, etc.). Le professeur facilitera le contact avec les référents culture et EMI ainsi que les partenaires extérieurs potentiels, propres à dynamiser le projet et à repérer des contenus à même d'intéresser l'audience lycéenne : radio locales, journalistes, etc.

Enfin, le professeur principal veillera à valoriser la démarche et l'engagement citoyen de ces élèves de cycle terminal, en en faisant mention entre autres dans Parcoursup.

Rapport établi par Christine MINETTO et Jean-Marck MOLIGNIER,
pour la commission d'Épreuve d'Entretien

Annexes

Annexe 1 : Sujet EL 312 – Épreuve de leçon, lycée.

Annexe 2 : Sujet EE 21-21 – Épreuve d’entretien.

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2025

ÉPREUVE DE LEÇON

Première partie (en anglais)

En lien avec les éléments de contexte donnés, vous analyserez et commenterez le Document A. Au cours de votre exposé, vous en restituerez le passage demandé.

En complément du Document A, vous choisirez le Document B1 ou le Document B2, que vous analyserez brièvement à la fin de votre exposé, pour justifier votre choix.

Le Document A est à écouter sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Seconde partie (en français)

En lien avec le thème / l'axe retenu, vous présenterez vos propositions d'exploitation didactique et pédagogique du Document A et du Document B que vous aurez retenu en première partie (B1 ou B2).

Vous montrerez l'apport de la séance par rapport aux objectifs de la tâche de fin de projet ; vous identifierez les principaux objectifs de la séance ; vous en présenterez les étapes de mise en œuvre et les modalités de travail.

Éléments de contexte

Niveau :	Classe de Terminale
Thème / axe :	Enseignement de spécialité LLCER anglais Expression et construction de soi – Mise en scène de soi
Problématique de la séquence :	How has Black Dandyism reshaped the narratives of Black identities?
Tâche de fin de projet :	As part of a virtual exhibition to be published on the school website entitled “From Past to Present: Representing the Black Dandy,” choose a figure – fictional or real – and make a short video presenting how they embody the concept.

Document A

“What is a Black Dandy? Superfine: Tailoring Black Style”, *The Met*, October 10, 2024
<https://www.youtube.com/watch?v=DhwD66CpmqY&t=3s>)

Passage à restituer :

de 00’56” (“...his contemporary incarnations.” |→) à 2’10” (←| “The exhibition explores...”)

Document B1

Ralph Ellison, *Invisible Man*, 1953, Chapter 20

A body of people came down the platform, some of them Negroes. Yes, I thought, what about those of us who shoot up from the South into the busy city like wild jacks-in-the-box broken loose from our springs—so sudden that our gait comes like that of deep-sea divers suffering from the bends? What about those fellows waiting still and silent there on the platform, so still and silent they clash with the crowd in their very immobility, standing noisy in their very silence; harsh as a cry of terror in their quietness? What about those three boys, coming now along the platform, tall and slender, walking stiffly with swinging shoulders in their well-pressed, too-hot-for-summer suits, their collars high and tight about their necks, their identical hats of black cheap felt set upon the crowns of their heads with a severe formality above their conked hair? It was as though I'd never seen their like before: Walking slowly, their shoulders swaying, their legs swinging from their hips in trousers that ballooned upward from cuffs fitting snug about their ankles; their coats long and hip-tight with shoulders far too broad to be those of natural Western men. These fellows whose bodies seemed—what had one of my teachers said of me—“You're like one of these African sculptures, distorted in the interest of a design.” Well, what design and whose?

Document B2

Yinka Shonibare, *Diary of a Victorian Dandy – 19.00 hours*, 1998. Photograph from the series *Diary of a Victorian Dandy*, a series of five photographs depicting the artist Yinka Shonibare playing the role of a dandy.



CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2025**ÉPREUVE D'ENTRETIEN****(2^{de} partie de l'épreuve)****1. Mise en situation d'enseignement :****MSE-21**

Vous êtes professeur d'anglais en classe de troisième. Dans le cadre d'une séquence portant sur gender inequality, vous proposez une activité en groupe pour laquelle vous avez constitué des binômes. Un élève refuse de faire l'activité avec son binôme, car il considère qu'elle est « moins forte » que lui et qu'elle le « déconcentre ». Il exige d'être mis en binôme avec un garçon.

Vous analyserez la situation.

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

Vous proposerez des pistes de solutions.

2. Mise en situation relative à la vie scolaire :

MSV-21

Vous êtes professeur principal d'une classe de première. Un groupe d'élèves vous fait part de leur désir de créer une webradio au sein de l'établissement. Ils sollicitent votre aide et souhaiteraient avoir des conseils pour savoir quelles sont les modalités à suivre afin de concrétiser leur projet.

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.