



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2026

Concours : CAPES externe et CAFEP-CAPES niveau BAC+5

Section : langues vivantes étrangères : anglais

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.....	- 6 -
1.1. Composition en langue étrangère (CLÉ)	- 6 -
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 – attendus et conseils méthodologiques	- 55 -
2.4. Question 3 : la séquence (ou présentation didactique).....	- 60 -
2.5. Remarques sur les langues	- 65 -
2.6. Proposition de corrigé	- 65 -
3. Remarques sur la maîtrise de la langue orale (anglais et français)	- 86 -
3.1. Gestion de la communication (registre et attitude) : remarques générales.....	- 86 -
3.2. Anglais	- 87 -
3.3. Français	- 89 -
3.4. Conclusion.....	- 90 -
4. Épreuve orale – Leçon	- 91 -
4.1. Rappel du cadre réglementaire et remarques générales.....	- 91 -
4.2. Partie 1, en anglais.....	- 93 -
4.3. Entretien avec le jury (partie 1, en anglais, et partie 2, en français)	- 96 -
4.4. Partie 2, en français	- 97 -
4.5. Épreuve de leçon – Pistes de traitement d'un sujet collègue	- 100 -
5. Épreuve orale – Entretien	- 113 -
5.1. Première partie : exposé et échange	- 113 -
5.2. Seconde partie : mises en situation professionnelle	- 116 -
5.3. Exemple de traitement de mises en situation professionnelle	- 119 -
Annexes	- 123 -

*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 2026 du concours externe du CAPES et du CAFEP-CAPES d'anglais à bac+5 s'est inscrite dans le cadre de la réforme de la formation initiale et du recrutement des professeurs : si le CAPES externe est désormais ouvert aux candidats titulaires d'une licence, qui poursuivent leur formation en master après leur admission, le concours demeure organisé à titre transitoire au niveau master (bac+5) pour permettre aux étudiants engagés dans un master MEEF, ou titulaires d'un autre master, de se présenter selon les modalités des sessions précédentes. Ces dernières sont demeurées identiques à celles de la session 2025 ; ce rapport s'adresse, pour l'essentiel de ses recommandations, aux candidats qui se présenteront à la prochaine et dernière session du concours externe à bac+5, en 2027.

Pour la première fois depuis la session 2022, l'ensemble des postes ouverts au concours a été pourvu : les 710 postes offerts au CAPES ont été pourvus (93,6 % en 2025, 97,4 % en 2024), de même que les 127 contrats offerts au CAFEP, où deux candidats ont été inscrits sur la liste complémentaire.

Le nombre de candidats présents aux épreuves écrites d'admissibilité s'établit à 1 448 au CAPES (1 385 en 2025) et à 499 au CAFEP (470 en 2025), pour 2 289 et 838 inscrits. Le jury a déclaré admissibles 1 036 candidats au CAPES et 290 au CAFEP, avec des barres d'admissibilité de 7,00 et 7,50 sur 20, inchangées depuis la session 2023. Le rapport 2025 s'inquiétait d'un essoufflement du vivier de candidats au CAPES, dont le nombre de présents avait baissé sans interruption depuis 2023. Cette baisse est enrayée : les présents retrouvent leur niveau de 2023 (1 454), avec une hausse de 4,5 % par rapport à 2025. Conjuguée à la diminution du nombre de postes offerts, passé de 770 à 710, cette évolution a rendu le concours plus sélectif : on compte 2,0 candidats présents et 1,46 admissible par poste, contre 1,8 et 1,36 en 2025, et la barre d'admission, stable à 8,20 sur 20 de 2023 à 2025, s'établit cette année à 8,47. Au CAFEP, où le nombre de présents poursuit sa progression (499, soit 6 % de plus qu'en 2025) tandis que le nombre de contrats passe de 154 à 127, la sélectivité s'accroît encore, avec 2,3 admissibles par contrat et une barre d'admission portée de 10,33 à 10,78 sur 20, après 9,74 en 2023 et 10,25 en 2024.

Si le format des épreuves écrites et orales est stabilisé depuis plusieurs sessions, l'écart de moyenne entre les deux épreuves d'admissibilité s'est de nouveau creusé, pour atteindre 1,4 point au CAPES et près de 1,9 point au CAFEP, contre 0,8 en 2025 et un écart nul ou inférieur à 0,4 point en 2024 ; il n'a jamais été aussi élevé depuis 2022. Cet écart ne tient pas à une progression des résultats à l'épreuve écrite disciplinaire, dont la moyenne des admissibles est proche de celle de la session précédente, ni à une plus grande sévérité du jury, dont les attentes demeurent inchangées, mais à un recul d'environ 0,8 point au CAPES et 0,9 point au CAFEP de la moyenne obtenue à l'épreuve écrite disciplinaire appliquée : les admissibles ont obtenu en moyenne 10,41 à l'épreuve écrite disciplinaire et 9,05 à l'épreuve écrite disciplinaire appliquée au CAPES (10,57 et 9,82 en 2025), 10,61 et 8,76 au CAFEP (10,51 et 9,68 en 2025). Les résultats de la seconde épreuve, qui porte notamment sur la phonologie et l'analyse linguistique, appellent donc une nouvelle fois l'attention des candidats et de leurs préparateurs. La maîtrise d'une réflexion linguistique de bon niveau demeure 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. De manière plus pragmatique, dans le cadre d'une stratégie de réussite au concours, il s'agit aussi d'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. La proportion de candidats éliminés par une note inférieure ou égale à 5 sur 20 à l'épreuve disciplinaire demeure stable au CAPES (3,9 %, comme en 2025) et progresse légèrement au CAFEP (4,7 %, contre 4,4 %). Elle atteint des niveaux préoccupants pour l'épreuve disciplinaire appliquée : 18,7 % des candidats présents au CAPES (17,1 % en 2025) et plus d'un sur quatre au CAFEP (26,2 %, contre 19,1 % en 2025) 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 2027, 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, comme d'habitude, déterminantes : 972 admissibles au CAPES et 276 au CAFEP s'y sont présentés. 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, où les admis ont obtenu une moyenne de 11,28 au CAPES et de 13,25 au CAFEP.

Les données de la session éclairent enfin le profil des lauréats. Les étudiants inscrits en INSPE représentent 45 % des candidats présents aux épreuves écrites du CAPES, mais 55 % des admissibles et 60 % des admis : près des deux tiers d'entre eux (64 %) ont été reçus, contre 29 % des enseignants et personnels d'éducation non titulaires et 26 % des candidats sans emploi, ce qui souligne l'intérêt d'une préparation méthodique et suivie, telle que celle qu'offrent les masters MEEF. Au CAFEP, où les candidats déjà en poste dans l'enseignement privé forment le premier vivier (42 % des présents), la réussite des étudiants d'INSPE (40 %) reste le double de celle des enseignants non titulaires (19 %).

J'adresse, au nom de l'ensemble du jury, mes félicitations aux lauréats de la session 2026 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, pour sa dernière session, en 2027. 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 2027](#), identique, pour cette dernière session, à celui de la session 2026.

Les épreuves orales d'admission se sont une nouvelle fois déroulées dans les meilleures conditions possibles au lycée Gustave Eiffel de Dijon. Qu'il me soit permis ici de remercier très

chaleureusement Philippe GOUX, proviseur du lycée Eiffel, ses adjointes, Isabelle PICARD et Patricia RENARDET, le directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques, Gilles BEAUFILS, Laurent BARON-LORNAGE, chef de la DEC de Dijon, Bastien ACHARD, 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 de quelque 140 membres du jury, anglicistes et personnels administratifs choisis en raison de leur expérience en matière de 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 des vice-présidents, Christelle LACASSAIN et Daniel RUFF, et des secrétaires généraux, 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	710	127
Nombre de candidats inscrits	2 289	838
Nombre de candidats présents aux deux épreuves	1 448	499
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	1 036	290
Épreuves écrites d'admissibilité Résultats des admissibles – sur 20		
Moyenne	9,73	9,68
Moyenne la plus haute	16,78	16,17
Épreuve écrite disciplinaire – coef. 2 Résultats des admissibles – sur 20		
Moyenne	10,41	10,61
Note la plus haute	17,25	15,37
Note la plus basse	5,31	5,77
Épreuve écrite disciplinaire appliquée – coef. 2 Résultats des admissibles – sur 20		
Moyenne	9,05	8,76
Note la plus haute	17,49	17,34
Note la plus basse	5,01	5,01

Statistiques pour l'admission

	CAPES externe	CAFEP-CAPES externe
Nombre de postes	710	127
Nombre d'admissibles présents aux épreuves orales	972	276
Barre d'admission – sur 20	8,47 (moyenne coefficientée de 101,58/240)	10,78 (moyenne coefficientée de 129,34/240)
Nombre de candidats admis	710	127 (et 2 inscrits sur liste complémentaire)
Résultats des admis à l'ensemble des épreuves, écrites et orales – sur 20		
Moyenne	11,42	12,68
Moyenne la plus haute	18,72	18,60
Épreuves orales d'admission – sur 20 Résultats des admis		
Moyenne	12,00	13,67
Moyenne la plus haute	19,69	19,81
Moyenne la plus basse	7,56	10,38
Épreuve orale de leçon – coef. 5 Résultats des admis – sur 20		
Moyenne	11,28	13,25
Note la plus haute	20,00	20,00
Note la plus basse	3,50	7,00
Épreuve d'entretien – coef. 3 Résultats des admis – sur 20		
Moyenne	13,19	14,38
Note la plus haute	20,00	20,00
Note la plus basse	2,50	6,00

1. Épreuve écrite disciplinaire

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

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/19811/download>

1.1. Composition en langue étrangère (CLÉ)

L'épreuve de CLÉ est l'une des parties de l'épreuve écrite 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.

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. Il est attendu des candidats qu'ils veillent en particulier aux accords (par exemple le -s de la troisième personne du singulier du présent simple), à l'usage des pronoms relatifs (*which / who ; that* ne s'emploie pas dans les propositions relatives non restrictives), à la construction des phrases longues, qui ne doit comporter aucune rupture, à la ponctuation (par exemple, la virgule avant le *which* reprenant une proposition entière) et à la grammaire (l'adjectif ne prend pas de -s au pluriel). On ne saurait trop insister sur l'importance d'une orthographe et d'une grammaire irréprochables. Il est notamment 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...*). Notons enfin que la négation de *can* s'écrit en un mot, *cannot*, et que les guillemets français (« ») n'existent pas en anglais.

Une maîtrise sûre du lexique du commentaire de documents est également attendue : les approximations relevées portent sur un nombre assez restreint d'expressions et de mots courants, et sont donc faciles à corriger. Nous invitons les candidats à travailler le vocabulaire de l'argumentation et de l'analyse à l'aide d'un manuel, afin d'éviter d'écrire **in the contrary* (au lieu de *on the contrary*), **in contrary to* (au lieu de *contrary to*), **in opposition of* (au lieu de *in contrast to*), **a photograh* (au lieu de *photograph*), **emphasize on something* (au lieu de *emphasize something*, confondu avec *lay emphasis on*), etc. De même, on pourra se défaire des gallicismes *in a first / second part* (à quoi se substitue un simple *first / second*), *to begin / to finish*, *indeed* utilisé comme connecteur logique en début de phrase, et *we can say that*, entre autres.

Plus généralement, les candidats doivent veiller à adopter un registre adapté, en s'abstenant d'utiliser des formes contractées ou des tournures trop familières : *kind of*, *way more* ou même *gonna* sont encore présents dans de trop nombreuses copies. La maîtrise des registres fait partie intégrante des compétences langagières attendues d'un enseignant. Il ne faut ainsi pas abuser des questions rhétoriques, qui produisent un ton journalistique ou sensationnel déplacé, et les exclamatives sont à bannir, car elles suggèrent une émotivité incompatible avec l'analyse universitaire. Une copie commençant de la manière suivante ne met pas le jury dans de bonnes dispositions : « *Going on an Adventure! But what kind of Adventure?* » Rappelons au passage que l'emploi des majuscules obéit à des règles et n'est pas censé avoir de valeur affective. Le jury souhaite également souligner que l'adjectif *surreal* au sens d'« incroyable, extraordinaire », trouvé dans de nombreuses copies, relève de la langue orale ; quant à *surrealist*, il renvoie à un mouvement artistique sans rapport avec les documents.

Par ailleurs, la traduction des intitulés des programmes pose souvent problème en introduction. Même si le jury a déjà indiqué que les candidats pouvaient conserver les intitulés en français, il est difficile d'échapper à la traduction des termes au moment de la formulation de la problématique, qui se doit d'intégrer l'axe ou la thématique. Il faut donc avoir réfléchi en amont à une traduction recevable pour chacun des intitulés des programmes. Ici, *frightening / terrifying imaginary worlds* ou même *terrifying fiction* pouvaient convenir, mais **scary imaginaries* est agrammatical. De même, le mot anglais *axis* peut certes se trouver dans certains documents institutionnels, mais on lui préférera

theme ou *analytical framework*. Il est inutile de chercher à tout prix à souligner la distinction avec ce que les programmes du secondaire appellent *thématique*.

Enfin, s'il n'est pas nécessaire d'avoir une connaissance approfondie des œuvres dont sont tirés les deux textes, 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 bonne connaissance du genre gothique, attendue étant donné que l'axe « imaginaires effrayants » était au programme de l'admissibilité, pouvait ainsi fournir une première porte d'entrée dans le dossier. Elle pouvait notamment enrichir l'analyse du retournement genré à l'œuvre dans les trois documents, dans lesquels la figure féminine n'est pas la victime mais la source de la terreur. Quelques notions d'histoire coloniale pouvaient être mises au service d'une déconstruction du racisme implicite de l'extrait de *She: A History of Adventure*. De même, les candidats qui ont reconnu les références à l'Angleterre victorienne dans ce même extrait étaient plus susceptibles de percevoir la distance ironique entre l'auteur et le narrateur, ce dernier étant pétri de clichés typiques de son époque. Quant à la notion d'inquiétante étrangeté (*uncanny*), elle pouvait être mise au service d'une excellente analyse, à condition de bien la définir et de ne pas en faire un simple synonyme de *strange*. Enfin, il convenait de souligner que le document C était le résultat d'un trucage produit en studio, ce qui plaçait ce document du côté de la fiction et permettait de comparer les stratégies narratives qu'il mettait en œuvre avec celles présentes dans les textes ; ce point a été trop rarement relevé. Nous ne pouvons que recommander aux candidats de feuilleter quelques ouvrages d'histoire de la photographie afin de se familiariser avec ce médium qu'ils seront amenés à beaucoup mobiliser en tant qu'enseignants.

Plus généralement, le dossier, comme tous ceux proposés au concours, appelait de réelles pistes d'analyse : c'est en s'y tenant que les candidats évitent les considérations psychologisantes ou moralisatrices, et la paraphrase, qui demeurent fréquentes dans les copies. Le jury invite d'ailleurs les futurs candidats à manier avec précaution les pronoms personnels *we / us* et *you* dans le corps du commentaire, car bien souvent, ils signalent une généralisation hâtive qui dessert, voire entrave, l'analyse. Rappelons que l'exercice ne consiste pas 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

Cette année encore, l'enjeu principal pour les candidats était de dépasser la paraphrase pour aboutir à une véritable analyse des documents. Le jury a tout de même eu le plaisir de constater qu'un certain nombre de candidats étaient bien préparés et ont su identifier les motifs gothiques présents dans les documents, évitant ainsi l'approche psychologisante. Cependant, les copies avaient souvent du mal à dépasser le simple repérage pour aboutir à une lecture cohérente du dossier. Les listes de mots ou la seule identification des points communs et des différences entre les documents ne suffisent pas ; ces repérages doivent être faits au brouillon, pour être ensuite mis au service d'un développement **problématisé** dans la copie.

Il est également recommandé aux candidats de prendre le temps de lire plusieurs fois les textes et de bien analyser les détails du document iconographique, afin d'éviter les contresens. Les copies qui ont affirmé que Bilali est mort dans le document A, alors que le texte utilise une comparaison (« *as though he were dead* »), ou bien qu'Annie s'appelle Tony dans le document B, ou encore que le document C est une photographie prise en forêt, trahissaient un balayage trop rapide des documents. De même, le paratexte a vocation à aider les candidats dans leur analyse. Trop peu de copies ont ainsi fait l'effort de rendre signifiante la stéréoscopie du document C, se contentant bien souvent de la mentionner en passant, voire de complètement l'escamoter.

Enfin, une analyse fine d'un dossier de ce type suppose la maîtrise du vocabulaire de base de l'analyse de texte et de l'analyse d'image. Par exemple, savoir identifier la voix narrative et le point de vue d'un texte (deux notions différentes, rappelons-le) est indispensable. Si le jury n'attend pas de terminologie spécifique, il convient de veiller à ce que les termes utilisés soient bien compris. Le sens

des adjectifs *homodiégétique*, *hétérodiégétique* ou *omniscient* ne semble pas toujours pleinement maîtrisé. En cas de doute, il vaut mieux ne pas utiliser le terme technique et recourir à des expressions plus transparentes. Il était ainsi tout à fait acceptable de décrire l'extrait de Haggard comme *a first-person narrative in which the narrator is also the main character* (pour *a homodiegetic narrative*) ou celui de King comme *a third-person narrative with a limited point of view* (pour *a heterodiegetic narrative with an internal focalization*).

1.1.2. Axe et problématisation

Il est important de problématiser le propos. L'axe proposé pour la lecture du dossier, ici « imaginaires effrayants », ne peut tenir lieu de problématique, même s'il faut le prendre en compte. Plus généralement, une problématique qui pourrait s'appliquer à tout dossier relevant de la même notion, quels que soient les documents proposés, ne saurait être satisfaisante (par exemple : *How do the documents create frightening imaginary worlds?*). 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. Afin d'aider les candidats, voici quelques exemples de problématiques dont la formulation est maladroite :

- problématiques psychologisantes : *To what extent can unknown places and strangers bring fear among people? ; How do fears change one's perception of reality? ;*
- problématiques trop vagues : *How does the use of narrative tools, time, and space play a role in the portrayal of the uncanny effect in the three documents? ;*
- problématiques trop restrictives : *In what ways are women represented as a threat in these documents? ;*
- problématiques trop larges (portant sur la fiction en général et non sur le dossier spécifiquement) : *To what extent are women reduced to mysterious ghost-like beings in horror fiction? ; What is the place of women in horror fiction stories? ;*
- problématiques pouvant convenir à n'importe quel dossier portant sur l'axe « imaginaires effrayants » : *In what way could the documents under scrutiny be linked to one of the genres which illustrate the concept of frightening imaginary worlds? ; How do the authors create and interpret the world of horror? ;*
- problématiques civilisationnelles et non littéraires : *Has our society evolved in the past 150 years in terms of implicit bias regarding sex and race? ;* mais une telle problématique devient plus acceptable si elle est liée à une question littéraire, comme dans l'exemple suivant : *What makes these stories uncanny and what does it say about the societies of the 19th and 20th centuries?*

La problématique ne fait toutefois pas tout. Certaines copies présentant l'une des problématiques ci-dessus ont tout de même reçu de bonnes notes, en présentant un développement plus riche et plus fin qu'on ne pouvait s'y attendre à la lecture de l'introduction.

Enfin, la problématique ne doit pas être confondue avec l'annonce du plan. On se méfiera donc des problématiques très longues qui ne font que reprendre les trois parties du développement. 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 est attendue. Il est nécessaire de choisir entre une question directe (*How is female Otherness staged as a source of Gothic terror?*) et une question indirecte (*I am going to examine how female Otherness is staged as a source of Gothic terror*). La tournure *to what extent* est très souvent utilisée pour formuler la problématique, mais crée parfois 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 (*Are the women of the documents terrifying or are they so only in the men's eyes?*), 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 les 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 qui ont pu être trouvées dans les copies :

- *How do the authors of the documents use frightening imaginary situations to explore their cultures' fear of the feminine?*
- *How do these three fictional documents reverse gender norms to generate terror?*
- *How do the three documents make a playful use of Gothic tropes and clichés to explore masculine terror in front of powerful female figures?*
- *How is female Otherness staged as a source of Gothic terror?*

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 est donc important non seulement de l'annoncer clairement dans l'introduction, mais également de se tenir, autant que faire se peut, 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 un de côté. Une problématique centrée sur la question du surnaturel, par exemple, risquait d'exclure le document B de l'analyse.

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 (*people have always liked to invent frightening stories*) ou les références approximatives (beaucoup de copies ont fait référence à *Dracula* ou aux romans d'Ann Radcliffe, mais en donnant l'impression que ces œuvres étaient très mal connues). Si une citation est choisie comme amorce, le lien avec le corpus et la problématique retenue doit être explicité.

La deuxième étape de l'introduction est une présentation des documents du dossier. Cette étape 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 faut rappeler ici qu'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. Rappelons au passage que les titres d'œuvres d'art ou d'ouvrages publiés doivent être soulignés (équivalent de l'italique dans un imprimé) et que les titres de nouvelles, de poèmes ou d'essais (qui sont des subdivisions d'un ouvrage) doivent être présentés entre guillemets, et ce tout au long de la copie.

Il faut également veiller à ce que les éléments d'analyse qui apparaissent 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. Par exemple, on pouvait indiquer que dans les

trois documents la peur trouve son origine dans l'imaginaire de protagonistes masculins, dont le regard détermine notre propre perception des figures féminines du dossier.

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. Un certain nombre de 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 est donc conseillé 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. Si de plus en plus de candidats font l'effort de se plier à l'exercice, ces transitions sont souvent trop mécaniques. Des formules ayant recours à des adverbes comme *now* (*I will now turn to the question of the masculine perspective adopted in the corpus*), 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'explicitier 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, les types de discours rapportés dans le document B ; la narration homodiégétique dans le document A), les figures de style (telles que les métaphores renvoyant à la mort dans le document A, ou au non-humain dans le document B), les détails signifiants (ainsi, le panier tombé au sol au premier plan du document C permet à lui seul d'évoquer le bouleversement introduit par le fantôme dans ce qui était peut-être une scène de pique-nique champêtre), ou encore les effets produits par les interrogations des personnages focalisateurs des documents A et B, qui ignorent tout de la figure féminine qui leur apparaît. Sur le plan formel, il faut veiller à utiliser ponctuation et guillemets à bon escient pour intégrer les citations dans la copie : les règles concernant l'inclusion de la citation doivent être maîtrisées (il convient d'éviter, par exemple, les coupures qui entravent le sens initial ou les insertions qui rendent 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, il était tout à fait pertinent de faire référence aux romans d'Ann Radcliffe pour souligner le retournement du topos de la femme victime dans le dossier. En revanche, consacrer une sous-partie, voire une partie entière, à l'histoire du gothique ne permettait pas aux candidats de montrer que le dossier était compris. De même, le commentaire de documents n'est pas le lieu pour donner son opinion sur la place de la femme dans la société, ou pour dresser l'histoire de l'évolution des rôles genrés. Ce type de digression fait perdre un temps précieux aux candidats, qui doivent, à nouveau, se concentrer sur l'analyse des documents.

Comme il a été précisé auparavant, il faut aussi éviter les développements psychologisants, particulièrement sur les deux textes littéraires, car ceux-ci reviennent à considérer les personnages comme des personnes réelles, plutôt que comme des constructions fictionnelles. Plutôt qu'un relevé des indices de la peur dans les documents, il convenait d'établir de quelle manière la représentation de celle-ci répond ou non à des codes établis (ceux du gothique ou du thriller, par exemple). En somme, comme toujours, l'analyse doit se situer sur un plan littéraire et artistique, c'est-à-dire sur le plan de la représentation et de l'écriture.

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. Souvent, elles présentent les mêmes défauts que ceux qui ont été énumérés pour la formulation de la problématique, à savoir qu'elles sont soit non littéraires (questions de psychologie ou de civilisation), soit beaucoup trop vagues, quand elles ne sont pas complètement hors sujet.

1.1.4. Proposition de corrigé

Le dossier pouvait être lu de multiples manières, à travers des problématiques et des plans variés. 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.

After over half a century of Gothic novels, stories, and plays, Jane Austen wrote a parody of the Gothic genre with *Northanger Abbey* (1818). The excesses inherent to Gothic fiction lent themselves quite naturally to satire, and it therefore comes as no surprise that the corpus under study, which is comprised of much later documents, should display an evident awareness of this long tradition, playing with the codes of horror. At the same time, the authors of the corpus all seem to endow the female figure with the power to subjugate male characters, revealing perhaps their subconscious anxiety regarding the feminine. In the excerpt from *She: A History of Adventure*, an 1887 novel by H. Rider Haggard, first-person narrator Horace Holley meets a beautiful yet terrifying queen, who seems to have supernatural powers. Terror originates in his uncertainty about the queen's true nature, but his cowardice and many avowals of ignorance provide a comic counterpoint to the Gothic undertones of the passage. Stephen King's 1987 *Misery*, while told in the third person, nevertheless adopts a similarly limited point of view, as the reader is only given access to Paul Sheldon's thoughts. He is a writer who has been in an accident and is tended to by a psychologically unstable woman named Annie. His rambling thoughts, dominated by very legitimate worries as to his situation, verge on the comical when he compares her to a "toaster, or maybe a heating pad" (l. 41-42). As for the 1889 photograph by Melander & Bro., it aims for the sensational, combining two special effects: double exposure to create the image of a transparent ghost and stereoscopy to produce a three-dimensional representation. All three documents thus present moments of great intensity, in which tension is at the same time partially deflated by ironic distance. It would therefore be interesting to examine how the authors' unease regarding women in power affects the way terror is represented in each document. What is quickly apparent is that terror stems from the characters' lack of knowledge, which is heavily underlined through a certain theatricality and the reliance on Gothic motifs. In all three documents, however, this terror is specifically masculine and therefore grounded in masculine fantasies. Finally, as if overwhelmed by the possibility of female power, all authors foreground the inadequacy and artificiality of their medium.

The corpus is comprised of documents in which fear is generated in the reader or viewer by a particular choice of point of view, characterized by gaps in knowledge and uncertainty, which are themselves theatrically staged within the fiction and underscored by Gothic motifs.

Uncertainty and ambiguity are paramount to creating a frightening atmosphere. In documents A and B, the choice of a point of view limited to one character who does not know everything (the narrator in A; Paul Sheldon in B) allows for the creation of an uncomfortable suspense. In *She*, the narrator keeps admitting his ignorance (l. 2; 5-6; 15-16; 29) and hypothesizing about the situation, through questions that remain unanswered (l. 14-15) and suppositions ("I suppose [...] or more probably" l. 30-31). In *Misery*, Paul wonders in free direct speech, "Why aren't I in the hospital?" (l. 22). This unanswered question is particularly worrying. Moreover, his memories are prompted by Annie, so that there remains doubt about their accuracy: "he remembered it all as

she told him" (l. 3-4). The blurry limits between Annie's words, Paul's and the narration reinforce the impression that Paul is confused. Although Annie's words are usually reported directly with quotation marks, the punctuation disappears in lines 16-17. The free indirect speech underlines how her words seep into his mind and fuse with his own memories, so that he is able to pick up where she left off: "'Yes,' he said, remembering as he said it" (l. 18). In *The Haunted Lane*, the transparency of the ghost leaves doubt as to her materiality. Yet the man running away to the left and the other man hiding behind the fence seem to believe she is real. Their terrified faces provide the viewer with the emotional cue that determines the reception of the photograph. Moreover, the double exposure grants the woman an ambivalent status, as a character that is both present and absent. The apparition would probably have been all the more striking in a stereoscope, which would have given depth to the image, with the ghost floating between the viewer's eyes and the image's background.

Within these three works of fiction, the characters' fear is heightened by theatrical devices that produce processes of veiling and unveiling. In *She*, the queen uses a curtain to generate suspense. After much anticipation ("minute grew into minute" [l. 11]), the curtain finally "beg[ins] to move," heralding the beginning of the queen's performance. Slowly, her hand appears, before suddenly opening the curtain: "the hand grasped the curtain, and drew it aside" (l. 19). Even after she appeared, she remains partly veiled, her body and face still "wrapped up in soft white, gauzy material" (l. 27), making her an impenetrably mysterious figure. In *Misery*, Annie plays the roles of the dutiful nurse (l. 12-13) and of the tyrannical stage director of the show. She is "pleased" (l. 2) when Paul conforms to the role of the compliant patient, but interrupts him when he does not behave properly ("Don't do that" [l. 20]). When she says that she wants his legs to "shut up," she is symbolically silencing him and indicating that she expects absolute obedience. At the end of the passage, she speaks while he listens ("everything she said" / "listening to Annie" [l. 45-46]). Throughout, her attitude alternates between complete openness (see her garrulousness in lines 12-15 or 24-25) and elusiveness (she refuses to answer Paul and then retreats into silence, her face a complete blank [l. 27-28]). In document C, the photograph is evidently staged. The two men strike conventional poses signaling fear. The ghost is hidden by the traditional white sheet, which conceals the shape of her body; her transparent figure suggests supernatural powers that defy comprehension.

This staging of uncertainty and ambiguity in the corpus is reinforced by the use of self-consciously Gothic tropes, such as dark isolated places, the supernatural, or the motif of death. In document A, Billali is lying on the floor "as though he were dead" (l. 2), an idea that is repeated in line 9: "there lay Bilalli like one dead." The queen is compared to a "corpse in its grave-clothes" (l. 28) and a "ghost-like apparition" (l. 32). The place where the characters meet the queen is "lonely" (l. 6), badly lit ("the soft glow of the lamps" l. 7), "silent" (l. 9), and displays "no sign of life" (l. 11). The supernatural is hinted at when the narrator is able to feel someone's gaze behind the curtain ("I clearly felt that" l. 3; "I could distinctly feel" l. 4). The translation of the queen's words into archaic English further underscores her otherness ("wherefore art thou so much afraid?" l. 23). In document B, Annie's vague answer in line 27 suggests that they are dangerously far from the town. Her uncanny personality eventually reveals itself through the use of a musical metaphor, Annie's words being "a little offbeat" (l. 45) or like "a song played in the wrong key" (l. 46). Here, the darkness is symbolic as it is a metaphor for Annie's impenetrable face: "a blackness where no flowers grew" (l. 29-30). Death is a very real possibility, however, as Paul's life is in danger because he is not in the right place; he should be in a hospital (l. 22). In document C, the characters are well-lit, but the background is dark; the scene seems to take place in the twilight at the edge of a dark wood. The framing, which is centered on the characters, does not offer a view of the surrounding area, but no human habitation is visible and the basket on the floor suggests that the characters might have been picnicking in a secluded place. This seclusion and the impending darkness can only increase the men's terror in front of the ghost, a supernatural being that might be the image of a dead woman.

The three documents highlight how terrified the male characters are when facing the unknown. One cannot help noticing, however, that the unknown here is female. With a point of view that is sometimes not devoid of misogyny, the way these powerful women are represented reveals the fantasies and anxieties of the authors of the documents.

The most terrifying event that could happen for the men represented in the corpus seems to be to find themselves at the mercy of a woman, a situation that threatens their masculinity. *She's* narrator is an antihero who is terrified instead of displaying courage. He is "frightened" (l. 5) at the mere thought of someone watching him. When this fright turns into "terror" (l.13) he sweats profusely ("the perspiration stood in bead upon my brow" l. 13). His delusion makes him ridiculous when he thinks he is successfully hiding his fear ("I flattered myself..." l. 24). By contrast, the queen possesses all the attributes of authority: she makes a dramatic apparition from behind a curtain and is described as "tall" (l. 26). Billali, consequently, remains prostrate throughout the passage ("flat on to his stomach" l. 1). In *Misery*, Paul's helplessness is emphasized by his childlike dependence on Annie to perform the most basic human functions ("spooning soup into his mouth" l. 12). Annie gives him orders ("Don't do that" l. 20) and drugs him (l. 21). In *The Haunted Lane*, the man on the left is running away; the other man is kneeling on the ground, as if completely vanquished, and his bulging eyes and gaping mouth betray his utter fear in front of this supernatural feminine figure. In their haste, the men have lost their hats, which are lying on the ground, serving as symbols of their lost dignity. The ghost, however, is perfectly calm and stands tall before the two men.

For these frightened men, women in power cannot eventually be regarded as anything but grotesque bodies, whose abnormality alone can explain the men's resulting grotesqueness. In *She*, the queen's body is assimilated to a "corpse" (l. 28), bringing Holley's fear to its peak ("I felt more frightened than ever" l. 32). In *Misery*, Annie's frightening mental instability is mirrored by what Paul imagines to be a monstrous body: "her thoughts had become much as he had imagined her physical self: solid, fibrous, unchannelled, with no places of hiatus" (l. 37-38). In *The Haunted Lane*, the woman is terrifying because she defies the laws of physics. She is recognizably human and yet not human, a contradiction in terms that is at the source of the uncanny in this stereogram. In all three documents, in turn, the horror is inscribed in the male characters' bodies, in the form of either physical terror or mutilation: "my hair began to rise upon my head" in document A (l. 32-33); the grotesque shattering of Paul's legs in document B, which turns him into a near-dead body; the postures, eyes, and mouths of the men in document C.

Eventually, the women in the corpus are reduced to archetypes that have a long history: the Oriental temptress (doc. A); the nurturing mother and the evil nurse (doc. B); the White Lady (doc. C). In *She*, the narrator only seems to view women through misogynistic and racist clichés. When he tries to imagine the person behind the curtain, he pictures "some naked savage queen, a languishing Oriental beauty," or a British lady drinking tea (l. 14-15). He thus reveals that to him women are either objects of desire (all the more fascinating as they are seen through an Orientalist lens) or symbols of civilization, embodiments of propriety (the British lady drinking tea). Preceded by her "perfume" (l. 10), the Amahagger queen is first idealized. In those colonial times, her beauty is necessarily predicated on her whiteness, which is heavily emphasized through a superlative reinforced by a comparison: "a most beautiful white hand (white as snow)" (l. 18). All her other attributes are expressed in the superlative: "the pinkest nails" (l. 19), "the softest and yet most silvery voice I ever heard" (l. 20). These all sound hackneyed and the description ends with the trite comparison of her voice to "the murmur of a brook" (l. 20-21). This inaccessible ideal woman is quickly suspected of manufacturing her own appearance to manipulate men. If her clothes make her look like a corpse in a shroud, it is because they were made to look this way, "either accidentally, or more probably by design" (l. 31). The ideal woman turns into an avatar of the *femme fatale*, whose beauty is synonymous with danger. Furthermore, the evocation of the queen's pink nails together with her white skin appears as an implicit reference to biometric definitions of race in the context of nineteenth-century racist theories. The narrator's emphasis on the queen's speaking "much purer and more classical

Arabic than the Amahagger talk" (l. 22-23; note the derogatory term *talk* instead of *dialect* or *language*) also reveals implicit hierarchies between people, with several intermediary stages between the "naked savage" and the English "young lady." In *Misery*, Annie is first presented as a maternal figure, feeding Paul Sheldon and "professionally wiping away" his mouth thanks to her former experience as a nurse (l. 12-13). However, she quickly dissolves into "nothing" (l. 28), before being compared to "some small electrical gadget" (l. 41). This disturbing reification makes plain how threatening Annie becomes as soon as she abandons her role as a caregiver. Just as in document A, the woman has a double nature, quickly shifting from one attitude to its exact opposite. Finally, document C reworks the motif of the White Lady, a legendary figure supposed to herald an impending death or to haunt the living to avenge some past crime. Contrary to document A, where the queen remains isolated by the curtain, the phantom has already encroached into the men's territory—one man's figure has even been incorporated into her aura—allowing the picture to be read as the representation of the triumph of feminine justice over patriarchal law.

This complete overturning of traditional gender hierarchies is so destabilizing that the documents seem to question their own capacity to represent this state of affairs. The signifying process proves elusive, ironically deflating the fear that the narratives could generate by pointing to the artificiality of their medium.

In the three documents, masculine anxiety regarding the feminine leads to the impossibility of circumscribing the female character with unambiguous signifiers. In the excerpt from *She*, the queen is never explicitly identified as a woman. Being first a genderless "person" (l. 4), she quickly becomes an "unknown being" (l. 12), potentially losing her humanity, and then a "tall figure" (l. 26) compared to a "corpse" (l. 28). The passage underscores the inadequacy of Holley's naming power. The "ghost-like apparition" dissolves into indefiniteness, being eventually described as "something that was not canny" (l. 33-34). Her unassignable identity is echoed in the title of the novel, an enigmatic pronoun (*She*). In *Misery*, Annie's illegible face gives rise to a series of strange metaphors and comparisons, which obscure rather than clarify the meaning of the text. The metaphor of the crevasse, which is hard to read from a psychological standpoint, leads to a series of adjectives, whose interpretation as metaphor or fact remains unclear: "solid, fibrous, unchannelled, with no places of hiatus" (l. P38). The enumeration of unintelligible attributes only points to the impossibility of finding a satisfactory signifier to characterize Annie. In the process, she loses all humanity and becomes an inanimate object, a vessel which her thoughts are simply filling "like a pond or a tidal pool" (l. 40). The incongruousness of the simile, which is only surpassed by the evocation of a "toaster" and a "heating pad" (l. 41-42), signals Annie's utter unknowability, an opaqueness which makes her all the more terrifying. In *The Haunted Lane*, the double exposure of the negative turns the ghost into an ambiguous sign, one that is both present and absent. This special effect also highlights the possibility of tampering with the photographic process, alerting the viewer as to the unreliability of photography. Unexpected in this medium usually associated with realism, the ghost thus figures the return of the repressed: fantasy irrupts onto the film, reminding the viewer not to trust blindly what he or she sees.

The men's excessive reactions and the women's hyperbolic monstrosity point to the possibility of an ironic reception of these documents. The authors all seem to engage in a playful reworking of Gothic tropes, which were all well-worn by the time each document was produced. Focusing on the feelings of the narrator, who is comically put in the position of the woman lost in a castle in Gothic novels (even his "nerves" are tested [l. 5]), Haggard lays bare the mechanics of the Gothic, which is subtly referenced through the room's "arched roof" (l. 10). The narrative uncertainty inherent to the genre has a visual counterpart in the potentially infinite process of unveiling that both reveals and hides the queen, while Holley's progressive discovery and desire to understand mirror the emotions of the reader of Gothic novels. Similarly in document B, Annie appears as the archetype of the avid reader of novels ("I was hoping *Misery's Child* would finally be out in paperback" l. 14-15), and best-selling author Paul Sheldon could be seen as the fictional double of Stephen King. The novel may

thus be read as a kind of autofiction in which King is paradoxically stripped of his narrative power. Firstly, he is not the narrator of the novel; secondly, even within the story, Annie appropriates Paul Sheldon's narratorial authority when she tells him how he came to be injured: "it was as if he was a character in a story or a play, a character whose history is not recounted like history but created like fiction" (l. 5-7). Paul's ironic distance at this moment ("he supposed it was good to know how you ended up with your legs shattered" l. 4-5) only points to the arbitrariness of all fiction. The novelist may well "recount" his terrifying tales "like history," they are no less "created like fiction" (l. 7). Fancying herself the narrator of her own story, Annie seems to believe she had the power to conjure him up simply by thinking of him ("I was actually *thinking* of you" l. 12). These remarks all point to the author's omnipotent figure pulling the strings of the narrative, drawing the reader's attention to the constructed nature of the narrative—in other words, its status as fiction. To emphasize this point, several references form a recursive loop (or *mise en abyme*) that blurs the boundary between the extra- and the intradiegetic worlds: Annie seems to be a character from one of Sheldon's novels (l. 33-35); Sheldon seems to be modeled on Stephen King; both Annie and Sheldon are characters in King's novel, which is entitled *Misery*, like Sheldon's first novel, etc. Finally, document C appears as a late illustration of an old Gothic motif. Entitled *The Haunted Lane*, it does not even try to pass as reality. The photograph was obviously taken in a studio in front of a painted backdrop. The sharply defined image indicates that the models posed for the photograph, so that the man on the left is only pretending to be running away (if he had been moving while the picture was taken, the shot would be blurry). The photograph thus offers a modern take on a worn-out cliché. It is a secondary image, legible only by an audience already attuned to Gothic legends. Moreover, in trying to bring new vigor to the motif through the illusion afforded by the stereoscope and the double exposure of the negative, it foregrounds its technical prowess to the detriment of the suspension of disbelief. The viewer is to be impressed by the photographer's skill rather than convinced of the truthfulness of the scene depicted. The three documents thus deconstruct the reception of horror genres, in which people play at being scared, all the while being aware of the artificial nature of the fiction they are exposed to.

Composed of documents that all relate to the tradition of the Gothic, the corpus interrogates the conventional aspect of any horrific work of fiction, which necessarily relies on hackneyed motifs and situations. The authors of the documents show an evident awareness of this intertextuality and play with their audiences, laying bare the mechanisms on which their narratives are constructed. Less conscious, however, is the underlying misogyny that makes women in power seem particularly terrifying. In the hundred years that separate *Misery* from *She*, the cliché of female instability (if not hysteria) seems to have survived, even as Haggard's colonial intellectual framework has lost ground. One has to turn to female writers such as Angela Carter (*The Bloody Chamber and Other Stories* [1979]) to find an explicit deconstruction of the misogynistic assumptions of traditional horrific narratives.

Rapport établi par Florent DUBOIS

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

L'épreuve de thème de cette session 2026 proposait aux candidats un extrait de *La Famille Martin*, roman de David Foenkinos publié en 2020, dans lequel un écrivain reconnu, en quête d'inspiration

pour son prochain livre, décide de s'en remettre au hasard pour en choisir le thème. L'extrait proposé cette année, narré à la première personne, se situe au début de l'œuvre, au moment où le narrateur homodiegétique décide de faire de Madeleine Tricot, une voisine octogénaire de son quartier, le sujet de son prochain roman.

Si le texte ne présente pas de difficulté lexicale majeure, il exige en revanche une solide maîtrise des repérages temporels, des valeurs aspectuelles et de la modalité. Les différentes occurrences de « devoir » à l'imparfait supposaient ainsi de distinguer valeur radicale et valeur épistémique, ce que de nombreuses copies n'ont pas fait : un modal ne saurait être interprété hors contexte et il importe d'identifier, pour chaque occurrence, s'il s'agit d'une obligation, d'une inférence ou d'un degré de probabilité, avant toute tentative de traduction.

La construction des formes verbales complexes doit être sûre : un auxiliaire modal est suivi d'une base verbale, tandis que les structures complexes de type modal + *have* + verbe EN imposent l'emploi d'un participe passé après l'auxiliaire *have*, et non d'une base verbale ou d'une forme de prétérit ; des formes telles que **she must have knew*, **she must knew* ou **she had to knew*, relevées dans de nombreuses copies, sont donc irrecevables.

La syntaxe du texte source ne doit pas être calquée : les libertés syntaxiques permises en français, notamment en matière d'inversion, ne sont pas automatiquement transposables en anglais et donnent alors lieu à des formulations incompatibles avec son fonctionnement naturel. Les futurs candidats sont invités à travailler régulièrement la syntaxe anglaise à l'aide de manuels de grammaire, afin d'aborder plus sereinement les reformulations souvent nécessaires en thème.

Les verbes à particule ont également constitué une difficulté récurrente cette année. Le jury a relevé de nombreuses erreurs dans le choix ou l'emploi des particules, alors même qu'il s'agit de constructions très fréquentes en anglais courant. Les futurs candidats sont invités à porter une attention particulière à ces verbes à particule pour que des maladroites telles que **take out my coat at the restaurant* n'apparaissent pas dans leurs copies.

Il convient d'adopter une seule variété d'anglais et d'en maintenir les caractéristiques orthographiques et lexicales de manière cohérente tout au long de la traduction. À titre d'exemple, une copie ayant recours à la graphie britannique *neighbourhood* devra veiller à conserver cette même variété dans ses choix orthographiques ultérieurs, tels que *neighbour*.

Certaines copies comportaient parfois deux propositions pour un même segment. Une seule solution devait être conservée dans la traduction finale. Le brouillon permet justement d'essayer différentes formulations avant d'en retenir une seule.

Le jury salue les candidats ayant cherché à restituer la richesse lexicale et stylistique du texte source, notamment lorsque certains segments appelaient une véritable reformulation plutôt qu'une traduction littérale. Le segment « l'écriture s'apparente à une forme d'annexion d'un territoire » exigeait un réel travail de reformulation, plutôt qu'un recours à des calques maladroits.

Enfin, une relecture attentive de la copie demeure indispensable. Elle permet non seulement de corriger des erreurs d'inattention, des maladroites lexicales ou grammaticales, mais aussi de vérifier la cohérence globale des choix opérés tout au long de la traduction.

Présentation détaillée

Les remarques qui suivent reviennent sur les principales difficultés rencontrées dans les copies et attirent l'attention sur plusieurs points de vigilance utiles à l'exercice du thème.

Si le passage a été découpé en seize segments de longueur et de difficulté variables, la cohérence et la qualité d'ensemble de la traduction ont naturellement également été prises en compte dans l'évaluation.

Segment	Proposition de corrigé
1. Madeleine habitait le quartier depuis quarante-deux ans.	Madeleine had been living / had lived in the neighbourhood (UK) / neighbourhood (US) for forty-two years.

Grammaire – temps et aspect : Ce premier segment appelait une attention particulière dans le traitement de « habitait » en présence de la préposition « depuis ». Une forme de *past perfect*, simple (*had lived*) ou progressive (*had been living*), permettait de restituer la valeur de bilan rétrospectif. Plusieurs copies ont pourtant proposé des formes non recevables telles que **has been living*, **was living* ou **lived*, ce qui révélait une mauvaise identification du cadre temporel de l'extrait.

Prépositions : Dans ce segment, « depuis » fonctionne comme une préposition introduisant un complément circonstanciel de temps exprimant une durée. Cette préposition ne pouvait faire l'objet d'un calque tel que **since forty-two years*, *since* n'étant pas recevable en anglais devant une expression de durée. Une distinction claire devait donc être opérée entre l'expression d'un point de départ temporel (*since* + date / événement précis) et celle d'une durée (« for » + durée).

Orthographe : Plusieurs copies comportaient des erreurs orthographiques évitables, notamment dans la graphie de *forty-two*, souvent mal écrit comme **fourty-two* ou dans le prénom « Madeleine », parfois anglicisé en **Madeline*. Ces maladresses rappellent l'importance d'une relecture attentive en fin de traduction.

Segment	Proposition de corrigé
2. Je l'avais peut-être déjà croisée, ici ou là,	I might have / Perhaps I had come across / crossed paths with her before Perhaps I had already come across / crossed paths with her, here and / or there,

Grammaire – modalité : Plusieurs copies ont mal interprété la valeur modale de « peut-être ». Si le plus-que-parfait a pu conduire certains candidats à proposer mécaniquement une forme telle que *I had already met her*, une lecture plus attentive du segment permettait d'identifier l'incertitude du narrateur, plus naturellement rendue par une structure modale telle que *might have*. Une solution comme *Perhaps I had already come across her* demeurerait également recevable. Certaines copies ont toutefois proposé des formes fautives telles que **might had* ou **might have came*, qui témoignent d'une maîtrise insuffisante de la formation des formes verbales complexes en anglais.

Lexique : Le verbe « croiser » a souvent été mal rendu, certaines copies proposant des calques tels que **crossed her* ou **crossed ways*. Si certains candidats ont cherché à s'éloigner du calque, des propositions comme *run into*, *bump into* ou *stumble across* n'ont pas été retenues, dans la mesure où elles introduisent une idée de rencontre fortuite ou de hasard plus marquée que celle suggérée par le texte.

« Ici ou là » a parfois été mal traduit et rendu par **once or twice*, ce qui n'est pas une traduction acceptable puisqu'il s'agit d'un repère spatial et non temporel.

Segment	Proposition de corrigé
3. mais son visage ne me disait rien	But her face did not ring a bell / any bells

Lexique : Ce segment a révélé une maîtrise parfois insuffisante des expressions idiomatiques anglaises. Plusieurs copies ont proposé des calques non recevables tels que **her face told nothing to me* ou **her face didn't tell me anything*, signe d'un calque trop littéral de la structure française. Une tournure idiomatique, comme *her face did not ring a bell / any bells* était attendue.

Attention toutefois à la tentation d'utiliser des expressions idiomatiques susceptibles de dénaturer le sens. Ainsi, une proposition telle que **I could not quite place her face* n'était pas recevable, puisqu'elle implique que le narrateur reconnaît le visage mais ne sait plus où il a rencontré Madeleine. De même, **I could not remember her face* inverse le sens en laissant entendre que le narrateur a oublié le visage en question.

Segment	Proposition de corrigé
4. Cela dit, j'étais encore relativement nouveau dans le coin,	That said / That being said / Having said that, I was still rather / quite / relatively new to the area,

Lexique : Le connecteur « cela dit » a suscité plusieurs approximations. Certaines copies ont proposé *Although* ou *However*, sans prise en compte de l'enchaînement immédiat avec le segment suivant, introduit par « mais ». Le recours à *however* créait ainsi une redondance discursive entre les deux segments.

Registre : Le groupe adjectival « relativement nouveau » a entraîné certaines maladresses de registre, avec des propositions telles que **brand new* ou **pretty much new*. De même, l'expression « dans le coin » a été rendue par **in the hood*, ce qui était incompatible avec le ton du passage.

Segment	Proposition de corrigé
5. mais j'aimais arpenter les rues pendant des heures pour réfléchir.	But I enjoyed wandering // liked / loved to wander / wandering / to roam / roaming the streets for hours on end, lost in thought / to think (things over).

Lexique : Le verbe « arpenter » a souvent été mal interprété, avec des traductions inexactes telles que *discover* ou *circulate*, voire à des formulations non recevables comme *harbor the streets*. Des propositions comme *stroll* n'ont pas été retenues, dans la mesure où elles introduisent une idée de promenade détendue. Il convenait ici de restituer l'idée d'un déplacement plus volontaire et prolongé dans l'espace urbain.

Syntaxe : Le complément final « pour réfléchir » a parfois été rendu par des formulations inutilement lourdes telles que **in order to think*. Si ces propositions restaient compréhensibles, des solutions plus idiomatiques étaient ici préférables, comme *lost in thought* ou *meandering the streets pensively for hours*.

Segment	Proposition de corrigé
6. Je faisais partie de ceux pour qui l'écriture s'apparente à une forme d'annexion d'un territoire.	I was one of those people who think / the sort of person who thinks writing was / is akin to // seemed a form of / a way of laying claim to / appropriating / annexing / seizing a territory / a form of territorial annexation.

Syntaxe : L'expression « je faisais partie de ceux » a souvent été calquée de manière non recevable, avec des maladresses telles que **I was part of those* ou **I belonged to those*. Une reformulation plus idiomatique s'imposait ici telle que *one of those people / the sort of person*.

Lexique : Le syntagme « annexion d'un territoire » a souvent fait l'objet de calques lexicaux, parfois accompagnés de barbarismes tels que **territory annexion*. Le jury salue les candidats ayant cherché à s'éloigner du calque strict pour restituer l'image du texte de manière idiomatique. Parmi les meilleures copies figuraient des modulations telles que *a territorial conquest* ou *akin to the invasion of a territory*.

Segment	Proposition de corrigé
7. Madeleine devait connaître les histoires de bien des habitants du quartier.	Madeleine must have known / was bound to have known / was sure to have known the stories of many / a good number of the neighbourhood's (UK) / neighbourhood's (US) residents / inhabitants.

Modalité : Les multiples occurrences de *devoir* à l'imparfait ont constitué l'une des principales difficultés du texte, et ce segment en offrait une première illustration. Plusieurs candidats n'ont pas correctement identifié la valeur épistémique du modal, proposant des traductions telles que *had to know* ou *ought to know*, qui orientaient la lecture vers une interprétation radicale. Le contexte invitait pourtant à identifier ici une inférence du narrateur.

Quantification : L'expression « bien des » a également suscité plusieurs erreurs d'interprétation : certains candidats ont proposé des quantifieurs non recevables tels que **most*, **all* ou encore **much inhabitants*. Une attention particulière devait être portée au choix du quantifieur, afin de restituer l'idée d'un grand nombre sans surinterprétation, à l'image de **the stories of many a neighbour*, relevé dans une copie cette année.

Lexique : Le nom « histoires » a parfois été mal compris, avec des faux sens tels que **nice stories*, **financial stories*, **gossip* ou encore **histories* qui relevait d'un contre-sens.

Grammaire : Certaines copies ont également produit des structures nominales peu idiomatiques, notamment dans le traitement du complément des « habitants du quartier ». Le segment appelait ici plus naturellement un génitif saxon qu'une structure en OF, dans la mesure où il s'agissait d'êtres animés.

Segment	Proposition de corrigé
8. Elle avait dû voir des enfants grandir et des voisins mourir ;	She must have seen / witnessed children grow up and neighbours / neighbors die; / .

Modalité : Comme dans le segment précédent, plusieurs candidats n'ont pas correctement identifié la valeur épistémique de « avait dû voir », proposant des traductions telles que **she had to have seen*, **would have seen* ou **should have*. Une structure traduisant l'inférence rétrospective du narrateur était attendue, et non une valeur d'obligation ou toute autre lecture modale incompatible avec le contexte.

Syntaxe / aspect : Le traitement des verbes de perception a également constitué une difficulté : certaines copies ont proposé des structures telles que *children growing up*, recourant à une forme en -ING non recevable dans ce contexte. En effet, il ne convenait pas d'introduire une focalisation sur un procès en cours de déroulement. Le narrateur évoque au contraire une observation envisagée dans sa globalité. Une structure de type verbe de perception + complément + base verbale s'imposait ici.

Verbes à particule : L'omission de la particule *up* dans *grow up* a également été relevée dans plusieurs copies. Le verbe à particule *grow up* ne saurait être réduit au simple verbe *grow*, ce dernier renvoyant à l'idée de croissance physique plutôt qu'au passage à l'âge adulte ici suggéré par le texte.

Grammaire : De nombreuses copies n'ont pas eu recours au déterminant zéro en anglais dans la traduction de « des enfants » et « des voisins », et ont proposé des quantifieurs (**some children*) ou une détermination spécifique (**the children*). Le déterminant zéro permet ici de renvoyer à l'ensemble d'une catégorie, puisque le narrateur évoque des enfants et des voisins de manière générale, et non des enfants ou des voisins en particulier.

Segment	Proposition de corrigé
9. elle devait savoir derrière quel nouveau commerce se cachait une librairie disparue.	She / she must have known / was bound to have known which new shop / store // new business stood where a bookshop (UK) / bookstore (US) had once been // hid the ghost of a former bookshop / bookstore.

Modalité : Cette nouvelle occurrence de *devoir* à l'imparfait supposait la même vigilance que les segments précédents quant à l'identification de sa valeur modale. Plusieurs copies ont pourtant proposé des traductions telles que **had to know* ou **should have been aware*, introduisant des nuances de contrainte ou de reproche alors que *devoir* relevait ici une nouvelle fois d'une inférence rétrospective.

Syntaxe : Ce segment a représenté l'une des principales difficultés du texte, plusieurs copies ont ainsi montré une tendance à maintenir artificiellement l'ordre syntaxique du français dans des structures non recevables en anglais. Le jury a ainsi relevé de nombreux calques ou non-sens tels que **Behind which new shop was hiding a bookshop* ou **Behind which store had a bookstore disappeared*. Le segment rappelait ici les limites d'un copier-coller trop direct de la syntaxe française, en particulier dans les propositions enchâssées.

Lexique : Le faux-ami **library*, classique dans les exercices de thème, devait être évité pour traduire « librairie » ; il a pourtant été proposé dans un nombre important de copies.

Sans être indispensable, le recours à *business* pour traduire « commerce » permettait d'éviter une répétition lexicale peu heureuse avec *bookshop* ou *bookstore*. Le jury a naturellement valorisé les candidats ayant fait ce type de choix stylistique.

Cohérence variété d'anglais : Quelques copies ont par ailleurs mêlé usages britanniques et américains dans un même segment, avec des combinaisons telles que *shop* et *bookstore*. Rappelons qu'une variété d'anglais doit être adoptée et maintenue de manière cohérente tout au long de la traduction.

Segment	Proposition de corrigé
10. Il y a sûrement un plaisir à passer une vie entière dans le même périmètre.	There is surely some / There has to be / There must be / No doubt there is a certain pleasure in spending an entire / one's whole life within the same stretch of street / boundaries / perimeter // within / in the same area.

Modalité : L'adverbe « sûrement » a parfois été mal interprété sur le plan modal, avec des propositions telles que **there may be* ou **there certainly might be*, qui affaiblissaient le degré de probabilité exprimé par le narrateur.

Syntaxe : La structure « un plaisir à passer » a également posé problème. Certains candidats ont commis des maladresses telles que **a pleasure to spending*. L'ajout d'un déterminant plus idiomatique était préférable, comme dans *a certain pleasure*.

Lexique : Le nom « périmètre » a pu susciter des hésitations lexicales. Si une traduction relativement proche du texte pouvait demeurer recevable, notamment au regard du lexique parfois volontairement technique employé par David Foenkinos, le jury a particulièrement salué les candidats ayant cherché à restituer le sens du segment de manière plus idiomatique. Des formulations telles que *the same area*, *the same stretch of street* restituaient plus justement l'idée d'un espace familier circonscrit.

Segment	Proposition de corrigé
11. Ce qui m'apparaissait comme une prison géographique	<i>What seemed to me like / to be a geographical / geographic prison</i>

Syntaxe : Le segment « Ce qui m'apparaissait comme » a posé une difficulté syntaxique notable, et a révélé une tendance à calquer excessivement la structure du français. Des formulations telles que **That it seemed to be* ou **Which seems to be* témoignent d'une mauvaise identification de la structure pseudo-clivée du segment.

Aspect : Certaines copies ont proposé des formes telles que **what was appearing*, introduisant une focalisation aspectuelle injustifiée. Rien dans le texte source n'appelait ici une mise en relief d'un procès en cours de déroulement, une forme simple suffisait à restituer le sens du segment.

Lexique : Il importait ici de rester fidèle à l'image métaphorique de Foenkinos : une traduction telle que *geographical prison* était tout à fait recevable, alors que **jail* ou même **prison cell*, proposés dans de nombreuses copies, s'en éloignaient.

Segment	Proposition de corrigé
12. était un monde de repères, d'évidences, de protections.	<i>was (for her) a world of landmarks / bearings, certainties(,) and protection (s).</i> <i>was a world where everything was recognisable, obvious / familiar and safe.</i>

Lexique : Le nom « repères » a parfois été mal interprété, avec des traductions approximatives telles que *marks*, *clues* ou *checkpoints*, qui introduisaient des nuances inexacts. Le segment renvoyait à une idée de familiarité, d'orientation et de sécurité dans l'espace. Certaines des meilleures copies ont fait le choix de remplacer la structure nominale du texte par une relative en *where*.

De nombreuses copies ont également proposé le calque **evidences*, forme non recevable ici, *evidence* étant employé comme nom indénombrable en anglais dans ce sens. D'autres ont proposé des traductions telles que *proofs*, qui, bien que morphologiquement correctes, ne restituaient pas correctement le sens du texte.

Enfin, très peu de candidats ont perçu la possibilité de faire apparaître plus explicitement le point de vue de Madeleine par l'ajout de « for her », choix pourtant particulièrement pertinent dans ce segment.

Syntaxe : La structure énumérative du segment a également posé problème. Plusieurs copies ont omis la conjonction de coordination « and », alors qu'elle était nécessaire dans une liste nominale de ce type en anglais.

Segment	Proposition de corrigé
13. Mon goût immodéré pour la fuite me poussait souvent à déménager	<i>My excessive / unreasonable taste for escape // My incessant urge to run away / to flee often drove / spurred me to move (house) / move out</i>

Lexique : Le syntagme nominal « goût immodéré » a donné lieu à plusieurs calques lexicaux voire à des formulations maladroites, comme **immoderate taste*, **insatiable hunger* ou **unhinged fond of feeling*.

Le verbe « déménager » a parfois été mal interprété, avec des propositions telles que **move abroad*, **move in* ou **move away*. Le segment renvoyait plus simplement à l'idée d'un changement de domicile, et *move (house)* ou *move out* étaient donc attendus.

Grammaire – adverbe : Le positionnement de l’adverbe de fréquence *often* a été source de maladroites telles que **pushed me to move often*. Dans ce type de structure verbale, *often* se place généralement en position médiane, avant le verbe lexical. Certains candidats ont même confondu *often* et *always*, une vigilance particulière est donc nécessaire pour ne pas commettre ce type de contresens.

Segment	Proposition de corrigé
14. (j’étais également du genre à ne jamais ôter mon manteau dans un restaurant).	— / (I was also of the sort / the kind never to take my / his / their coat off never to take off my / his / their coat who never takes / took his / their coat off / Who never takes / took off his / their coat in a restaurant).

Lexique : L’expression « être du genre à » a donné lieu à de nombreuses propositions peu idiomatiques, avec des traductions non recevables telles que **the style of person* ou **I was the type of people*.

Verbes à particule : Le verbe « ôter » a également donné lieu à plusieurs maladroites lexicales ou contresens, certaines copies omettant la particule attendue (*take off*) ou proposant des verbes à particule incohérents tels que **take out* ou **put off*.

Ponctuation : Le segment, présenté comme une incise parenthétique, devait être restitué comme tel en anglais, par le recours à des parenthèses ou à un tiret. Le découpage en phrase indépendante n’était pas recevable, dans la mesure où il modifiait le statut énonciatif de la pensée du narrateur au sein du récit ; ce type de modification a donc été pénalisé.

Segment	Proposition de corrigé
15. A vrai dire, j’aimais m’éloigner du décor de mes souvenirs,	To tell the truth, To be (perfectly honest), If truth be told, I liked to distance myself from / put a distance between myself and the backdrop / decor of my memories.

Grammaire : La locution adverbiale « à vrai dire » a donné lieu à plusieurs approximations telles que **to say the truth* ou **truth to be said*. Le jury attendait ici une formulation idiomatique permettant de restituer naturellement la valeur discursive du marqueur, à l’image de *To tell the truth*.

Lexique : Le nom « décor » a parfois suscité des hésitations lexicales, donnant lieu à des propositions inexacts ou trop éloignées du texte source, telles que **design*, **tapestry* ou **decorum*. Le segment renvoyait ici à l’idée d’un cadre familial lié aux souvenirs du narrateur.

Segment	Proposition de corrigé
16. contrairement à Madeleine qui devait chaque jour marcher sur les traces de son passé.	unlike Madeleine, who had to walk / must have walked every day / each day in the footsteps of her past.

Lexique : Le connecteur « contrairement à » a entraîné plusieurs approximations lexicales telles que **in the contrary of* ou **in opposition with*. Un marqueur de contraste tel que *unlike* était plus naturel ici.

Modalité : Contrairement aux segments précédents, cette dernière occurrence de *devoir* à l'imparfait autorisait deux lectures modales. Le jury a donc retenu aussi bien des interprétations épistémiques (*must have walked*) que radicales (*had to walk*).

Aspect : Certaines copies présentaient des choix aspectuels non recevables, comme **would be walking* ou **must have been stepping*, qui mettaient inutilement l'accent sur un procès en cours de déroulement.

Lexique : L'expression « marcher sur les traces de » a souvent posé problème, avec des propositions maladroites telles que **on the traces*, **on the steps of* ou **walk on the footsteps*, ce qui témoigne non seulement d'un manque d'idiomaticité mais aussi d'une confusion dans l'emploi des prépositions. Si « les traces de son passé » a souvent été calqué, le jury a également relevé de bonnes propositions telles que *a trip down memory lane*.

Syntaxe / placement de l'adverbial : Le jury a privilégié le placement de *each / every day* à proximité du verbe car l'adverbial de fréquence se rattache plus naturellement au verbe *walk* et non à la fin du segment du fait de sa longueur et visée métaphorique.

Grammaire : Un génitif saxon tel que **her past's footsteps* a été souvent proposé, mais n'était pas recevable ici. *Past* renvoie à une notion abstraite et non à un être animé. Une structure en OF était donc attendue.

Conclusion

Ce rapport a pour objectif de mieux faire comprendre les attendus de l'épreuve et d'aider les futurs candidats à acquérir certains réflexes utiles en traduction. Le jury espère que ce rapport encouragera également les futurs candidats à s'entraîner de façon régulière et méthodique tout au long de leur année de préparation. L'exercice du thème exige à la fois une compréhension fine du texte source et une maîtrise suffisamment assurée de la langue cible pour permettre des choix de traduction justes, naturels et cohérents. Traduire ne consiste ni à transposer mécaniquement les structures du français, ni à réécrire librement le texte, mais à en restituer fidèlement le sens. En cas d'incertitude lexicale, une approximation sémantiquement recevable demeure toujours préférable à un barbarisme ou à un faux-sens.

Il est enfin attendu de futurs enseignants d'anglais qu'ils fassent preuve de rigueur, de précision et d'exigence dans leur rapport à la langue. À ce titre, l'épreuve de thème demeure un exercice particulièrement révélateur des compétences linguistiques et analytiques nécessaires à l'exercice du métier.

Proposition de corrigé

Madeleine had been living in the neighbourhood for forty-two years. I might have crossed paths with her before, here and there, but her face did not ring a bell. Having said that, I was still rather new to the area, but I enjoyed wandering the streets for hours on end, lost in thought. I was the sort of person who thinks writing is akin to appropriating a territory.

Madeleine must have known the stories of a good number of the neighbourhood's residents. She must have seen children grow up and neighbours die; she was bound to know which new business hid the ghost of a former bookshop. There is surely some pleasure in spending one's whole life within the same stretch of street. What seemed to me like a geographical prison was a world where everything was recognisable, familiar and safe. My incessant urge to run away often spurred me to move house—I was also of the sort never to take my coat off in a restaurant. To tell the truth, I liked to distance myself from the backdrop of my memories, unlike Madeleine, who must have walked every day in the footsteps of her past.

Rapport établi par Adam JONES

1.2.2. Version

Remarques générales

Le texte proposé cette année est issu d'un recueil de nouvelles intitulé *The Killer Koala: Humorous Australian Bush Stories*, écrit par Kenneth Cook et publié en 1986. Dans ces nouvelles, l'auteur raconte ses mésaventures semi-autobiographiques dans le bush australien, ses rencontres avec des autochtones peu scrupuleux et des animaux sauvages au tempérament imprévisible. Non sans autodérision, il met en scène sa maladresse et sa naïveté au travers de situations souvent cocasses. Dans la nouvelle éponyme *The Killer Koala*, un narrateur a été embauché pour récupérer des koalas menacés d'extinction sur l'île de Kudulana, où l'introduction de moutons a conduit à la disparition des arbustes dont les koalas se nourrissent. Le narrateur est donc chargé de récupérer ces petites créatures pour les transporter vers une réserve naturelle. Il accompagne dans cette mission une spécialiste en koala, Mary Anne Locher.

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 plus aguerris d'entre eux 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 quoi qu'il en soit 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 de nombreuses 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 (*).

Repérages temporels et conjugaisons

Un bon entraînement à l'exercice de version passe par une certaine pratique de la lecture en français. Par convention, les récits de fiction utilisent le passé simple pour décrire les actions des personnages. Ainsi, dans l'extrait proposé cette année, tous les verbes qui désignent une action ponctuelle (*hauled, shouted, took, edged, broke, dropped, landed*) devaient être traduits au passé simple. Or, bien des candidats ont opté pour le passé composé (*« Le koala ne m'a pas remarqué ») et ont été pénalisés. Le jury encourage donc les futurs candidats à lire en français afin de parfaire leur maîtrise de l'utilisation des temps et des modes les plus courants.

D'autre part, une confrontation régulière à des textes littéraires français, mais aussi une relecture soignée, doivent permettre d'assurer une bonne cohérence dans l'utilisation des temps. De fait, certaines copies présentent des erreurs de concordance des temps (« Je me rapprochai de lui », puis *« J'ai atterri sur le koala »). Il est essentiel de consacrer un temps de relecture afin, notamment, de s'assurer que l'emploi des temps est cohérent sur l'ensemble de la copie.

Le jury note toutefois que les verbes qui décrivaient un état – et qui, par conséquent, devaient être traduits par un imparfait – ont en général été convenablement traités (*the koala was snuggling* : « le koala était blotti » ; *but I knew it was there* : « mais je savais qu'il était là » ; *because it was growling*

and snorting : « car il grognait et reniflait »). On rappellera néanmoins que BE + ING n'est pas systématiquement traduit par la locution « en train de », ainsi que certains candidats semblent le penser (*« le koala était en train de dormir » ; *« il était en train de grogner »). Dans ces exemples, l'usage abusif de la locution produit des lourdeurs inutiles.

Pour réussir l'épreuve de version, il est en outre indispensable de connaître la conjugaison des verbes français. Une erreur de conjugaison constitue une faute majeure, fortement pénalisée. Ainsi, de nombreux candidats, qui possédaient par ailleurs de bonnes connaissances lexicales, ont perdu beaucoup de points à cause d'erreurs de ce type. Cette année encore, la conjugaison du passé simple a mené à de fréquents barbarismes : *« je me hissa (je me hissai), *je cria (je criai), *la branche rompa (rompit), *(nous) tombâmes (tombâmes), *j'atterrissa (j'atterris) ».

Enfin, certaines copies comportaient des erreurs grammaticales graves liées à la conjugaison et à l'accord des verbes : *« je me suis rapprocher (rapproché), *le koala qui se reposer (reposait), *la branche s'est cassé (cassée) ». Les candidats doivent être conscients que de telles erreurs, qui signalent une maîtrise fragile du français, ont un impact considérable sur la note de l'épreuve.

Par conséquent, le jury conseille vivement aux candidats de consacrer du temps à la révision des conjugaisons, en particulier du passé simple, en vue de l'épreuve de version, et les encourage à mettre en place des stratégies de relecture afin d'éviter des erreurs lourdes.

Lexique

Bien que globalement accessible d'un point de vue lexical, cet extrait présentait quelques difficultés qui ont pu gêner les candidats. En effet, des termes tels que *hauled, snuggling, edged... along, ferns* et *fern fronds, spreadeagled, bulk, snorting, yielding, winded* et *disembowel* ont souvent donné lieu à des faux-sens, voire à des contresens.

La préparation à l'épreuve de version – et, plus largement, à l'enseignement de l'anglais – nécessite un réel travail d'apprentissage du vocabulaire. Il existe aujourd'hui de nombreux outils qui peuvent faciliter ce travail, qu'il s'agisse d'ouvrages de référence, de sites de qualité ou d'applications favorisant un apprentissage régulier et personnalisé du vocabulaire. Le jury encourage vivement les futurs enseignants à maintenir une veille lexicale constante, en poursuivant leurs lectures en anglais.

Dans le cas où un candidat ne connaîtrait pas le sens d'un mot, l'utilisation du contexte et du bon sens doivent lui permettre de trouver une formule approchante et lui éviteront une pénalisation excessive. Par exemple, la traduction de l'adjectif *yielding*, peu connu des candidats, a donné lieu à des faux-sens. Certaines propositions, bien qu'inexactes, demeuraient cohérentes avec le contexte de l'extrait, en rattachant *yielding* soit aux attaques subies par le narrateur (*vulnérable, *fragilisée, *meurtrie, *endolorie), soit à son embonpoint (*épaisse, *lourde). En revanche, d'autres termes n'avaient aucun sens au regard du contexte (*« pliante, *qui l'en empêchait ») et ont été considérés comme des contresens.

Enfin, la cohérence de l'ensemble a également été prise en compte, notamment dans la traduction du nom *ferns* et du syntagme nominal *fern fronds* : il était essentiel que *fronds* puisse être associé à *fern*. Les candidats qui, sans connaître ces termes, ont su proposer une solution relevant du champ lexical du végétal et cohérente avec l'ensemble du texte ont été valorisés.

Orthographe

Une bonne connaissance de l'orthographe des mots en français constitue un prérequis indispensable à la réussite de l'épreuve de version. Il n'est sans doute pas opportun de dresser un inventaire des erreurs relevées dans les copies : le jury laisse le soin aux candidats de soigner leurs connaissances et de s'entraîner à une relecture efficace.

Une difficulté récurrente mérite toutefois une attention particulière : l'emploi des consonnes doubles. Certains mots ont souvent été orthographiés avec une seule consonne lorsqu'ils en requièrent deux : *« atterit (atterrit), *ateris (atterris), *coordoner (coordonner), *étonnement

(étonnamment) ». Si ces erreurs peuvent sembler mineures, elles sont parfois à l'origine de contresens importants. Ainsi, *carefully* a parfois été traduit par *« prudemment » (c'est-à-dire « de façon prude ») au lieu de « prudemment » ; ou encore *surprisingly* par *« étonnement » (qui est un nom) au lieu d'« étonnamment » (qui est un adverbe). Il convient donc de rester vigilant quant à l'orthographe des mots, et il serait sans doute utile aux candidats de réviser la formation des adverbes en -ment.

Grammaire

L'extrait comportait de nombreux adjectifs possessifs, essentiellement *my* et *its*. Bien souvent, le français aura tendance à privilégier une tournure impersonnelle, lorsque le contexte ne laisse place à aucune ambiguïté. Ainsi, dans les phrases *I kept my head carefully away from the little beast* ou *The koala landed on its back*, on attendait respectivement « Je gardai la tête... » plutôt que *« ma tête », et « Le koala atterrit sur le dos » plutôt que *« son dos ». Les candidats sont invités à se montrer attentifs à cette différence d'usage entre l'anglais et le français, qui constitue l'un des écueils classiques de l'exercice de version.

Une difficulté majeure résidait dans la traduction des prépositions et des particules adverbiales. Il est parfois nécessaire de procéder à une recatégorisation, voire à un étouffement ou à un chassé-croisé, afin de produire un énoncé recevable. Les nombreuses instances de traduction des prépositions ou particules rencontrées cette année sont détaillées plus bas. Quelques exemples permettront toutefois d'illustrer cette difficulté. Le premier mot, *With*, a souvent été traduit de manière littérale, alors qu'il était préférable de proposer « Au prix de, Grâce à » ou « À l'aide de », par exemple. Un peu plus loin, le verbe à particule *reach out* ne pouvait être rendu par un calque, mais appelait une équivalence idiomatique telle que « tendre le bras ». Enfin, dans le segment *and trying to dig its way to freedom through my yielding flesh*, le jury a valorisé les copies qui montraient une bonne réflexion sur la traduction des prépositions *to* et *through* et, selon les cas, une maîtrise satisfaisante du chassé-croisé.

Pour l'entraînement à la version, mais aussi pour une connaissance fine de l'anglais et de la grande richesse du système propositionnel de cette langue, le jury conseille aux candidats la lecture d'ouvrages de référence, notamment sur les verbes à particules. Plus largement, une exposition régulière et diversifiée à l'anglais comme au français doit permettre de développer les automatismes et la sensibilité linguistique indispensables à la réussite de l'épreuve.

Syntaxe

L'extrait comportait de nombreuses phrases simples, qui n'ont pas posé de difficultés sur le plan syntaxique. Les particularités des phrases complexes sont détaillées dans l'analyse individuelle des segments. On peut toutefois formuler quelques remarques d'ordre général sur le traitement de la syntaxe dans les copies.

Il importe d'aborder la phrase dans sa globalité et de ne pas traduire ses différents éléments de manière isolée. Ainsi, dans la phrase *I could have reached out and touched the koala, which was not far from my head*, il était impératif de ne pas séparer l'antécédent *koala* de la relative *which was not far from my head*, la rupture de ce lien entraînant des contresens, voire des non-sens : *« J'aurais pu toucher le koala en tendant le bras, qui n'était pas loin de ma tête » ; *« J'aurais pu l'atteindre et le toucher, lequel n'était pas loin de ma tête ». Une relecture attentive doit permettre d'éviter de telles erreurs de syntaxe.

D'autre part, si l'anglais a tendance à répéter la conjonction de coordination *and* comme élément de liaison ou dans les énumérations, le français supporte mal la polysyndète. Il était donc souhaitable d'éviter la répétition de « et » pour traduire les segments *and I could have reached out and touched the koala* (« et j'aurais pu tendre le bras pour toucher le koala ») et *it was growling and snorting and trying...* (« il grognait, renâclait et tentait... »).

Ponctuation

Les conventions qui régissent la ponctuation ne sont pas les mêmes en français et en anglais. Le jury attend des candidats qu'ils maîtrisent les règles propres à chacune des deux langues et qu'ils soient en mesure de les appliquer avec rigueur. Au-delà du respect des conventions propres à chaque langue, la ponctuation est souvent porteuse de sens. De fait, une simple virgule peut modifier la signification d'un énoncé. Ainsi, « le koala qui n'était pas loin de ma tête » (relative déterminative) et « le koala, qui n'était pas loin de ma tête » (relative appositive) ne signifient pas la même chose. Plusieurs contresens relevés cette année dans les copies proviennent d'une mauvaise interprétation de la ponctuation du texte anglais ou d'une ponctuation inadaptée dans la traduction française. Ces erreurs sont détaillées plus bas. Le jury suggère donc aux candidats de revoir les règles de ponctuation propres aux deux langues, et d'intégrer à leur relecture une attention particulière à la ponctuation.

Choix stylistiques

Le texte à traduire comportait beaucoup de répétitions (*the branch, the koala, my head*). Or, en anglais, la répétition est bien plus idiomatique qu'en français. Il pouvait donc être difficile de percevoir une répétition qui aurait relevé d'un choix assumé de l'auteur. Certaines semblaient incontournables, en particulier *The koala landed...*, puis *I landed...* : il était essentiel de conserver l'anaphore, qui contribue à la visualisation de la scène et à son potentiel comique. À l'inverse, la répétition volontaire semblait moins évidente dans les phrases *the koala, which was not far from my head. I kept my head....* Le jury a donc accepté que la deuxième occurrence de *my head* soit traduite par « ma tête » ou par « cette dernière ».

Le style de l'extrait proposé est souvent très compact, avec des phrases très courtes, qui peuvent parfois contenir une intensité dramatique et des ressorts comiques (*The branch broke*). Le jury a valorisé les copies qui évitaient les dilutions ou les étoffements superflus. À l'inverse, certains segments contenaient une grande densité de détails et nécessitaient des reformulations ou étoffements, car une traduction littérale était impossible. Pour ces segments, les copies qui présentaient des traductions complètes et relativement adroites ont été valorisées.

Conventions de la traduction de concours

Contrairement à la traduction professionnelle, qui peut s'autoriser une certaine liberté vis-à-vis du texte source, la version de concours a des objectifs précis : évaluer les connaissances linguistiques des candidats en anglais et en français, leur capacité à comprendre et à rendre le sens global et détaillé d'un texte, et leur compréhension des spécificités linguistiques propres à ces deux langues. Il est donc important que les candidats soient conscients des conventions qui régissent la traduction de concours.

Tout d'abord, les omissions sont très fortement pénalisées. Les raisons qui pourraient motiver un candidat à omettre un élément du texte sont inconnues des correcteurs, qui ne peuvent, par conséquent, que conclure qu'il s'agit d'une stratégie d'évitement. Pour la phrase *I landed spreadeagled on the koala*, la proposition *« J'ai atterri sur le koala » omet de traduire *spreadeagled*. Cette omission majeure s'explique peut-être par le fait que certains candidats ne connaissaient pas le sens de *spreadeagled* ; cependant, il convenait de proposer un terme en lien avec le contexte pour être moins pénalisé.

Certaines formules prennent en outre beaucoup de libertés et s'éloignent du texte original. Les reformulations intempestives, même si elles démontrent parfois une certaine créativité et une bonne connaissance de la langue française, n'ont pas leur place dans une traduction de concours. Par exemple, la traduction de *Branch, koala and I dropped abruptly into the thick ferns below* par *« La branche tomba, en piqué, entraînant le koala et moi tout droit dans les feuillages en dessous » modifie la syntaxe, mais aussi la perspective sur la scène en ajoutant un lien de cause à effet qui ne figure pas dans le texte original. De même, la traduction de *able to see nothing but fern fronds* par

« les broussailles comme unique paysage » change le point de vue, qui est décentré du narrateur vers son environnement. Bien que ces propositions soient stylistiquement adroites et intéressantes, elles ne peuvent pas recevoir tous les points, car elles déforment le texte anglais.

Conclusion

Aucune traduction ne peut prétendre à la perfection, à plus forte raison lorsque l'exercice est effectué en un temps très 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.

Cette année encore, il était difficile de réussir la sous-épreuve de version sans un 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 24 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. With considerable effort I hauled myself to the base of the branch	Au prix d'efforts / Grâce à des efforts considérables / importants / soutenus, Non sans peine / effort(s), je me hissai jusqu'à la base de la branche / jusqu'au bas de la branche

Le début de ce premier segment a bien souvent été calqué sur l'anglais (*« Avec un effort considérable »). Or, il était nécessaire d'étoffer. Bien des candidats y ont pensé en proposant « En faisant des efforts » ou « En fournissant des efforts ». Si ces candidats ont perçu que l'étoffement était souhaitable, de telles propositions sont toutefois moins élégantes que « Au prix d'efforts » ou « Grâce à des efforts », qui ont été valorisées. Dans certaines copies, on trouve également une modulation (« Non sans peine » ou « Non sans mal »), qui a été valorisée, car elle montre une utilisation pertinente de ce procédé de traduction. D'autre part, *to* ne pouvait pas être traduit par une préposition statique (*« je me hissai à la base de la branche ») ; il fallait suggérer le déplacement au moyen de « jusqu'à ». Le nom *effort* est indénombrable en anglais : il ne s'agit pas d'un effort mais d'une série d'efforts ; il fallait donc traduire avec le pluriel « des efforts ». Le jury encourage donc les futurs candidats à revoir et mémoriser les noms indénombrables en anglais. Le sens du verbe *hauled*

n'était parfois pas maîtrisé. Les traductions qui suggéraient un mouvement vers le haut (« je grimpai », « je remontai »), bien que moins précises que « je me hissai », étaient préférables à celles qui induisaient une position statique (« je m'agrippai, je me cramponnai »). Les propositions qui évoquaient un mouvement vers le bas ou latéral (*« je me glissai ») constituaient un contresens. Enfin, concernant la ponctuation, il était nécessaire en français d'ajouter une virgule après le syntagme prépositionnel « Au prix d'efforts considérables ».

Segment	Proposition de corrigé
2. in which the koala was snuggling.	sur laquelle / contre laquelle / où le koala (s')était blotti / lové / était recroquevillé (s')était blotti le koala.

La traduction de *was snuggling* a posé plusieurs difficultés. Tout d'abord, le sens de *snuggle* n'a pas toujours été pleinement rendu. Le jury a valorisé des propositions qui conservaient l'idée de blottissement (« autour de laquelle / sur laquelle le koala s'était enroulé ; où le koala était roulé en boule ») ou celle de confort (« où le koala était confortablement installé »). Les propositions qui suggéraient une position (« où nichait le koala ; où le koala était perché ») étaient sous-traduites, mais restaient cohérentes. Le jury a également relevé de nombreux faux-sens : certains candidats ont pensé que le koala dormait (*« était assoupi, *roupillait, *se reposait ») ; d'autres ont décrit sa posture (*« s'était agrippé, *était affalé »). Enfin, certaines propositions n'avaient pas de sens en contexte (*« se cajolait, *était en train de paniquer, *rampait, *convoitait »). Comme indiqué dans les remarques générales, *was snuggling* a parfois été traduit par « était en train de dormir », mais ce choix de locution n'était pas adapté et alourdissait l'énoncé. Enfin, le choix du temps en français était lié au verbe choisi : le plus-que-parfait était nécessaire pour les verbes qui décrivaient la façon dont le koala s'était installé (« s'était blotti, s'était lové »), et dans ces cas-là, l'imparfait était impossible (*« se blottissait »). En revanche, pour les verbes qui indiquaient une position ou un état, l'imparfait convenait (« nichait »).

Segment	Proposition de corrigé
3. I wasn't much more than my own height above the ground,	J'étais perché / je me trouvais à peine plus haut que ma propre taille au-dessus du sol / au-dessus du sol que ma propre taille Je n'étais guère plus éloigné du sol que ma propre hauteur

Plusieurs candidats ont eu du mal à se représenter la scène ou à la formuler clairement : *« Au-dessus du sol, je ne mesurais pas plus que ma taille ordinaire ». Le jury a donc valorisé les traductions qui témoignaient d'une visualisation correcte de la scène et qui évitaient d'importantes maladroites. Certains ont notamment choisi d'opérer des réagencements syntaxiques, parfois en modulant ou en étoffant l'énoncé (« Je me trouvais à une distance du sol à peu près équivalente à ma propre taille, La distance qui me séparait du sol n'était pas beaucoup plus grande que ma propre taille »). De telles traductions montraient une bonne compréhension de la situation et un bon travail d'expression en français. Certains candidats ont par ailleurs bien perçu qu'il était nécessaire d'étoffer *more*. En effet, *more* dans ce segment signifie *higher*, si bien qu'il n'était pas possible de calquer la proposition (*« je n'étais pas plus que ma propre taille au-dessus du sol »). Quelques candidats ont confondu *height* et *weight*, erreur importante qui menait inévitablement sur un non-sens : *« Ce n'était pas plus que mon propre poids au-dessus du sol ». La traduction de la préposition *above the ground*, mais l'ont formulé maladroitement en français, voire l'ont omis (*« en haut du sol », *« Je devais être à une hauteur similaire à la mienne du sol »). Cela montre bien que la réussite de l'épreuve de version n'est

pas liée uniquement à une bonne connaissance de l'anglais ; il est également indispensable d'avoir une bonne maîtrise du français.

Segment	Proposition de corrigé
4. and I could have reached out and touched the koala	et j'aurais pu tendre le bras pour toucher le koala et, en tendant le bras, j'aurais pu toucher le koala et j'aurais pu, en tendant le bras, toucher le koala

Le verbe à particule *reach out* n'était pas connu de certains candidats qui l'ont traduit par *« atteindre », ce qui menait parfois à des énoncés maladroits ou redondants (*« j'aurais pu atteindre et toucher le koala »), ou bien ils ont omis de traduire la particule *out*. Dans d'autres copies, le geste a été compris mais la proposition est peu idiomatique : *« tendre la main, *étendre la main, *tendre les bras ». Le jury a parfois trouvé un adjectif possessif dans la locution (*« étendre ma main, *tendre mon bras »), pratique qui relève du calque et n'est pas d'usage en français. Pour éviter la répétition en français, il était préférable de ne pas traduire le deuxième *and* du segment par « et ». Le lien de cause à effet contenu dans les deux propositions ci-dessus est d'ailleurs parfois induit par le *and* en anglais. Certains candidats ont envisagé des traductions dans cet esprit : la formule « je n'avais qu'à tendre le bras pour toucher le koala » était intéressante, quoique légèrement sur-traduite. Il était nécessaire de conserver la virgule en fin de segment : *« le koala qui n'était pas loin de ma tête » impliquerait qu'il y avait plusieurs koalas, dont un qui se serait trouvé proche du narrateur. Cet exemple montre bien l'importance de la ponctuation, qui n'est pas uniquement décorative et peut avoir un effet significatif sur le sens.

Segment	Proposition de corrigé
5. which was not far from my head.	qui n'était pas (très / bien) loin de ma tête. qui ne se trouvait pas loin de ma tête.

Le segment, qui ne présentait pas de difficultés majeures, a généralement été bien réussi.

Segment	Proposition de corrigé
6. I kept my head carefully away from the little beast.	Je gardai(s) celle-ci / cette dernière / la tête soigneusement / sagement éloignée / à une distance raisonnable Je pris soin de / veillai à maintenir celle-ci à distance / hors de portée de la petite bête / de la bestiole / du petit monstre

La traduction littérale de *kept my head carefully away* étant impossible (*« soigneusement loin »), plusieurs transpositions étaient envisageables :

- de l'adverbe *away* vers un adjectif : « éloignée » ;
- de l'adverbe *carefully* vers un verbe ou une locution verbale : « je pris soin de, je veillai à ». En revanche, la traduction *« je pris mes précautions » ne convenait pas car elle implique une forme d'anticipation, de préparation, qui ne sont pas cohérentes avec le contexte ;
- des deux adverbes *carefully* et *away* en un syntagme prépositionnel : « à une distance raisonnable » ; à condition de s'assurer de la cohérence des termes associés et d'éviter des énoncés maladroits (*« une distance prudente », *« à une distance de sécurité de la petite bête »).

Ici encore, l'adjectif possessif *my* devait être traduit par une forme impersonnelle, avec un article (*my head* : « la tête »). Bien qu'il fût préférable d'opter pour l'utilisation du passé simple pour ce segment (« je gardai »), l'imparfait a également été accepté (« je gardais, je veillais »), car on pouvait choisir d'insister sur la valeur descriptive du procès par contraste avec la phrase suivante.

Segment	Proposition de corrigé
7. 'Boo!' I shouted.	« Bouh ! », criai-je / m'écriai-je.

La ponctuation du discours rapporté doit être maîtrisée : de nombreux candidats ont conservé les guillemets à l'anglaise ou les ont remplacés par un tiret (*« - Bouh ! »). La virgule qui suit les derniers guillemets est souvent omise. De même, l'inversion verbe-sujet n'a parfois pas été respectée (*« je m'exclamai, *je criai »). Les conventions de ponctuation et de syntaxe des dialogues doivent être connues pour les épreuves de traduction (aussi bien en thème qu'en version). L'interjection *Boo* a pour équivalence « Bouh », mais certains candidats ont laissé le mot tel quel ou ont fait une erreur d'orthographe (*« Boo, *Bou »). Des interjections telles que « Ouste », bien que légèrement inexacts, conservaient l'idée de *Boo* ; en revanche, d'autres, telles que *« Aah », *« Eh Oh », ne convenaient pas au contexte. Dans ce segment, comme dans d'autres du texte, l'utilisation de l'imparfait n'a pas de sens : *« je criais » ; et celle du passé composé (*« ai-je crié ») par convention, ne convient pas.

Segment	Proposition de corrigé
8. The koala took no notice.	Le koala n'y prêta aucune / guère / pas la moindre attention. n'y fit aucunement attention.

En français, « faire attention » ou « remarquer » exigent un complément : *« Le koala ne remarqua pas » n'est pas idiomatique, tandis que *« Le koala ne fit pas attention » a un sens différent de l'original. Il était donc nécessaire d'étoffer : « Le koala n'y fit aucunement attention ». Certains candidats ont choisi d'explicitier à l'aide du pronom 'me' : *« Le koala ne me remarqua pas », qui impliquait un changement de point de vue par rapport au texte original : ce que le koala n'a pas remarqué, c'est le cri du narrateur. De nombreux candidats ont choisi de moduler *took no notice* en *« ne broncha pas, *ne réagit pas du tout, *n'eut aucune réaction ». Si cette modulation conserve l'idée de l'original, elle ne semble pas nécessaire, étant donné que « n'y fit pas attention » est une équivalence qui fonctionne. D'autres se sont davantage éloignés du sens original en proposant *« demeura immobile, *ne bougea pas ». Enfin, le quantifieur *no* a souvent été sous-traduit : « n'y fit pas attention ». Il semblait pourtant important de marquer le contraste entre l'attente du narrateur et l'absence totale de réaction du koala.

Segment	Proposition de corrigé
9. I edged closer along the branch.	Je m'en rapprochai lentement / doucement Je me rapprochai / m'approchai progressivement de lui en glissant le long de la branche.

Ce segment a provoqué des difficultés chez de nombreux candidats, qui n'ont pas véritablement compris le déplacement du narrateur ou n'ont pas su l'exprimer clairement. Certains ont pu omettre de traduire un des éléments, notamment *edged* (*« je m'en rapprochai le long de la branche »). D'autres n'ont pas perçu que le narrateur se rapprochait du koala. Cela a pu mener à des contresens (*« Je me suis rapproché plus près de la branche »). Par ailleurs, si le koala était implicite en anglais, il devait être explicité en français. En effet, des énoncés tels que *« Je me rapprochai le long de la branche » étaient maladroits. Il y a eu aussi des contresens sur *edged* : *« je longeai la branche, *je grimpai plus haut sur la branche, *je rampais sur la branche ».

Segment	Proposition de corrigé
10. The branch broke.	La branche se brisa.

Ce segment a posé peu de difficultés aux candidats. Les copies qui ont pris en compte le style ont été bonifiées. En effet, ce moment crucial du texte est décrit dans le texte original par une allitération (**branch broke**). Celle-ci est très heureusement rendue par l'allitération en français : « La **branche** se **brisa** ». Quelques candidats ont eu la bonne idée de la conserver, ce qui a été valorisé. La plupart des copies ont néanmoins retranscrit le sens original, ce qui était satisfaisant : « La branche (se) cassa / céda ».

Segment	Proposition de corrigé
11. Branch, koala and I dropped abruptly into the thick ferns below.	Branche, koala et moi(-même) tombâmes / dégringolâmes brusquement / tout droit sur un épais tapis / dense tapis / une couche épaisse de fougères / dans les épaisses fougères en contrebas.

Afin de préserver l'intensité dramatique très compacte du texte anglais, le jury a privilégié l'absence d'articles dans le syntagme nominal sujet (« Branche, koala et moi »), même si la proposition « La branche, le koala et moi » était recevable. De nombreuses copies contiennent une erreur d'accord du verbe. En effet, le sujet « Branche, koala et moi » correspond nécessairement au pronom personnel 'nous', qui impose un accord à la première personne du pluriel. Or, les candidats ont souvent traduit *dropped* par « tombèrent ». Le terme *abruptly* indique, dans ce contexte, une chute à la verticale et/ou rapide. Les termes « brusquement, tout droit » suggèrent bien cette idée. D'autres termes assez proches ont également été proposés : « abruptement, subitement, soudain, brutalement ». En revanche, « avec fracas, lourdement, fortement », induisaient un faux-sens ou un énoncé maladroit. Le mot *ferns* (« fougères ») n'était pas connu de nombreux candidats. Cependant, beaucoup ont réussi à préserver une certaine cohérence en déduisant qu'il s'agissait d'un végétal. Les propositions telles que « feuillage(s), broussailles, herbes (hautes), buissons » fonctionnaient également avec l'idée suggérée par *thick*. Ces traductions, bien qu'inexactes, avaient le mérite de conserver une certaine logique avec le contexte. En revanche, les termes tels que « paille, lianes, genêts, écorces » étaient moins convaincants : les lianes ne se trouvent pas au sol, les écorces ne peuvent pas être associées à *into* et il semble difficile d'associer des genêts au milieu de vie des koalas. Enfin, les mots « grillages » ou « clôtures » n'avaient pas de lien avec le contexte et conduisaient à un non-sens. On a pu également noter quelques maladroites dans la traduction de *below* (*« en bas, *en dessous »). Une fois de plus, bien que le sens ait été saisi, c'est la formulation en français qui a pu être maladroite.

Segment	Proposition de corrigé
12. The koala landed on its back.	Le koala atterrit sur le dos.

En dehors des erreurs mentionnées dans les remarques générales sur la méconnaissance de la conjugaison du passé simple, ainsi que sur la traduction calquée de l'adjectif possessif (*« son dos »), ce segment n'a pas posé de difficultés majeures. Certains candidats ont utilisé le verbe « tomber » pour traduire *land*, ce qui constituait un léger faux-sens.

Segment	Proposition de corrigé
13. I landed spreadeagled on the koala.	J'atterris bras et jambes écartés sur le koala. J'atterris sur le koala comme une crêpe. J'atterris en étoile de mer sur le koala.

L'adjectif *spreadeagled* a constitué une difficulté : soit parce qu'il était inconnu des candidats, soit parce que ceux-ci ont eu du mal à proposer une traduction juste et adroite. Le jury salue toutefois

les efforts de ceux qui ont cherché à proposer une traduction la plus réaliste possible de ce segment. Les traductions telles que « les bras et les jambes écartés, les membres écartés » ou « les bras écartés de chaque côté » étaient maladroites, mais recevables. D'autres propositions (*« à plat ventre, *je m'étalai de tout mon long, *à califourchon, *de plein fouet, *étalé, *avachi ») constituaient des faux-sens. Les calques *« étendu comme un aigle, *tel un aigle ayant déployé ses ailes » ne correspondent pas à la chute lourde du narrateur et semblent incongrus. Enfin, d'autres traductions comme *« éparpillé, *de tout mon corps, *en mode prédateur, *à vol d'oiseau » n'avaient pas de sens. Il semblait important de conserver le parallélisme entre les segments 12 et 13, même s'il s'agit d'une répétition. Certains candidats ont supprimé ce parallélisme en modifiant la syntaxe : *« Moi, à plat sur le koala ; *et moi de plein fouet sur le koala ; *et moi sur lui, les jambes écartées ». On peut comprendre le choix de ces candidats, qui ont peut-être souhaité alléger le segment. Cependant, ces traductions perdent le parallélisme du texte original. D'autre part, l'ajout de la conjonction de coordination « et » pose un lien logique, aussi ténu soit-il, alors que le texte original n'en a pas, comme pour accentuer le caractère invraisemblable de cette histoire.

Segment	Proposition de corrigé
14. The koala was out of sight beneath my considerable bulk,	Le koala était invisible / caché / avait disparu sous la masse considérable de mon corps, sous mon imposante carcasse / imposant gabarit,

Le syntagme *out of sight*, traduit littéralement, était un peu maladroit, particulièrement s'il était suivi de « sous mon corps » : *« Le koala était hors de (ma) vue sous ma bedaine considérable, *Le koala était hors de mon champ de vision sous mon corps imposant ». Certains candidats ont opté pour des réagencements syntaxiques (« Je ne voyais plus le koala »), qui permettaient d'éviter des maladroites, mais modifiaient la syntaxe d'origine. Quelques propositions menaient à des non-sens (*« Le koala était introuvable, *était impossible à deviner, *n'apparaissait plus, *Il n'y avait plus aucune trace du koala »). Le terme *bulk* a aussi posé des difficultés. Bien que les candidats aient généralement saisi que le narrateur était en surpoids, ils n'ont pas toujours su rendre la nuance de *bulk*. En effet, ce mot implique une idée de 'masse' ou 'volume'. D'autre part, les termes tels que *« carrure, *stature, *corpulence » ne fonctionnaient pas avec « sous » (*« sous ma carrure considérable, *sous mon imposante corpulence »). Les candidats qui ne connaissaient pas *bulk* ont perçu que le substantif renvoyait au corps du narrateur et ont souvent proposé une partie du corps pour leur traduction, ce qui pouvait rester cohérent avec le texte, bien qu'inexact (*« bedaine, *bidon, *ventre ») ; mais pouvait aussi impliquer une erreur dans la visualisation de la scène (*« fessier, *postérieur, *derrière »), car le narrateur est à plat ventre sur le koala, et non assis sur lui.

Segment	Proposition de corrigé
15. but I knew it was there	mais je savais qu'il était là,

Ce segment ne présentait pas de difficultés et il a été bien réussi par les candidats.

Segment	Proposition de corrigé
16. because it was growling and snorting	car / parce qu'il / puisqu'il grognait, renâclait / reniflait, car il grognait et renâclait, **

Les termes *growling* et *snorting* ont généralement été compris des candidats (le koala émet des sons divers) mais la traduction a souvent manqué de précision. La traduction de *growling* par « grondait » était possible ; en revanche, *« marmonnait, *poussait un cri, *criait, *ronchonnait » constituaient des

faux-sens ; enfin *« gigotait, *s'étirait, *s'agitait » menaient à un contresens. Pour *snorting*, en fonction de ce qui avait été choisi pour *growling*, on pouvait proposer « grognait » ou « grondait » ; tandis que *« respirait fort (du nez) ou *soufflait du nez » étaient maladroits. Les propositions suivantes ne convenaient pas car elles menaient à des contresens : *« ronronnait, *râlait, *gémissait, *couinait, *criait, *se dandinait, *se débattait, *se tordait ». Les segments 16 et 17 contiennent deux *and* : *it was growling and snorting and trying*. Alors que la répétition de la conjonction en anglais est fréquente, elle l'est beaucoup moins en français et est considérée comme une maladresse. Ainsi, la traduction : *« il grognait et renâclait et essayait » a été pénalisée.

Segment	Proposition de corrigé
17. and trying to dig its way to freedom through my yielding flesh.	et (qu')il tentait de retrouver la / sa liberté / de se frayer un chemin vers la liberté en enfonçant ses griffes / creusant dans ma chair souple / tendre / malléable / molle / vulnérable il tentait de se libérer en se frayant un passage dans ma chair malléable **, (tout) en essayant de retrouver la liberté ...

Ce segment était complexe car très dense et nécessitait des étoffements et des recatégorisations. De nombreux candidats ont opté pour des traductions presque littérales (*« et essayait de creuser son chemin vers la liberté à travers ma chair molle »). Or, l'utilisation de l'adjectif possessif « son » pour traduire *dig its way* est maladroite, de même que la traduction de *through* par *« à travers ». Des propositions telles que « se creuser un chemin vers la liberté » ou « s'échapper / se libérer en creusant » constituaient des solutions plutôt pertinentes. L'adjectif *yielding*, quand il qualifie la peau ou la chair, n'était pas connu de nombreux candidats. Certains ont pensé au sens de *yield* (« céder, se soumettre »), mais cette traduction littérale était impropre ici (*« ma chair qui se soumettait, *qui se rendait, *qui se laissait faire »). Beaucoup de candidats ont choisi des adjectifs qui suggéraient davantage l'idée de douleur ou de fragilité, ce qui a mené à des faux-sens, bien que ce fût cohérent avec le contexte (*« meurtrie, *endolorie, *fragile, *fragilisée, *exposée, *douloureuse, *faible »). D'autres traductions étaient soit incohérentes vis-à-vis du contexte, soit trop éloignées de l'original, voire contraires au sens porté par le texte source (*« pendante, *saillante, *sectionnée, *transpirante, *impénétrable, *protectrice, *pliant, *écrasante, *immobile, *lourde »).

Segment	Proposition de corrigé
18. It was an extraordinary experience—	C'était une expérience extraordinaire / hors du commun / hors norme :

Par convention, le tiret cadratin unique « — » correspond généralement à deux points en français. Le point-virgule ou le tiret ont toutefois été acceptés. Dans la plupart des traductions, la virgule n'était pas recevable : elle aurait conduit à une ambiguïté (*« C'était une expérience extraordinaire, plongé »). En effet, dans cette traduction, l'adjectif « plongé » semble qualifier l'« expérience ». Cependant, l'étoffement de *down* en « que d'être / que de me trouver » au segment 19 pouvait éventuellement permettre l'emploi d'une virgule, voire la suppression de la ponctuation (cf. segment suivant). Quelques candidats ont utilisé des adjectifs tels que « remarquable, incroyable, improbable », qui étaient cohérents, quoique légèrement éloignés de l'original. Il était évidemment impossible d'utiliser des adjectifs mélioratifs tels que *« merveilleuse », qui ne correspondaient pas du tout à l'expérience traumatisante vécue par le narrateur.

Segment	Proposition de corrigé
19. down in those ferns, winded,	(que d'être / de me trouver) plongé / enfoui dans ces fougères, le souffle coupé,

La première partie de ce segment a souvent été traduite par un calque maladroit (*« en bas dans ces fougères »). Certains candidats ont opté, tout comme le jury, pour une transposition avec un adjectif (« couché, gisant, affalé, enfoncé ») ou avec un syntagme prépositionnel, qui pouvait parfois être un peu moins convaincant (« au sol, à terre, à plat ventre, au fond »). Le terme *winded* était très peu connu des candidats. Il signifie 'qui manque de souffle'. Étant donné que le narrateur vient de subir un choc violent, la traduction adéquate ici était « le souffle coupé ». En effet, le terme 'essoufflé' s'emploie dans d'autres contextes (une personne qui vient de monter un escalier, par exemple) : les candidats qui ont choisi cette traduction n'ont toutefois pas été sévèrement pénalisés, car ils démontraient une certaine connaissance du terme anglais. La majorité des candidats a fait un faux-sens sur ce mot : soit en l'associant à l'idée de l'impact causé par la chute (*« sonné, *étourdi, *secoué, *assommé »), soit en lien avec le substantif *wind* (*« secoué par le vent, *balayé par le vent, *les cheveux au vent, *en plein vent »). Certains candidats semblent avoir compris que ce segment portait aussi bien sur le koala que sur le narrateur : *« allongés dans ces fougères, *protégés du vent ». Cela contredisait la suite de la phrase, qui concerne uniquement le narrateur (cf. segment 21 : *half-stunned so that I couldn't coordinate myself*).

Segment	Proposition de corrigé
20. able to see nothing but fern fronds,	ne voyant rien / sans rien voir d'autre que / hormis incapable de voir quoi que ce soit d'autre / autre chose que des frondes / feuilles de fougères

La première partie de ce segment (*able to see nothing but*) a généralement été bien comprise, mais la traduction a parfois été maladroite, voire bancal : *« incapable de rien voir, *capable de ne rien voir, *ne voyant rien que, *uniquement capable de voir, *où je pouvais voir rien à part ». Si le syntagme nominal *fern fronds* constituait une véritable difficulté lexicale que très peu de candidats ont pu résoudre, beaucoup ont néanmoins conservé une certaine cohérence avec le contexte et avec leur proposition des segments 11 et 19. En effet, on a pu trouver dans des copies « des tiges de fougères, des branches de fougères », ou encore « des buissons de ronces, des touffes d'herbes ». D'autres propositions fonctionnaient moins bien, soit parce que l'association des termes était incongrue (*« des racines de lianes, *des épis de fougères »), soit parce que la traduction ne convenait pas avec le contexte (*« des fleurs de genêts, *des copeaux de bois, *les épines des broussailles »). On peut néanmoins saluer les efforts des candidats pour avoir conservé l'élément végétal dans leur version.

Segment	Proposition de corrigé
21. half-stunned so that I couldn't co-ordinate myself,	à moitié / à demi étourdi / abruti / assommé / sonné, au point d'être incapable de à tel point / de sorte / si bien que j'étais incapable de / je ne parvenais pas à coordonner mes mouvements,

L'idée d'étourdissement qu'implique le terme *stunned* a été souvent bien saisie par les candidats, mais certaines propositions n'étaient pas adaptées : soit parce qu'elles induisaient un sens positif (*« ébloui, *ébahi »), soit parce qu'elles ne pouvaient pas être associées à la conséquence d'une chute (*« évanoui, *ébahi, *défoncé, *hagard, *dans les vapes »). La traduction de *so that* a pu donner lieu à

des constructions syntaxiques bancales (*« tellement à moitié secoué que, *à moitié assommé donc je ne pouvais, *à moitié sonné tel que je ne pouvais, *à moitié écrasés alors que je ne pouvais »), qui indiquent tantôt une méconnaissance de l'anglais (so *that* = *« donc, *alors que ») ou une maîtrise fragile de la syntaxe en français. De nombreux candidats ont opté pour une traduction littérale de *co-ordinate myself*, qui n'était pas recevable. Tout d'abord, *« me coordonner moi-même » n'est pas du tout idiomatique. D'autre part, « me coordonner » ne s'emploie que dans un contexte où l'on se coordonne « avec quelqu'un ». Ce n'était pas le sens de ce segment, où il est question de l'incapacité du narrateur à se mouvoir avec agilité pour se débarrasser du koala. Il était ici nécessaire d'étoffer, ce qui a souvent été perçu, et traité de façon plus ou moins convaincante : « mes mouvements, mes gestes, mon corps, mes membres ». Enfin, cette traduction pouvait mener à un contresens majeur sur les segments 21 et 22. En effet, certains ont écrit, par exemple, *« je n'arrivais pas à me coordonner avec cette étendue de malveillance, *incapable de me coordonner avec ce bout de malveillance ». Il est possible que les candidats n'aient pas été suffisamment attentifs à la ponctuation de l'original, qui montrait pourtant clairement par la virgule une séparation entre les deux parties de la phrase. Le jury a enfin été surpris de voir que de nombreux candidats ont utilisé *« coordonner », qui est un barbarisme.

Segment	Proposition de corrigé
22. with that hard-muscled, surprisingly large fur-covered length of malevolence	aux prises avec ce tas de muscles (durs / rugueux), étonnamment grand, couvert de poils, ce long morceau de méchanceté / malveillance / cruauté

Ce segment était difficile, non pas d'un point de vue lexical, car les termes, pris un à un, ne constituaient pas de défis majeurs, mais en raison de sa syntaxe, qu'il était impossible de reproduire littéralement en français. Il était également important d'en traduire tous les éléments, ce qui nécessitait des reformulations. Certaines traductions comportent des omissions, qui semblent indiquer des contournements : *« avec cette masse de poils malveillante, *cette étonnante boule de poils, malicieuse et très musclée, *cette présence malveillante couverte de poils et étonnement musclée ». Tout comme au segment 1, il n'était pas possible de traduire *with* par le calque *« avec », qui est maladroit et pouvait, comme indiqué au segment précédent, entraîner un contresens : *« me coordonner avec » « cet animal ». Très peu de candidats ont évité le calque, mais le jury a toutefois noté quelques propositions intéressantes (« assailli par, face à, et lutter contre »). D'un point de vue lexical, il y a eu quelques erreurs sur *malevolence*. Quelques candidats ont fait un contresens en traduisant ce terme par *« mâle » ou *« malvoyant ». D'autres ont produit des faux-sens (*« cette longueur de malédiction, *cette maudite boule »), mais le jury a pu relever de nombreuses propositions tout à fait pertinentes : « ce nuisible, diabolique, pleine de malice, cet animal mal intentionné, ce démon, maléfique, malicieuse, malfaisante ». L'adjectif *large* est souvent un faux-ami et signifie rarement *« large » (*wide*), mais plutôt « grand » ou « gros », ce que la plupart des candidats a bien rendu. Le jury a préféré traduire *fur* par « poils », qui convenait mieux dans la collocation « couvert de poils », mais les traductions qui ont utilisé « fourrure » ont également été acceptées. On a pu noter de très nombreuses erreurs d'orthographe sur l'adverbe « étonnamment », ainsi que l'emploi du mot *« surprenamment », qui est un barbarisme. La plupart des erreurs de ce segment résident dans la syntaxe. En effet, certains candidats ont eu du mal à bien découper le segment pour comprendre ce que qualifiait chacun des adjectifs ou sur quoi portait l'adverbe *surprisingly*. Par exemple, certains ont pensé que *large* qualifiait *fur*, ce qui n'avait pas de sens. Par ailleurs, même lorsque la syntaxe de l'original a été comprise, les traductions produites ont pu être maladroites, voire incongrues. À l'inverse, le jury a pu relever des propositions très pertinentes, qui montrent que des candidats ont à la fois cherché à traduire tous les éléments et se sont efforcés de produire une phrase qui faisait sens, ainsi que l'indiquent les exemples suivants :

- « avec cette créature malveillante, pleine de *muscle, étrangement grande et couverte de poil de la tête *au pied »
- « avec cette boule de malveillance aux muscles robustes, au poil dense et bien plus large que ce que je croyais »
- « assailli par une boule de muscles, étonnamment imposante, couverte de poils, remplie de rage »
- « face à cet animal mal intentionné aux muscles solides, d'une taille surprenante et couvert de fourrure »
- « avec cette masse de fourrure *étonnamment grande et musclée, débordant de malveillance »
- « avec cette masse malveillante *étonnamment large aux muscles durs et couverte de fourrure »
- « avec cette bête malfaisante* étonnamment grosse et couverte de fourrure, aux muscles de pierre »
- « avec cette malveillance incarnée, recouverte de fourrure, très musclée et étonnamment imposante »

Toutes ces propositions étaient intéressantes et ont été valorisées par le jury. Ces exemples démontrent bien qu'il n'y a pas de traduction 'attendue' par le jury, qui souhaite toujours valoriser des candidats qui font preuve de bon sens et qui s'efforcent de traduire l'intégralité des idées du texte source, dans un français de bonne facture.

Segment	Proposition de corrigé
23. trying to disembowel me.	qui tentait / essayait de m'éventrer / m'éviscérer / m'étriper.

D'un point de vue syntaxique, il était souhaitable de transposer le participe présent *trying* en une proposition relative (« qui essayait »), ce que la majorité des candidats a perçu. Quelques candidats ont toutefois calqué le participe présent anglais (*« essayant »), ce qui était maladroit. La traduction de *disembowel* a causé des difficultés aux candidats qui ne connaissaient pas ce terme ou n'ont pas su trouver d'équivalent en français. Ainsi, le verbe a parfois donné lieu à des étoffements recevables, quoique superflus (« me vider de mes entrailles, me vider de mes boyaux, m'arracher les entrailles »). D'autres candidats ont perçu que le verbe décrivait une action violente et ont traduit en ce sens (*« me déchiqueter, *me mettre en pièces, *me désarticuler »). Ces traductions sont des faux-sens mais restaient assez proches de l'original. D'autres traductions, bien que relativement cohérentes avec le contexte, s'éloignaient davantage du sens (*« me retourner, *me piéger, *m'éloigner »).

Segment	Proposition de corrigé
24. Where the hell was Mary Anne?	(Mais) où diable était (passée) Mary Anne ? Où diable Mary Anne était-elle passée ?

Ce segment a été omis dans certaines copies, alors qu'il était relativement facile à traduire et n'a généralement pas posé de difficultés. En dehors de quelques erreurs de syntaxe dans la construction de l'interrogative (*« Mais où elle est Mary Anne ? »), qui étaient assez rares, l'élément discriminant a été la traduction de *the hell*. Le jury a valorisé les propositions qui ont cherché à conserver le champ lexical de l'enfer, avec « où diable » ou encore « cette satanée Mary Anne ». D'autres propositions recevables sont restées dans le domaine religieux (« parbleu, Dieu du ciel, bon sang »). Les propositions les moins satisfaisantes quittaient ce champ lexical (*« fichtre, *mince »), atténuaient l'original (*« Où pouvait donc bien être Mary Anne ? ») ou entraînaient le texte dans un registre inadéquat (*« sérieux, *purée »).

Proposition de traduction

Au prix d'efforts considérables, je me hissai jusqu'à la base de la branche où le koala s'était blotti. J'étais à peine plus haut que ma propre taille au-dessus du sol, et j'aurais pu tendre le bras pour toucher le koala, qui n'était pas très loin de ma tête. Je pris soin de maintenir celle-ci hors de portée de la petite bête.

« Bouh ! », criai-je.

Le koala n'y prêta aucune attention. Je m'approchai progressivement de lui en glissant le long de la branche.

La branche se brisa. Branche, koala et moi-même tombâmes tout droit dans un épais tapis de fougères en contrebas.

Le koala atterrit sur le dos. J'atterris bras et jambes écartés sur le koala. Le koala avait disparu sous la masse considérable de mon corps, mais je savais qu'il était là, parce qu'il grognait et renâclait, tout en essayant de se frayer un chemin vers la liberté, en enfonçant ses griffes dans ma chair tendre.

C'était une expérience extraordinaire que d'être enfoui dans ces fougères, le souffle coupé, incapable de voir quoi que ce soit d'autre que des frondes de fougères, à moitié étourdi, si bien que j'étais incapable de coordonner mes mouvements, aux prises avec ce tas de muscles durs, étonnamment grand et couvert de poils, ce long morceau de méchanceté qui tentait de m'éviscérer.

Mais où diable était passée Mary Anne ?

Rapport établi par Cécile FAURE 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/19814/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 cinq 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.

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.

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.

Les documents B sont de nature iconographique. Ils sont reproduits dans leur couleur d'origine.

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 ceux proposés depuis la session 2022, 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.

Pour rappel, une note globale inférieure ou égale à 5 sur 20 est éliminatoire ; il est donc fortement recommandé de ne pas faire d'impasse sur l'une ou l'autre des trois questions.

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 le candidat doit en avoir. Il est donc impératif que les candidats 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 2026, l'objectif langagier portait donc sur l'expression de la causation. Il était alors possible de proposer, entre autres propositions recevables, l'objectif langagier suivant :

Dans la perspective d'acquisition du niveau B1+ visé à la fin de la classe de seconde, l'élève sera amené à utiliser l'expression de la causation [dans le point 2, il s'agit plus précisément d'une structure causative en *cause*] pour décrire la manière dont les conditions de vie difficiles des cowboys a pu susciter en eux certaines émotions (*The long cattle drives caused cowboys to feel lonely...*)². Au niveau B1+ visé, les élèves doivent « maîtriser quelques structures causatives » (BO n° 22 du 29 mai 2025). Jusqu'ici, l'élève a exprimé la causation grâce à *make* dans des blocs lexicalisés (*make sb feel* [A2], *make people aware of* [B1]). Ainsi, il recourt à un opérateur unique, *make*, fondamentalement associé à son équivalent « faire », qui est utilisé de manière productive pour exprimer la relation causale en français. En anglais, cette relation est distribuée entre plusieurs opérateurs (*make*, *get*, *have* et *cause*) avec des effets de sens différents. Travailler la structure en *cause* aide ainsi les élèves à se détacher d'un calque direct du français (faire = *make*) et à développer une expression plus précise et plus variée de la causalité.

² Étaient également acceptables les justifications suivantes : « pour expliquer comment les représentations idéalisées du cowboy amènent le public à croire à un modèle de masculinité héroïque (*Hollywood westerns made the cowboys symbols of masculinity...*) » ; ou encore, « pour montrer comment des films comme *Brokeback Mountain* conduisent le public à remettre en question les stéréotypes (*Brokeback Mountain caused the audience to question Hollywoodian stereotypes...*). »

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 de fin de projet 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 étapes 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 résonance et en tension dans leurs singularités. Les meilleures copies de la session 2026 ont proposé des analyses fines et pertinentes, étayées par la mobilisation de références civilisationnelles relatives à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècles aux États-Unis, ainsi qu'une culture médiatique plus large portant, notamment sur l'évolution des représentations des cowboys dans la culture populaire. Les candidats les plus solides ont su mettre en lumière les implications politiques et sociales de cette reconfiguration des représentations, en replaçant les documents dans leur contexte de production et en établissant des liens pertinents avec les débats et mouvements sociaux contemporains. Certaines copies ont proposé des conceptualisations particulièrement élégantes, comme le recours à la notion de palimpseste pour rendre compte des phénomènes de création et de recréation du mythe. La qualité des meilleures prestations reposait également sur des micro-analyses précises, toujours mises au service de la démonstration. Si la formulation d'une problématique n'était pas attendue, certains candidats ont néanmoins élaboré une problématisation cohérente, fondée sur l'ensemble du corpus et respectueuse des différentes dimensions du dossier. 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 les documents A, C-1 et D-1 ; analyse iconographique dans les documents B ; analyse d'un article de revue en ligne pour le document C-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, reste une compétence attendue de futurs enseignants. L'exercice permet aussi au jury d'apprécier l'étendue de la maîtrise des outils méthodologiques dont les candidats se servent dans leur analyse.

Le jury rappelle à ce titre que l'analyse ne peut se réduire à de la paraphrase, à une prise en compte superficielle du paratexte ou à une description sommaire, comme ce fut le cas dans certaines copies. Dans un certain nombre de copies, les documents A et C-1 ont donné lieu à un compte-rendu sans réelle prise en compte des choix lexicaux, des procédés rhétoriques, des intentions des auteurs ou de leurs effets sur les destinataires. Les documents B ont fréquemment fait l'objet de simples descriptions ou d'interprétations reposant davantage sur des stéréotypes préexistants que sur l'observation précise des éléments de composition, alors même qu'ils exigeaient la mobilisation d'outils d'analyse iconographique acquis au cours de la formation universitaire. Le document B-1 n'a parfois servi que de prétexte dans certaines copies pour raconter « l'histoire du film ». De même, la prise en compte de l'axe proposé gagnerait à être plus systématique et plus approfondie : celui-ci ne saurait être évoqué de manière superficielle ou au moyen de formulations convenues, mais doit véritablement orienter et nourrir l'analyse. Les candidats veilleront également à adopter une posture analytique empreinte de la neutralité attendue de futurs enseignants, en évitant les jugements de valeur sur les documents du corpus, leur pertinence ou les choix culturels qu'ils reflètent. Le jury invite également les candidats à faire preuve de la plus grande rigueur dans la mobilisation de leurs connaissances personnelles. Si les apports culturels et historiques constituent une réelle plus-value lorsqu'ils sont précis et maîtrisés, des approximations ou des généralisations excessives peuvent fragiliser la démonstration. Certaines notions – comme l'invisibilisation des minorités ethniques – ont ainsi donné lieu à des contresens ou à des usages imprécis, qu'il s'agisse de distinctions conceptuelles importantes, de références historiques insuffisamment contextualisées ou de catégorisations politiques simplificatrices.

En somme, on dira que la copie réussie aura été celle ayant 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 « Créer et recréer » à partir duquel les candidats étaient invités à mener une réflexion critique dans le but d'élaborer une problématisation précise. L'enjeu majeur du corpus résidait dans l'évolution du mythe du cowboy et dans les mécanismes de sa construction, de sa déconstruction et de sa recréation. Si la référence explicite à l'objet d'étude « Évolution d'un mythe : le cowboy » n'était pas attendue des candidats³, celui-ci constituait néanmoins un cadre de réflexion particulièrement fécond pour appréhender les enjeux du dossier. Les candidats étaient ainsi invités à s'interroger sur la manière dont cette figure

³ Les nouveaux programmes d'anglais (BO n° 22 du 29 mai 2025) précisent que « Les objets d'étude pour chaque axe sont proposés à titre indicatif ». Il apparaît que, dans le cadre du concours, la connaissance de ces objets d'étude et des gloses qui les accompagnent (dans la ressource intitulée « Exemples pour la mise en œuvre des programmes – Repères culturels : objets d'étude possibles ») est de nature à offrir des cadres de réflexion thématique aux futurs candidats, et ce, d'autant plus si le jury décidait de retenir à nouveau l'un d'entre eux.

emblématique de l'imaginaire américain, longtemps façonnée par des représentations stéréotypiques et monolithiques, s'est constituée puis transformée au gré des relectures historiques, culturelles et fictionnelles. Il convenait notamment de mettre en lumière la tension entre la fabrication d'un idéal du cowboy blanc, viril et héroïque et la réalité plus complexe d'un univers social pluriel, marqué par la présence de groupes longtemps invisibilisés. L'analyse du corpus devait ainsi permettre de montrer comment la remise en question de ce mythe, loin d'en signifier la disparition, participe à sa réinvention à travers des représentations plus nuancées, révélatrices des évolutions des sensibilités culturelles et des débats contemporains autour de la mémoire, de l'inclusion et de la représentation.

L'ensemble des documents proposés dans le sujet sont analysés ci-dessous mais les documents 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, dans toute la mesure du possible, d'être la plus exhaustive, tout en contournant l'écueil de la paraphrase. Le paratexte offrait plusieurs éléments permettant d'orienter la lecture : il s'agit d'un article publié en ligne dans le magazine américain *The Saturday Evening Post* le 21 janvier 2020. *The Saturday Evening Post* est un magazine emblématique de la presse américaine dont l'orientation est globalement conservatrice modérée et qui est majoritairement lu par la classe moyenne blanche américaine. La source permettait aux candidats d'amorcer une première réflexion sur le document : le magazine a en effet participé de la diffusion de ce mythe, alors qu'il est remis en question dans cet article. L'auteur, Tim Lehman, y interroge les mécanismes de fabrication du mythe du cowboy dans la culture populaire américaine et entreprend d'en dévoiler les fondements historiques. L'enjeu du texte se situe ainsi au croisement de la création, de la déconstruction et de la recréation d'une figure centrale de l'imaginaire national américain.

Le texte met d'abord en lumière le décalage entre la représentation héroïque du cowboy, largement diffusée par les westerns hollywoodiens, et la réalité historique du métier. Les candidats pouvaient relever le champ lexical associé à la liberté (« *unencumbered by civilization* », l. 3 ; « *personal freedom* », l. 10 ; « *rugged independence* », l. 10), à la virilité (« *the manly qualities that are invaluable to a nation* », l. 4-5 ; « *manly courage* », l. 10) ou encore à la violence (« *gun-toting men* », l. 3), autant d'éléments qui participent de la construction d'une figure idéalisée incarnant certaines valeurs constitutives du récit national américain. Cette image se trouve toutefois mise en tension par l'évocation des conditions d'existence des cowboys des XVIII^e et XIX^e siècles. Les champs lexicaux de la monotonie et de la pénibilité (« *humdrum labor* », l. 1-2 ; « *numbing tedium* », l. 7 ; « *dangerous tasks* », l. 26 ; « *grinding monotony* », l. 31) dessinent le portrait d'un travail éprouvant, loin des représentations romanesques véhiculées par la culture populaire.

L'article dévoile ainsi les ressorts mêmes de la mythification. Le recours à des expressions telles que « *suggest* » (l. 2), « *embodying* » (l. 4) ou encore « *forge the cowboy myth* » (l. 37) rend perceptible le caractère construit de cette figure devenue emblématique de la Frontière américaine. Les candidats pouvaient montrer comment le mythe du cowboy, associé à des valeurs telles que le courage, l'autonomie ou la virilité, a progressivement été instrumentalisé pour incarner un idéal national. La référence à Theodore Roosevelt, qui célébrait les qualités morales et physiques des cowboys, permettait notamment d'inscrire cette construction dans le contexte du *Gilded Age* et des débats relatifs à la vigueur supposée de la nation américaine à l'heure de l'industrialisation et de l'urbanisation croissantes. Enfin, plusieurs candidats ont souligné avec pertinence la dimension économique du propos. En rappelant que l'élevage bovin générait d'importants profits (« *generating millions of dollars in trade* », l. 15 ; « *turning cattle into capital could be lucrative for livestock owners* », l. 16), Lehman met également en évidence le contraste entre la prospérité tirée de cette activité et la précarité des travailleurs qui la rendaient possible.

Lehman entreprend un travail de démystification fondé sur une démarche historiographique rigoureuse. Les copies les plus convaincantes ont donc relevé la prudence énonciative qui caractérise le texte, perceptible dans l'emploi de nombreux modalisateurs (« *mostly* », « *usually* », « *almost certainly* »), ainsi que le recours à des sources primaires, notamment à travers les témoignages rapportés au discours direct. Cette posture contribue à rétablir une réalité sociale souvent occultée par les représentations dominantes : les cowboys apparaissent avant tout comme des travailleurs issus des milieux les plus modestes, parmi lesquels figurent d'anciens esclaves afro-américains, des fermiers pauvres, des Amérindiens ou encore des *vaqueros* d'origine mexicaine.

L'un des enjeux majeurs du texte résidait ainsi dans la mise au jour des processus d'invisibilisation à l'œuvre dans la construction du mythe. La formule « *whitewashed the cowboys* » (l. 9) invitait à s'interroger sur la manière dont certaines populations ont été progressivement effacées du récit collectif au profit d'une représentation homogénéisée du cowboy blanc. L'attention portée à l'origine espagnole d'une partie du lexique associé à cet univers (« *lazo* », « *chaparajos* », « *sombrero* ») ainsi qu'à l'apport des savoir-faire amérindiens contribuait à restituer la diversité culturelle qui a présidé à la formation de cette figure emblématique. Le texte invite ainsi à interroger les rapports entre mythe national, hiérarchies sociales et logiques économiques, et montre que déconstruire le mythe du cowboy ne revient pas à le faire disparaître, mais à en proposer une compréhension plus complexe, attentive aux réalités historiques comme aux mécanismes culturels qui ont contribué à sa perpétuation.

Le document B-1

Le document B-1 est une affiche promotionnelle créée en 2005 à l'occasion du vingtième anniversaire de la sortie du film américain *Brokeback Mountain* (2005), réalisé par Ang Lee. Les candidats familiers de cette œuvre ont rappelé qu'elle a suscité de vives controverses lors de sa sortie en proposant une représentation inédite de l'univers du western à travers une histoire d'amour entre deux cowboys. L'affiche met en scène les deux protagonistes, incarnés par Heath Ledger et Jake Gyllenhaal, dans une étreinte qui occupe l'essentiel de l'espace visuel. Les candidats pouvaient relever l'effet de saturation produit par ce cadrage resserré : le gros plan sur les visages, la proximité des corps et la position des personnages créent une impression d'intimité qui attire irrésistiblement le regard du spectateur. Celui-ci ne peut ni détourner son attention ni faire abstraction de la relation affective placée au centre de la composition. L'image rompt ainsi avec l'iconographie traditionnelle du western, généralement fondée sur les grands espaces, l'action ou l'aventure, pour privilégier l'expression des sentiments et de la vulnérabilité. L'absence de toute référence explicite à l'activité professionnelle des personnages mérite également d'être soulignée. Alors même que le film met en scène des hommes travaillant dans l'univers de l'élevage, l'affiche choisit d'effacer leur fonction sociale pour mettre au premier plan leur relation intime. Ce choix iconographique invite à dépasser la figure du cowboy comme simple incarnation d'un rôle économique ou d'un idéal national pour interroger les normes affectives et identitaires qui lui sont associées.

Pour autant, l'affiche ne renonce pas entièrement aux codes visuels associés à la figure du cowboy. Les deux personnages demeurent des hommes blancs coiffés d'un stetson, accessoire immédiatement identifiable de cet imaginaire culturel. L'intérêt du document réside précisément dans cette tension entre continuité et renouvellement : les codes du mythe sont repris afin d'être déplacés et réinterprétés. Le cowboy n'est plus seulement défini par sa virilité, sa solitude ou son indépendance ; il devient un personnage capable d'exprimer son attachement amoureux et sa sensibilité. Plusieurs candidats ont ainsi montré avec pertinence que la déconstruction du mythe ne procédait pas d'un rejet pur et simple de ses représentations antérieures mais d'une complexification progressive de la figure héroïque.

Le document pouvait également être replacé dans l'évolution plus large du genre western qui n'a cessé de se réinventer à partir de la seconde moitié du xx^e siècle, notamment à travers le genre des *revisionist westerns*, qui remettent en question les certitudes morales et les représentations monolithiques des œuvres classiques. *Brokeback Mountain* s'inscrit dans ce mouvement en

proposant une recreation du canon cinematographique qui integre des experiences jusqu'alors marginalisees dans cet univers. Enfin, certains candidats ont judicieusement mis en relation la ressortie du film en juin 2025 avec le mois des fiertes, y voyant un indice supplementaire de l'evolution des sensibilites culturelles et des debats contemporains autour de la representation des minorites. L'affiche pouvait ainsi etre interpretee comme le temoignage d'une societe americaine en mutation, ou les mythes fondateurs font l'objet de reappropriations successives. Elle invitait des lors a s'interroger sur ce que signifie deconstruire un mythe : non pas en nier l'existence ou la portee symbolique mais en reveler les angles morts afin de faire emerger des figures plus diverses et plus complexes.

Comme pour tout document iconographique, le jury rappelle qu'etait attendue une analyse fondee sur les outils propres a la lecture de l'image – composition, cadrage, position des personnages, effets produits sur le spectateur –, et non un commentaire du film lui-meme. Les meilleures copies ont ainsi su depasser la simple description pour montrer comment cette affiche dialoguait avec le document A : la ou l'article de Tim Lehman devoilait les mecanismes d'invisibilisation ayant contribue a forger le mythe du cowboy blanc et viril, l'affiche de *Brokeback Mountain* proposait une recreation de cette figure emblematique, revelatrice des recompositions contemporaines de l'imaginaire americain.

Le document B-2

Le document B-2 est une huile sur toile realisee en 1912 par le peintre americain Charles Marion Russell, intitulee *Smoking Cattle Out of the Breaks*. Russell est souvent associe a une peinture realiste soucieuse de temoigner des modes de vie et des activites lies a la Frontiere. Sans que cette connaissance ne soit exigible, les candidats pouvaient neanmoins relever que le document s'inscrivait dans une tradition iconographique qui a largement contribue a fixer l'imaginaire visuel du cowboy avant meme son appropriation par le cinema hollywoodien.

Le tableau represente trois cowboys a cheval guidant un troupeau de betail hors d'un canyon. La composition accorde une place centrale aux cavaliers, situes au premier plan et dominant visuellement la scene. Leur tenue reprend l'ensemble des attributs desormais associes a la figure traditionnelle du cowboy : stetson, foulard, bottes, veste, ceinture et armes a feu. Les chevaux en mouvement, les bras tendus des cavaliers, la fumee qui s'echappe des revolvers et la poussiere soulevee par le betail confèrent a l'ensemble une impression de dynamisme et d'intensite. Les paysages de l'arriere-plan, caracterises par l'absence de toute construction humaine et par une vegetation clairsemee, evoquent quant a eux les grands espaces de l'Ouest americain et participent de la creation d'un decor emblematique de la Frontiere. Les candidats pouvaient ainsi montrer comment le tableau contribue a la fabrication d'une figure heroique du cowboy. Places au-dessus des animaux qu'ils dirigent et semblant maitriser un environnement percu comme hostile, les personnages incarnent des valeurs de courage, de maitrise de soi et de virilite. Les couleurs lumineuses et la monumentalite de leur presence au sein de la composition tendent a leur conférer une forme d'aura heroique. Le document participe ainsi a la construction d'un imaginaire national dans lequel le cowboy apparait comme celui qui dompte la nature sauvage et impose l'ordre aux marges du territoire americain.

Toutefois, l'interet du tableau reside egalement dans l'ambivalence de cette representation. Si l'oeuvre contribue indeniablement a forger le mythe du cowboy, elle demeure ancree dans la realite concrete du metier de vacher. Le titre lui-meme, *Smoking Cattle Out of the Breaks*, attire l'attention non sur l'heroisme individuel des personnages, mais sur une tache specifique liee a la conduite du betail. Si la comprehension exacte du verbe a particule *smoke out* n'etait pas attendue des candidats, ceux qui en ont deduit l'idee de « debusquer » ou de faire sortir le troupeau ont toutefois ete valorises. Cette scene represente en effet un moment ordinaire du quotidien des cowboys plutot qu'un affrontement spectaculaire. Les coups de feu ne sont pas diriges contre d'eventuels adversaires humains mais semblent destines a guider et a faire avancer le troupeau. Les meilleures copies ont ainsi su eviter certains contresens consistant a voir dans les cavaliers des hommes attaqués, engages dans une fusillade entre eux ou tirant sur le betail. De meme, plusieurs candidats

ont relevé avec justesse que la quasi-fusion visuelle du troupeau avec les teintes du paysage ne constituait pas un simple effet descriptif : elle souligne le rôle essentiel du bétail dans la scène tout en rappelant que l'activité des cowboys s'inscrit dans un environnement naturel qu'ils traversent et exploitent sans jamais totalement le dominer.

Le document invitait ainsi à interroger la distinction, souvent ténue, entre représentation réaliste et mythification. En donnant à voir une activité professionnelle concrète tout en l'élevant au rang d'épopée nationale, Russell contribue à élaborer des codes visuels qui seront largement repris et amplifiés par les westerns hollywoodiens. Les armes à feu, par exemple, deviennent ultérieurement les emblèmes d'une violence héroïque tournée vers la confrontation humaine, alors qu'elles apparaissent ici comme des outils de travail participant à la conduite du troupeau. Le tableau permettait donc de comprendre comment des représentations initialement ancrées dans une certaine réalité historique ont progressivement nourri la création d'une figure mythique, devenue l'un des symboles les plus durables de l'identité culturelle américaine. Les copies les plus convaincantes ont ainsi montré que l'œuvre de Russell occupait une position charnière dans le corpus : à la différence du document A, qui déconstruit rétrospectivement les mécanismes de fabrication du mythe, elle donne à voir l'un des moments où se cristallisent les codes visuels appelés à façonner durablement l'imaginaire collectif du cowboy américain.

Le document C-1

Le document C-1 est un extrait de l'ouvrage *Ranch Life and the Hunting-Trail*, écrit par Theodore Roosevelt et publié en 1888. Si la connaissance précise de cette œuvre n'était pas attendue des candidats, le paratexte permettait néanmoins d'identifier un auteur qui deviendra quelques années plus tard le vingt-sixième président des États-Unis et dont l'expérience des ranchs de l'Ouest a largement contribué à forger l'image publique d'un homme de la Frontière. Le jury regrette que ce document ait donné lieu à certains des contresens les plus importants de la session, plusieurs candidats le présentant comme un extrait de roman ou adhérant sans distance critique aux propos tenus par Roosevelt, sans interroger la rhétorique à l'œuvre dans le texte.

L'extrait se présente comme un véritable éloge du cowboy et de son mode de vie. Roosevelt y décrit un univers doté de ses propres repères spatiaux et temporels, perceptibles dans les expressions « *cowboy land* » (l. 1) ou « *round-up time* » (l. 1), qui contribuent à faire du monde des cowboys un microcosme autonome, régi par ses propres règles et ses propres valeurs. L'auteur insiste notamment sur l'esprit de compétition et de camaraderie qui anime cette communauté (« *the desire to outdo one another in feats of daring and skillful horsemanship* », l. 3-4), tout en soulignant la rudesse des conditions de travail (« *no eight-hour law* », l. 1 ; « *sixteen hours [of work]* », l. 2), la place centrale des chevaux et des armes à feu ainsi que l'omniprésence d'un environnement potentiellement violent. Toutefois, cette violence est précisément mobilisée pour mieux valoriser les qualités morales des cowboys. L'évocation de pratiques souvent associées aux clichés du Grand Ouest, telles que le port d'armes, la consommation d'alcool ou les jeux d'argent, sert moins à condamner cet univers qu'à mettre en lumière ce que Roosevelt présente comme l'élévation morale de ses protagonistes. Les formulations élogieuses (« *The moral tone [...] is rather high* », l. 9-10) participent ainsi à la construction d'un portrait idéalisé du cowboy. Le contraste entre la brutalité du monde extérieur et la courtoisie des individus constitue l'un des ressorts essentiels de son argumentation.

L'analyse stylistique permettait également de montrer comment Roosevelt érige cette figure en incarnation d'une certaine conception de la virilité américaine. L'opposition entre les comportements valorisés et ceux qu'il rejette (« *not [...] tamely* », l. 14 ; « *nor has he an overwrought fear* », l. 15 ; « *few of the emasculated, milk-and-water moralities* », l. 15-16) aboutit à une définition explicite des qualités qu'il juge indispensables à la nation : « *the stern, manly qualities that are invaluable to a nation* » (l. 16-17). Les meilleures copies ont ainsi su dépasser la simple description pour montrer que le cowboy devient, sous la plume de Roosevelt, bien davantage qu'un travailleur de l'Ouest : il se transforme en modèle civique et moral, érigé en symbole de l'identité nationale américaine.

Le texte invitait également à porter attention à la posture énonciative adoptée par l'auteur. Le recours récurrent à la première personne du pluriel permet à Roosevelt de s'inclure dans la communauté qu'il décrit et contribue à produire un effet d'authenticité. Plusieurs candidats ont souligné avec pertinence que cette stratégie participe aussi à l'élaboration de sa propre légende personnelle : à la croisée du témoignage autobiographique, du récit quasi ethnographique et de la littérature d'aventure, l'extrait contribue à façonner la figure d'un intellectuel viril ayant éprouvé lui-même les réalités de la Frontière. Les candidats disposant de connaissances sur le parcours de Roosevelt ont pu mettre en perspective cette représentation avec ses ambitions politiques ultérieures et montrer comment son expérience de l'Ouest a nourri sa *persona* publique.

Enfin, une lecture véritablement critique du document supposait d'interroger la fonction idéologique de ce discours. Le portrait extrêmement élogieux proposé par Roosevelt ne devait pas être pris comme un simple reflet de la réalité sociale des cowboys mais comme une entreprise de sélection et de valorisation de certaines caractéristiques destinées à servir un récit national. Le texte participe ainsi pleinement à la création du mythe du cowboy en transformant une activité professionnelle concrète en réservoir de vertus supposément constitutives de la nation américaine. Mis en regard avec le document A, qui déconstruit rétrospectivement cette représentation idéalisée, il permettait aux candidats de mesurer l'écart entre la fabrication contemporaine du mythe et les réalités historiques qu'il tend à simplifier ou à occulter.

Le document C-2

Le document C-2 est un extrait de l'article « *How Yellowstone and 1883 Celebrate Dutton Women Through the Generations* », publié sur le site internet *Den of Geek* le 7 février 2022. Le texte s'intéresse à la place accordée aux personnages féminins dans les séries *Yellowstone* et sa préquelle *1883*, créées ou co-crées par Taylor Sheridan. L'article s'inscrit ainsi dans une réflexion sur les mutations contemporaines du western et sur la manière dont ce genre, longtemps dominé par des figures masculines, se réinvente en intégrant de nouveaux protagonistes. Le jury rappelle toutefois que l'analyse attendue portait sur l'article lui-même et sur les choix discursifs du journaliste, et non sur un récit détaillé des intrigues des séries évoquées.

L'un des principaux enjeux du texte réside dans la mise en avant de personnages féminins présentés comme centraux et déterminants. Le journaliste insiste sur la création de personnages féminins forts (l. 5) et choisit de nommer essentiellement les actrices et les personnages qu'elles incarnent, reléguant leurs homologues masculins à l'arrière-plan. Ce déplacement du regard invite à interroger l'évolution des représentations au sein d'un univers traditionnellement associé à la virilité et à l'héroïsme masculins. Les copies les plus convaincantes ont ainsi montré comment ces figures féminines participent à une reconfiguration du mythe du cowboy en élargissant le champ des identifications possibles.

Le recours au terme « *neo-Western* » (l. 1) constituait à cet égard un élément essentiel de l'analyse. Il permettait de souligner que ces productions ne rompent pas totalement avec les codes du western classique mais les réinvestissent pour les adapter à de nouvelles sensibilités culturelles. Les candidats disposant de connaissances sur l'évolution du genre ont pu rappeler que les *revisionist westerns*, à partir des années 1960 et 1970, avaient déjà entrepris de complexifier les figures héroïques et de remettre en question certaines certitudes morales héritées des œuvres antérieures. Les séries évoquées dans l'article s'inscrivent dans cette dynamique de renouvellement en confiant des rôles de premier plan à des personnages féminins qui échappent, du moins en partie, aux assignations traditionnelles.

L'analyse du lexique employé par le journaliste permettait cependant de nuancer le caractère apparemment progressiste de son propos. Le portrait initial de l'univers de Taylor Sheridan repose sur une accumulation d'adjectifs tels que « *visceral, raw, violent* » (l. 2-3), qui associent son œuvre à une masculinité brutale et exacerbée. La formule hyperbolique « *the toughest of tough guys* » (l. 3), dont certains candidats ont proposé une analyse stylistique particulièrement fine en soulignant la

polyptote, accentue encore cette impression d'hypervirilité. Le contraste établi avec l'émergence de personnages féminins forts semble dès lors témoigner d'une évolution significative de la filmographie du réalisateur. Toutefois, cette évolution ne s'accompagne pas nécessairement d'une remise en cause complète des stéréotypes de genre. Le journaliste qualifie en effet ces héroïnes de « *modern* » (l. 5) ou encore de « *unlikely role models* » (l. 7), suggérant implicitement que de telles figures demeurent exceptionnelles dans l'univers du western. En outre, les qualités qu'il leur attribue – indépendance, force de caractère, refus de se soumettre au regard d'autrui (« *take no crap attitude* », l. 15 ; « *how little she cares what others think* », l. 16-17) – correspondent largement à des caractéristiques traditionnellement valorisées chez les cowboys masculins. L'article semble parfois substituer à un idéal viril ancien une version féminisée des mêmes attributs, sans toujours prendre la distance critique nécessaire vis-à-vis des normes qu'il prétend dépasser.

Le texte invitait également à replacer ces évolutions dans leur contexte culturel plus large. Les candidats pouvaient s'interroger sur les raisons expliquant ce renouvellement des représentations : transformation des attentes du public, recherche de nouvelles formes narratives ou encore évolution des sensibilités collectives dans une société marquée par des débats contemporains autour des inégalités de genre et des conséquences du mouvement #MeToo. Sans qu'une telle contextualisation soit indispensable, elle permettait d'enrichir la réflexion sur les mécanismes de recréation du mythe.

Le document D-1

Cette page est extraite du manuel scolaire d'anglais *On Your Marks! Anglais 2^{de}* et s'intitule « *The Forgotten Cowboys* ». Elle a été la plus fréquemment sélectionnée parmi les documents de la catégorie D. Le jury rappelle qu'il était attendu des candidats une analyse du document en tant qu'objet éditorial et culturel, et non une réflexion relevant déjà de sa mise en œuvre didactique. Certaines copies ont ainsi accordé une place excessive à des considérations pédagogiques générales ou à des développements imprécis sur la perspective actionnelle, sans véritablement interroger les enjeux du support présenté. Il était attendu des candidats qu'ils décrivent avec précision l'organisation de la page et la complémentarité des activités proposées. Celle-ci articule plusieurs activités langagières, matérialisées par des pictogrammes explicites : compréhension de l'écrit, expression écrite et expression orale en interaction. Les mots surlignés dans le texte, accompagnés d'aides lexicales figurant sur la page suivante, témoignent d'un étayage destiné à faciliter l'accès au sens. La structuration des consignes, situées à droite de la page, ménage une progression claire dans la découverte des contenus culturels proposés aux élèves.

La première activité invite ainsi les élèves à construire une grille de compréhension destinée à distinguer le mythe de la réalité historique des cowboys. Ce dispositif permet d'orienter explicitement leur lecture vers l'un des enjeux centraux du corpus : la tension entre des représentations culturelles dominantes et leur remise en question par des travaux historiographiques récents. La compréhension de l'écrit s'appuie ensuite sur un extrait de l'article « *Beyoncé Backlash is Part of a Century of Cowboy Gatekeeping* », publié par *TIME magazine* en 2024, dont les questions guident progressivement les élèves vers une compréhension de plus en plus fine du document. Enfin, une activité de production orale en interaction conduit les élèves à réinvestir les informations recueillies afin de commenter un extrait des paroles d'une chanson de Lil Nas X.

L'iconographie de la page participe pleinement de la construction du sens. En haut à gauche figure la pochette du single « *Old Town Road* » (2019), représentant le chanteur noir américain Lil Nas X vêtu des attributs traditionnels du cowboy : stetson, bottes, lasso, cheval, grands espaces et chevaux en liberté. Cette image pouvait être analysée comme une forme de pastiche ou de réappropriation, reprenant les codes visuels hérités des représentations hollywoodiennes classiques afin d'en révéler les limites. La figure du cowboy noir apparaît alors non comme une création *ex nihilo* mais comme la réinscription dans l'espace culturel d'une réalité historique longtemps occultée.

Le texte extrait de *TIME magazine* prolonge cette réflexion en mettant en évidence les mécanismes d'invisibilisation qui ont contribué à imposer l'image d'un cowboy blanc comme figure hégémonique

de l'imaginaire américain. En rappelant la diversité ethnique des cowboys du XIX^e siècle et en évoquant les controverses suscitées par les productions d'artistes noirs contemporains tels que Lil Nas X ou Beyoncé, il met au jour des mécanismes d'exclusion culturelle qui interrogent les frontières de la légitimité et de l'authenticité au sein de la culture country et de l'imaginaire de l'Ouest américain. Les candidats pouvaient ainsi montrer comment l'article articule travail historiographique et réappropriation artistique contemporaine : la révélation d'une histoire méconnue nourrit la création de nouvelles représentations, qu'il s'agisse de l'émergence de figures de cowboys noirs ou du développement de formes hybrides telles que le *country rap*.

L'ensemble des documents et des activités proposés sur cette page conduit ainsi les élèves à prendre en considération l'évolution d'un mythe culturel. D'une part, la culture populaire des XIX^e et XX^e siècles a largement contribué à stabiliser l'image d'un cowboy blanc, viril et monolithique ; d'autre part, les productions contemporaines mettent en lumière les processus d'exclusion qui ont accompagné cette construction et participent à la recréation de la figure du cowboy à travers des représentations plus inclusives. Il était attendu des meilleures copies qu'elles montrent que cette page de manuel ne se contentait pas de transmettre des connaissances sur les cowboys noirs américains mais invitait à réfléchir à la manière dont les mythes se fabriquent, se transmettent et se transforment au gré des évolutions historiographiques, artistiques et sociales.

Le document D-2

Le document D-2 est une page du manuel *Skywalks 2^{de}* composée de deux ensembles distincts mais complémentaires. La première partie, intitulée « *Enrich your Culture* », propose aux élèves un parcours de découverte autour de différentes manifestations de la culture populaire américaine liées à l'univers des cowboys. La seconde prend la forme d'un encart de phonologie consacré aux unités de sens et aux schémas intonatifs dans les phrases déclaratives. Le jury rappelle qu'il convenait d'analyser cette page dans sa matérialité et dans sa cohérence d'ensemble, en interrogeant les choix éditoriaux opérés par les concepteurs du manuel plutôt qu'en se livrant à un étalage de connaissances, parfois éloigné des enjeux du document, sur les œuvres ou artistes mentionnés.

La première partie de la page vise explicitement à enrichir les connaissances culturelles des élèves. Les différents supports proposés – livres, films, séries télévisées, références musicales, lieux à visiter ou artistes emblématiques – sont complétés par un QR code, signalé par un pictogramme, donnant accès à une bibliothèque virtuelle permettant d'approfondir cette exploration en autonomie. La sélection retenue présente un intérêt particulier dans le cadre du corpus : elle met majoritairement en avant des œuvres qui revisitent ou déplacent les représentations traditionnelles du cowboy. Les livres et productions audiovisuelles proposés réécrivent ainsi cette figure à travers des perspectives sociales, ethnographiques ou féminines, tandis que certains supports témoignent d'une hybridation des genres, le western étant réinvesti dans des univers aussi variés que le manga ou la science-fiction. Les candidats les plus habiles ont su montrer que cette diversité de références ne relevait pas d'une simple juxtaposition. Elle témoignait au contraire de la vitalité d'un mythe capable de se renouveler continuellement. Si certains éléments – notamment les références muséales ou certains artistes associés à l'imaginaire traditionnel de l'Ouest – participent encore à la diffusion d'une image plus classique du cowboy, la majorité des œuvres retenues illustrent les phénomènes contemporains de recréation et de réappropriation qui traversent aujourd'hui le western. Cette ouverture culturelle invite ainsi les élèves à envisager le cowboy non comme une figure figée mais comme une construction évolutive soumise à des relectures successives.

La seconde partie de la page est consacrée à la phonologie. Elle présente un rappel des règles relatives aux unités de sens et aux intonations des phrases déclaratives, suivi de trois exercices progressifs dont les enregistrements sont accessibles via le support numérique du manuel, signalé par un pictogramme et une adresse URL. La progression proposée mérite d'être soulignée : les élèves sont d'abord amenés à identifier les groupes de sens, puis à repérer les schémas intonatifs, avant d'articuler ces deux dimensions dans une activité plus complexe. L'ensemble favorise ainsi un travail autonome et gradué sur les compétences phonologiques.

L'articulation entre ces deux volets de la page constituait l'un des principaux enjeux de son analyse. Les phrases retenues dans les exercices de phonologie mobilisent en effet des représentations largement conformes aux stéréotypes associés au cowboy traditionnel, notamment lorsqu'elles mettent en avant des figures masculines courageuses ou aventureuses. À l'inverse, les documents culturels proposés dans la première partie invitent précisément à remettre en question ces représentations en donnant à voir des figures plus diverses et des réécritures contemporaines du mythe. Cette tension permettait aux candidats de montrer que les deux termes de l'axe se trouvaient mobilisés de manière complémentaire : d'une part, la création et la transmission de représentations stéréotypiques ; d'autre part, leur déconstruction et leur recréation à travers des productions culturelles récentes.

Enfin, la structuration même de la page révélait la souplesse de ce type de support éditorial. Les deux parties pouvaient être envisagées indépendamment l'une de l'autre et mobilisées à différents moments d'une séquence, tout en contribuant à un objectif commun : développer à la fois les compétences linguistiques des élèves et leur compréhension critique des mécanismes de construction des mythes culturels. Le jury pouvait attendre de la part des meilleures copies qu'elles montrent que cette page de manuel offrait une synthèse particulièrement intéressante des enjeux du corpus dans son ensemble : loin d'opposer culture et langue, elle invitait à penser conjointement transmission des savoirs, développement des compétences et formation de l'esprit critique face à des représentations en constante évolution.

2.2.3. Mise en relation des documents

Le jury note que, comme pour les sessions précédentes, 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, et ce, 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 précédents, 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 analyse de tous les documents, pour conclure leur réflexion à l'aide d'une mise en perspective efficace et cohérente des différents éléments du dossier créé, 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 en quoi ce dialogue illustre la complexité de la création et de la recréation de la figure du cowboy. On ne saurait trop le rappeler : l'axe proposé doit demeurer le fil conducteur de la mise en relation des documents et orienter l'ensemble de la réflexion des candidats.

Les enjeux liés à la création, à la déconstruction et à la recréation du mythe du cowboy traversaient en effet l'ensemble du corpus. Les candidats étaient ainsi invités à mettre en lumière la manière dont cette figure emblématique de l'imaginaire américain s'est progressivement constituée comme l'un des grands récits culturels de la nation avant d'être interrogée, nuancée et réappropriée au gré des évolutions historiographiques, artistiques et sociales. Il convenait notamment de s'interroger sur la tension entre l'élaboration d'un idéal du cowboy blanc, viril et héroïque, et la réalité historique plus complexe d'un univers professionnel marqué par la diversité ethnique et sociale. Le corpus invitait ainsi à questionner le prix symbolique de cette mythification : quels groupes ont été invisibilisés pour permettre l'émergence d'une figure aussi cohérente et fédératrice ? Que révèle leur réapparition contemporaine des mutations de la société américaine ?

Les mises en relation les plus fécondes ont ainsi été celles qui ont su faire dialoguer les différentes temporalités du dossier créé. Certains candidats ont adopté une approche chronologique, montrant comment le document C-1 participait à la fabrication du mythe en érigeant le cowboy en incarnation des vertus nationales, comment le tableau de Charles M. Russell en fixait les codes visuels, avant que le document A n'en déconstruise les fondements historiques en dévoilant les processus d'invisibilisation qui l'ont accompagné. Les documents contemporains donnaient à voir les modalités de sa recreation : réappropriation des codes du western par des figures homosexuelles dans *Brokeback Mountain*, mise en avant de personnages féminins dans les séries du néo-western ou réinscription des cowboys noirs dans l'histoire culturelle américaine à travers les productions artistiques contemporaines.

D'autres candidats ont privilégié une lecture plus thématique du corpus, opposant notamment réalité sociale et représentations culturelles, invisibilisation et visibilité retrouvée, continuité et renouvellement des imaginaires. Ces approches permettaient de montrer que déconstruire un mythe ne revient pas à le faire disparaître mais à en révéler les angles morts afin de créer des versions plus complexes et inclusives. Les figures féminines, les personnages homosexuels ou les cowboys noirs n'apparaissaient alors pas comme de simples ajouts périphériques mais comme autant de modalités de réécriture venant interroger les normes implicites qui avaient présidé à la constitution du mythe originel.

La mise en relation gagnait également à prendre en compte la diversité des modalités discursives présentes dans le corpus en montrant comment les discours historiographiques et journalistiques (documents A, C-2 et D-1) déconstruisaient des représentations dominantes en s'appuyant sur un travail de contextualisation et de dévoilement, tandis que les documents iconographiques (B-1 et B-2) donnaient à voir, chacun à leur manière, la tension entre perpétuation et renouvellement des codes visuels du western. Le témoignage élogieux de Roosevelt occupait à cet égard une position particulièrement intéressante : loin d'être un simple document descriptif, il donnait à voir le mythe en train de s'élaborer, là où Tim Lehman en analysait rétrospectivement les mécanismes de fabrication.

Les meilleures copies auront ainsi été celles qui ont su mettre en évidence les réseaux de sens tissés par le corpus, selon une démarche structurée et dynamique, attentive aux dialogues qui s'établissaient entre les documents. Elles ont montré que le cowboy ne constitue ni une réalité historique transparente ni une fiction figée mais une construction culturelle en perpétuelle évolution, dont les réappropriations successives éclairent les débats contemporains autour de la mémoire, de la représentation, de l'inclusion et de l'identité américaine.

2.2.4. Conseils méthodologiques

De même que pour les sessions précédentes, le jury insiste sur la nécessité de soigner la présentation des copies. On regrette en effet que cette année 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 saurait 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, ainsi que d'identifier clairement les questions traitées afin de rendre la progression de la démonstration immédiatement lisible pour le correcteur. 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, le jury note que la maîtrise de la langue de certains candidats doit faire l'objet d'un renforcement pour correspondre aux attentes légitimes de ce concours de recrutement : 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 de l'anglais ou emplois injustifiés d'anglicismes. Sur ce dernier point, le jury rappelle que l'utilisation ponctuelle de termes anglais non explicités ou inutilement intégrés à des phrases rédigées en français ne saurait se substituer à la précision

terminologique attendue. Les candidats veilleront donc à privilégier, chaque fois que cela est possible, des équivalents français appropriés et à expliciter les notions empruntées à l'anglais lorsque leur emploi s'avère nécessaire à l'analyse. On rappelle aux candidats qu'ils s'apprennent à exercer un métier où la maîtrise de la langue française reste incontournable : que cela soit dans les communications avec l'administration, les parents et les élèves eux-mêmes, ils se doivent d'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, et ce 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 trahissent un manque de nuance et de rigueur analytique.

Cette session a notamment mis en évidence des usages impropres de certains concepts pourtant centraux à la réflexion proposée. La confusion entre « démythification » et « démystification » a ainsi parfois conduit à brouiller les enjeux du corpus, alors même que les documents invitaient à distinguer la remise en question d'une construction mythique de la dénonciation d'une illusion ou d'une supercherie. De même, l'emploi du terme « natifs » pour désigner les Amérindiens témoigne d'une imprécision lexicale qu'il convient d'éviter. La connaissance d'une terminologie appropriée pour désigner les populations autochtones des États-Unis fait partie du bagage culturel et civilisationnel attendu d'un angliciste se destinant aux métiers de l'enseignement. Les candidats veilleront à mobiliser une terminologie adaptée et contextualisée, condition indispensable à une analyse fine et nuancée des documents.

Consolider et étoffer le bagage culturel et disciplinaire

Le sujet, par l'axe qu'il mobilisait et les enjeux culturels qu'il soulevait, invitait les candidats à étayer leur analyse par des apports personnels pertinents, permettant d'intégrer au fil de leur réflexion des connaissances civilisationnelles et culturelles précises. Le jury a relevé cette année de très bonnes copies dans lesquelles les références mobilisées venaient véritablement éclairer les documents sans jamais se substituer à leur analyse. Certains candidats ont ainsi contextualisé avec justesse les textes en évoquant la période de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle aux États-Unis, les transformations liées à l'industrialisation ou encore la thématique de la Frontière. La notion de *Gilded Age*, parfois rattachée à l'œuvre éponyme de Mark Twain, a également été convoquée avec pertinence pour éclairer les mutations sociales et économiques qui ont accompagné la fabrication du mythe du cowboy. Sur le plan culturel, les meilleures copies ont su enrichir leur propos par des références aux différents courants du western, aux acteurs ayant contribué à diffuser l'image du cowboy blanc héroïque ou encore aux artistes noirs américains participant aujourd'hui du renouvellement des représentations de la musique country.

Le jury a toutefois relevé un certain nombre d'approximations et de confusions. Certaines notions historiques ou civilisationnelles, notamment le *Gilded Age*, ont parfois été évoquées sans être explicitées ou alors de manière maladroite. Des références au système politique américain ont donné lieu à des simplifications excessives, certains candidats établissant des équivalences mécaniques entre, d'une part, républicains et démocrates, et, d'autre part, droite et gauche françaises. De la même manière, lorsque les candidats ne disposaient pas d'éléments suffisamment assurés sur le positionnement idéologique d'une source, il était préférable de s'abstenir plutôt que d'avancer des catégorisations incertaines.

Enfin, le jury invite les candidats à faire preuve de prudence dans l'emploi de notions à forte portée idéologique. Ainsi, la traduction de *whitewashing* par des expressions telles que « suprématie blanche » ou « suprématie de l'homme blanc » s'est révélée particulièrement problématique : si des liens peuvent être établis entre ces notions dans une réflexion plus large, elles ne sauraient être employées indistinctement sans risque d'appauvrir ou de déformer le sens des documents – s'agissant du cas particulier que constitue *whitewashing* (qui ne possède pas

d'équivalent français univoque), il était possible de maintenir le terme en anglais pour peu que son sens soit explicité et intégré à l'analyse. De même, plusieurs copies ont confondu le dévoilement d'une réalité historique occultée avec la recreation contemporaine du mythe du cowboy. Le fait que des œuvres relevant du néo-western mettent en scène des femmes ou des personnages homosexuels ne signifie pas un retour aux « origines » historiques du cowboy mais participe d'une réécriture et d'un renouvellement du mythe. Ces distinctions conceptuelles sont essentielles pour appréhender avec justesse les enjeux du corpus et témoignent de la rigueur intellectuelle attendue de futurs enseignants d'anglais.

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 rappellera également que les formulations imprécises, convenues ou relevant du commentaire personnel sont à proscrire. Des remarques telles que « ce document est intéressant » ou « ces documents rentrent bien dans l'axe » n'apportent rien à l'analyse et témoignent d'un recul insuffisant face au sujet : il ne s'agit pas pour les candidats de valider les choix opérés par les concepteurs du corpus mais d'en interroger les enjeux et les modalités de construction. De la même manière, les copies ne sauraient devenir le lieu d'expressions subjectives ou de considérations autobiographiques sans lien avec la démonstration (« même si le choix fut douloureux pour le phonologue de formation que je suis... »), qui nuisent à l'efficacité du propos.

Le jury invite également les candidats à faire preuve de prudence dans l'interprétation des intentions supposées des auteurs. Si le repérage de l'ironie, de l'humour ou de la distance critique constitue souvent une piste d'analyse fructueuse, il convient d'éviter les lectures psychologisantes ou excessivement intentionnalistes. Ainsi, présenter Tim Lehman comme cherchant avant tout à « accuser » Roosevelt ou à le ridiculiser conduit à simplifier abusivement une démarche historiographique qui vise davantage à rétablir une réalité historique complexe qu'à condamner moralement les acteurs du passé. De même, certains éléments relevant de la culture commune, comme l'usage du surnom « Teddy » Roosevelt, ne sauraient être systématiquement interprétés comme des marques de dénigrement sans être étayés par une analyse rigoureuse du document.

Enfin, les candidats veilleront à s'abstenir de tout jugement de valeur sur la pertinence des documents composant le corpus ou sur les choix opérés par les auteurs et concepteurs du sujet. Des remarques consistant à remettre en cause la sélection de telle œuvre plutôt qu'une autre (« On pourrait questionner le choix de l'album de Lil Nas X par rapport à celui de Beyoncé ») ne relèvent pas des attendus de l'épreuve. Le travail de réflexion doit être guidé par un esprit d'exigence, de neutralité et d'efficacité : tous les éléments mobilisés doivent concourir à l'analyse précise des enjeux du corpus et à la mise en lumière de leurs multiples facettes.

Être rigoureux et faire preuve de « bon sens »

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. Le jury insiste une nouvelle fois sur le respect nécessaire par les candidats des conventions de présentation d'un document, qui s'imposent dans le cadre de la rédaction d'une copie manuscrite : titres soulignés pour les publications (journaux, recueils de poésie, romans, etc.) – ces titres apparaissant en italique dans le sujet –, guillemets pour les titres nommant les parties d'une publication (articles, poèmes, chapitres, etc.).

Approfondir l'analyse et la mise en relation

Le jury note que 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 fils conducteurs 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, d'où les jugements de valeur étaient bannis et l'interprétation prenait le pas sur la paraphrase.

À ce titre, la paraphrase 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 est recommandé d'entrer d'emblée dans une démarche analytique. Les documents ne sauraient être traités de manière isolée, puisque le corpus cherche précisément 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

Pour la cinquième année consécutive, l'épreuve disciplinaire appliquée propose un exercice consacré à la phonologie, domaine dont la maîtrise est indispensable à tout enseignant souhaitant proposer un enseignement complet de l'anglais aussi bien sous l'angle de l'écrit que de l'oral, composante essentielle de toute langue vivante.

Cette année encore, le jury a constaté que de trop nombreux candidats font encore l'impasse sur cette question ou n'y répondent que trop partiellement. Pour rappel, il est indispensable de répondre à toutes les questions afin d'accroître ses chances d'être admissible. Un moyen qui a fait ses preuves et que l'on ne saurait pas assez recommander est la lecture des rapports des années précédentes qui regorgent de précieux conseils pour aider les candidats à se préparer sérieusement aux épreuves du concours.

Le sujet de cette année s'inscrivait une nouvelle fois dans le cadre de la graphophonologie, c'est-à-dire le lien entre graphie et prononciation en contexte. Ce sous-domaine de la phonologie, normalement connu des candidats, est néanmoins peu maîtrisé par de nombreux candidats malgré les sujets et rapports des années précédentes. Le sujet portait plus spécifiquement sur <a>, un graphème très courant aux multiples prononciations que tout futur enseignant doit connaître et pouvoir expliquer. Le taux de réussite à cette question est légèrement meilleur que les années précédentes, mais de nombreux candidats n'ont pas su seulement indiquer la prononciation idoine

dans chaque cas, ce qui suggère qu'une préparation sérieuse ainsi qu'une maîtrise solide de l'anglais sont indispensables pour devenir enseignant d'anglais.

La consigne est formulée en deux parties afin de préciser les attentes du jury. Il s'agissait ici de (1) transcrire la prononciation de <a> dans *rare*, *farm*, *America* et *shaving* et (2) justifier chacune de ces prononciations en tenant compte du contexte propre à chacun des mots proposés. La consigne n'indiquait nullement de transcrire l'intégralité des mots, ce que de nombreux candidats ont pourtant fait. La transcription complète du mot n'était pas pénalisée du moment que celle du graphème <a> était correcte, mais il est toutefois regrettable de constater que bon nombre de ces transcriptions étaient approximatives (*/'ʃaɪvɪŋ/ pour /'ʃeɪvɪŋ/). On ne peut qu'insister sur la nécessité de lire attentivement les consignes (et les rapports) et de s'en tenir uniquement à ce qui est demandé afin d'économiser un temps plus que précieux dans une épreuve en temps limité. Le manque de préparation ou une lecture trop rapide de la consigne a poussé des candidats à ne traiter qu'une partie de la question ou à faire parfois un hors sujet (dans certaines copies, le schéma accentuel des mots a été justifié, alors que cela n'était pas demandé : « De plus, il s'agit d'un mot de 3 syllabes sans terminaison contraignante, alors la règle de Luick s'applique et place l'accent sur l'antépénultième »). Le jury insiste encore sur l'importance de se tenir à ce qui est demandé par la consigne. Parmi les écueils de cette année, on relève l'oubli de la mention du contexte accentué / inaccentué (il s'agit d'un paramètre essentiel de la justification), des prononciations erronées (par exemple /eɪ/ pour *rare*), */ə/ au lieu de /ə/, mais aussi des justifications qui empruntent des raccourcis malheureux qui n'abordent pas la justification dans le bon ordre. En voici un exemple à titre d'illustration : « C'est un schwa parce qu'un schwa ne peut pas être accentué ». Ce type de justification – assez récurrente – ne permet pas de justifier la prononciation du graphème à l'étude car, dans le cas de *America*, c'est parce que <a> se trouve en position prétonique (et donc inaccentuée) que la réduction en /ə/ est possible, et non l'inverse. Un entraînement régulier à l'aide des sujets et des rapports des années précédentes permettrait d'éviter ce genre d'écueil.

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 du graphème <a>. 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 < >. Cette année encore, un certain nombre de copies n'ont pas su utiliser ces symboles correctement, ce qui a inévitablement entraîné une confusion lors de la correction. À titre d'exemple, une copie qui indique que « A se prononce <a> » est pénalisée, car les chevrons renvoient à une forme graphique et non à une prononciation spécifique. Le jury attend des candidats une maîtrise de ces conventions propres à la phonologie.

Si les remarques précédentes se concentrent sur des points d'attention, le jury félicite les candidats qui ont su démontrer de réelles connaissances en graphophonologie, ce qui leur a permis de formuler des réponses claires et cohérentes et, ainsi, de réussir la question de phonologie.

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. L'exercice consiste à examiner deux segments soulignés et à 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 2025.

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 *what* » ; confondre *to* préposition et *to* opérateur verbal / particule de l'infinitif ; ou encore, dans le point 1, identifier dès la description *what* comme un pronom interrogatif alors qu'il s'agit d'un pronom relatif à antécédent fusionné.

Lorsque le segment souligné est long, il est nécessaire de faire des regroupements. La description doit mettre en lumière la hiérarchie des composants, plutôt que de se résumer à une énumération et un étiquetage linéaires. 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 essentiel de noter que l'ensemble *the "working costume" of the cowboy* constitue un syntagme nominal à l'intérieur duquel on retrouve une relation inter-nominale en « *N OF N* », attribut du complément d'objet direct, et non une simple suite de termes (déterminants, noms et préposition) 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 *[r]epetitious chores* est le sujet de *caused*. De façon similaire, pour le point 1, il convenait de noter que la proposition en *what* est précédée de la préposition *for*. 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 en entier le segment entre guillemets à la droite du verbe *feel*. 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 d'une structure transitive complexe ainsi qu'une complémentation verbale infinitive en *to*. Pour chacun de ces deux items, un rappel de l'opération fondamentale était attendu afin d'étayer 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 proposition subordonnée en *what*. Or, de nombreux candidats ont concentré leur analyse sur l'emploi de chaque élément qui constitue la subordonnée pris isolément, sans jamais prendre en compte la proposition dans son ensemble. Si un développement sur un marqueur isolé

pouvait être pertinent en contexte (on pense notamment à l'analyse des guillemets autour du *working costume*), 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 pertinent de constater que le segment à traiter était suivi de deux points puis d'une énumération de syntagmes nominaux (: *ten-40 gallon Stetsons, fancy shirts, leather chaps, star-topped boots, and sometimes a fancy pistol*) 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. Pour le point 1, par exemple, il était utile de proposer une manipulation dans laquelle l'ensemble de la proposition est remplacé par un syntagme nominal (*traded in their homemade trailclothes [...] for fancy shirts*) et de rendre compte de la compatibilité d'une telle formulation. De même, pour le point 2, la substitution par d'autres opérateurs causatifs tels que *make* permettait une réflexion autour de la forme de la complémentation verbale (infinitive en *to* ou infinitive nue) et de l'impact sur le sens en contexte. 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. En revanche, il est rappelé 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 2025, rapportées ci-après, restent valables.

Pour une bonne gestion du temps de l'épreuve, le jury rappelle qu'il n'est pas utile de recopier la consigne ou les segments, ni d'entamer le traitement par des observations telles que « l'étude de ces segments est très intéressante », qui ne font pas avancer le propos.

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 ou GP (syntagme ou groupe prépositionnel), SN ou 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 1, une manipulation consistant à tester la mobilité du segment pouvait faire émerger l'énoncé **What some called the "working costume" of the cowboy they traded in their homemade trail clothes [...] for*, qui est agrammatical 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 les 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. 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

Le jury note à nouveau cette année que nombre de candidats cernent toujours mieux cette partie de l'épreuve ; il regrette toutefois que trop de copies proposent un traitement trop vague, certains candidats semblant ne pas toujours en percevoir pleinement les enjeux à l'articulation de l'analyse linguistique et de la mise en œuvre pédagogique. Plusieurs copies ont ainsi proposé des objectifs sans lien avec le segment étudié à la question 2-b, ou ont confondu enjeux linguistiques et phonologiques. De même, des propositions ont témoigné d'une connaissance imprécise des attendus des programmes du lycée : plusieurs candidats ont notamment envisagé un travail sur le prétérit en classe de seconde, sans prendre en compte le fait qu'il s'agit d'une notion largement consolidée en amont. Les meilleures copies sont celles qui ont su identifier avec précision l'objectif visé et élaborer une démarche pédagogique cohérente, réaliste et adaptée au niveau considéré. Il s'agit donc pour les candidats de mobiliser leurs connaissances linguistiques et didactiques comme un véritable « tremplin » (pour reprendre les termes des rapports des sessions précédentes) vers la mise en œuvre de situations d'apprentissage efficaces et porteuses de sens, en veillant à articuler étroitement analyse du fait de langue, connaissance des programmes et projection dans les pratiques de classe.

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 énoncer le niveau d'enseignement (donné sur le sujet) ainsi que le niveau du CECRL visé correspondant (pré-A1, A1, A1+, A2, A2+, B1, B1+, B2, C1), ce qui implique que les candidats s'approprient le contenu de cette échelle de référence.
- Définir le point de langue, ce qui implique d'avoir bien identifié et compris le Point 2 de la question 2-b : cette année, l'expression de la causation.
- 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 de bon sens est nécessaire : 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 ? De quelles manières les élèves de ce niveau pourraient-ils 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, dont la finalité 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 avec le thème (pour le collège) ou 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, qui 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 communication les plus réalistes possible.

Il apparaît donc essentiel de mettre en évidence le rôle structurant de la 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 de fin de projet, 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, soulignons-le à nouveau, de conduire les élèves à analyser chaque document de façon exhaustive mais bien d'élaborer des activités qui mènent de manière progressive à la réalisation de la tâche de fin de projet, 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 de réception et d'expression qu'elle met en œuvre dans l'exploration

de la problématique, activités qui mèneront à la tâche de fin de projet. Dans toute la mesure du possible, la séquence propose des pistes pour une évaluation adaptée.

À l'instar de la session précédente, 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 de fin de projet, les tâches

Les séquences les plus convaincantes annoncent d'emblée leur problématique ainsi que leur tâche de fin de projet et leurs tâches intermédiaires. Il est apparu qu'un nombre certain de candidats omettent de mentionner les tâches intermédiaires ou proposent des tâches intermédiaires plus complexes que la tâche de fin de projet, ne semblant pas saisir le rôle de ces jalons dans la construction de la séquence, notamment en tant qu'étapes d'entraînement préparant à cette tâche ultime.

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 et ne saurait être élaborée en faisant abstraction de certains d'entre eux. 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 : « Créer et recréer ». Les candidats veilleront également à formuler une problématique claire, précise et suffisamment opérationnelle pour pouvoir y apporter une réponse au fil de leur démonstration : certaines formulations inutilement complexes ou obscures nuisent à la lisibilité du propos et peinent à structurer efficacement l'analyse. 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 de fin de projet

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

Cette année, le jury note que les tâches de fin de projet les plus convaincantes étaient celles qui s'appuyaient à la fois sur les spécificités des documents du corpus et sur les enjeux de réflexion qu'ils soulevaient. Les meilleures propositions permettaient ainsi aux élèves de réinvestir les connaissances et compétences construites au fil de la séquence dans une situation contextualisée et porteuse de sens. Certaines copies ont, par exemple, proposé des scénarios ancrés dans les ressources culturelles du dossier lui-même, à l'image d'élèves chargés, en tant que guides d'un musée consacré aux cowboys noirs américains, de déconstruire les représentations dominantes en expliquant en quoi certaines figures remettent en question le mythe traditionnel du cowboy. Le jury rappelle que la tâche de fin de projet a vocation à mesurer le degré d'autonomie acquis par les élèves à l'issue de la séquence. Elle ne saurait donc se réduire à une simple restitution des contenus étudiés, ni conduire les élèves à reproduire sans distance critique les représentations précisément interrogées au cours du travail mené en classe.

Plusieurs propositions ont ainsi eu tendance à réifier le mythe plutôt qu'à le questionner, en invitant les élèves à célébrer les « codes du western » ou à produire des supports qui reconduisaient les stéréotypes sans les mettre en perspective. De même, certaines tâches se sont révélées peu crédibles ou insuffisamment ancrées dans les enjeux du corpus. Le jury invite les candidats à s'interroger sur la vraisemblance des situations proposées et sur leur cohérence avec les savoirs construits au cours de

la séquence. Ainsi, présenter le métier de cowboy comme une profession allant de soi dans l'Amérique contemporaine, demander aux élèves d'interviewer un « vrai cowboy » ou d'imaginer un dialogue opposant un cowboy « réel » à un cowboy « fictif » revenait parfois à contourner la réflexion sur les mécanismes mêmes de création et de recreation du mythe qui constituaient pourtant le cœur du dossier. Par ailleurs, certaines propositions apparaissaient excessivement complexes, déséquilibrées ou insuffisamment actionnelles. Demander aux élèves d'endosser le rôle d'un historien spécialiste du mythe du cowboy, de réaliser simultanément plusieurs productions distinctes ou de se substituer à des personnalités réelles ne permettait pas toujours d'évaluer de manière pertinente les apprentissages visés. Enfin, le jury rappelle que les tâches proposées doivent demeurer compatibles avec l'âge des élèves, les conditions ordinaires d'enseignement et les valeurs de l'École et de la République. Les candidats veilleront ainsi à proposer des situations d'action authentiques, accessibles et éthiquement recevables, qui permettent aux élèves de mobiliser leurs acquis pour exercer leur esprit critique plutôt que de reconduire des représentations stéréotypées.

Pour conclure, une tâche de fin de projet 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 que ces derniers pourront les mobiliser à bon escient lors de la réalisation de la tâche de fin de projet.

La tâche intermédiaire ne doit donc ni être trop proche ni trop éloignée de la tâche de fin de projet ; 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 de fin de projet, 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 trop complexes 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 de fin de projet ainsi qu'une mise en cohérence dans la nature de celles-ci.

On conclura donc 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 dans l'exploitation des documents, ils sont tous les deux tributaires de la problématique choisie ainsi que de la tâche de fin de projet 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. Pour éviter cela, on invite les candidats à préciser lorsqu'un objectif est travaillé uniquement à des fins de « rebrassage ». Le jury regrette que les objectifs de séquence demeurent, dans un nombre important de copies, soit trop ambitieux, soit au contraire excessivement généraux ou insuffisamment exigeants. Des formulations telles que « apprendre la civilisation américaine » ou « comprendre les grands enjeux sociétaux » peinent ainsi à rendre compte d'objectifs précis, atteignables et véritablement opératoires. À l'inverse, certains objectifs linguistiques apparaissaient trop modestes au regard des attendus du

lycée, se limitant, par exemple, à « étudier le prétérit et ses formes irrégulières » ou à travailler des structures déjà largement consolidées en amont. Le jury invite les candidats à lire attentivement les nouveaux programmes (BO n° 22 du 29 mai 2025), qui comportent des repères linguistiques permettant de mieux situer les attendus à chaque niveau. Sans qu'une connaissance exhaustive de ces repères soit exigée, ils constituent des points d'appui précieux pour définir des objectifs adaptés et cohérents. Le jury rappelle également qu'une fois annoncés, les objectifs linguistiques doivent apparaître de manière explicite dans la mise en œuvre pédagogique.

Le jury a relevé des difficultés récurrentes dans l'identification, la formulation et l'articulation des différentes catégories d'objectifs. Les objectifs pragmatiques ont parfois été confondus avec les activités langagières ou les objectifs linguistiques, tandis que les objectifs sociolinguistiques étaient fréquemment absents. Les candidats veilleront donc à formuler des objectifs d'apprentissage explicites, précis et complémentaires, en cohérence avec les enjeux de la séquence et les compétences visées par les programmes ; la tâche de fin de projet doit constituer une ligne de mire lors de l'élaboration de l'ensemble du projet.

Les meilleures copies sont ainsi celles qui ont su proposer des objectifs culturels, linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques réalistes et adaptés au niveau des élèves, clairement articulés à la problématique retenue. De plus, le jury souligne qu'une formulation des objectifs qui s'inscrit dans une logique réflexive qui envisage les apprentissages sur le temps long est valorisée ; les objectifs ne peuvent pas 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 – et 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, on pourra dire que 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) ?

De nombreuses copies ont témoigné d'une bonne maîtrise de la distinction entre validation des compétences acquises, niveaux visés et niveaux effectivement maîtrisés par les élèves. En revanche, des affirmations telles que « les élèves de seconde ont un niveau B1+ » ou « l'objectif est d'atteindre le niveau A2+/B1 » traduisaient une compréhension approximative des repères du CECRL et des attendus institutionnels. Les candidats veilleront donc à distinguer clairement les compétences à consolider, les niveaux de référence visés et l'hétérogénéité inhérente à toute classe.

La hiérarchisation des documents

Une fois les objectifs de la séquence énoncés de manière claire, il convient alors 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 de fin de projet, 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. À nouveau, le bon sens et la cohérence s'imposent : le jury regrette que la spécificité des documents ait été trop souvent survolée. 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 texte dont la longueur semblerait dans un premier temps constituer un obstacle.

2.4.4. La séquence à proprement parler

Le jury a pu lire cette année encore nombre de propositions de séquences révélant une compréhension satisfaisante des enjeux du dossier et une volonté de construire un parcours cohérent autour de l'axe « Créer et recréer ». Les mises en œuvre les plus convaincantes étaient celles qui proposaient une progression clairement identifiable, articulée autour de la tension entre les deux termes de l'axe. Ainsi, plusieurs candidats ont judicieusement choisi d'organiser le travail des élèves autour du repérage et de la mise en regard des éléments relevant du mythe du cowboy et de sa réalité historique, notamment à partir du document A. D'autres ont construit leur séquence selon une logique chronologique, en s'appuyant d'abord sur les documents B-2 et C-1 afin d'étudier la création du mythe avant d'en proposer une remise en question à travers les documents A et D. D'autres encore ont choisi de conclure leur parcours par les documents B-1 ou C-2 afin d'ouvrir une réflexion sur les réécritures contemporaines du western et l'émergence du néo-western. Ces différentes options ont été valorisées lorsqu'elles étaient justifiées et cohérentes avec les objectifs poursuivis.

Cependant, le jury relève que de nombreuses propositions demeurent insuffisamment ancrées dans une réflexion didactique et pédagogique explicite. Les choix de mise en œuvre sont parfois affirmés sans être justifiés : la constitution de groupes, le recours au travail en binômes, à la classe puzzle ou encore à certaines formes d'interaction apparaissent alors davantage comme des automatismes ou des « modalités-clés » issus de la formation que comme des réponses réfléchies à des besoins pédagogiques identifiés. Toute modalité de travail doit être mise au service d'un objectif précis et sa pertinence doit pouvoir être explicitée.

Le jury rappelle également que les élèves ne sauraient être laissés seuls face aux documents sans accompagnement adapté. Plusieurs propositions faisaient ainsi appel à des dispositifs complexes de compréhension de l'écrit, notamment sous forme de classe puzzle, sans que soient réellement envisagées les stratégies d'accès au sens que les élèves devaient construire et réinvestir. Or, l'enjeu ne consiste pas uniquement à comprendre un document donné mais à développer des démarches transférables permettant d'aborder progressivement des supports nouveaux avec davantage d'autonomie. Dans le même ordre d'idées, le recours à la lecture à voix haute de textes comme activité principale de compréhension s'est révélé peu pertinent au regard des objectifs poursuivis.

Le jury invite également les candidats à veiller à la cohérence globale de leur progression. Certaines séquences proposaient des allers-retours peu justifiés entre documents relevant de la création du mythe et documents consacrés à ses réécritures contemporaines, ce qui nuisait à la lisibilité du parcours. D'autres multipliaient les supports extérieurs au corpus alors que seuls les documents proposés doivent être exploités et qu'ils offraient déjà une richesse suffisante pour construire une réflexion approfondie. La logique d'ensemble de la séquence doit demeurer clairement perceptible et permettre aux élèves de construire progressivement les connaissances et compétences visées.

Certaines activités apparaissaient excessivement longues ou, au contraire, irréalistes dans le temps imparti. Consacrer une séance entière à une unique question très générale ou prévoir la présentation orale individuelle de l'ensemble des élèves au cours d'une seule heure de cours révèle une difficulté à se projeter dans les contraintes de la classe. Les tâches de fin de projet gagneraient également à être davantage pensées à l'aune de leur faisabilité effective.

Enfin, le jury rappelle qu'une séquence efficace repose sur une articulation cohérente entre entraînement et évaluation. Les compétences évaluées dans le cadre de la tâche de fin de projet doivent avoir fait l'objet d'un entraînement explicite au préalable. Les meilleures propositions sont celles qui construisent progressivement les apprentissages nécessaires à la réalisation de la tâche de

fin de projet et qui permettent aux élèves de mobiliser de manière autonome les connaissances, stratégies et compétences développées tout au long du parcours.

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 que l'enseignant doit « Maîtriser la langue française à des fins de communication » (Compétence 7).

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 ont été en conséquence pénalisées. On ne saurait que trop conseiller à tout candidat sérieux de mettre 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, une utilisation d'un vocabulaire marqué par sa richesse et sa précision, et que tout relâchement est pénalisé. 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 en contexte d'enseignement.

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 problématique⁴, des énoncés/consignes, éventuelles réponses des élèves). Si nombre de copies fait la démonstration d'une maîtrise solide de la langue anglaise, 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-1, C-1 et D-2.

⁴ Dans le cadre de l'épreuve, la problématique peut être formulée en français ou en anglais.

Analyse critique

Document A : Le document A est un article publié le 21 janvier 2020 dans *The Saturday Evening Post* par Tim Lehman. Ce texte relève d'une démarche historiographique visant à interroger la manière dont s'est construite l'une des figures les plus emblématiques de l'imaginaire américain. Le document se situe ainsi au croisement des deux termes de l'axe « Créer et recréer » : il analyse les mécanismes de création du mythe du cowboy tout en participant à sa recréation critique à la lumière des travaux historiques récents.

L'article s'ouvre sur un contraste saisissant entre l'image populaire du cowboy et la réalité historique de son activité. Lehman rappelle d'abord les caractéristiques traditionnellement associées à cette figure : liberté (« *personal freedom* », l. 10), indépendance (« *rugged independence* », l. 10), virilité (« *manly courage* », l. 10) ou encore familiarité avec la violence (« *gun-toting men* », l. 3). Ces représentations sont attribuées aux westerns hollywoodiens (« *the cowboys of Western films* », l. 2), auxquels l'auteur associe la diffusion d'un imaginaire héroïque profondément ancré dans la culture américaine. Le champ lexical de l'héroïsme et de la masculinité renvoie ici à une figure idéalisée qui incarne des valeurs souvent présentées comme constitutives de l'identité nationale américaine.

Cette image est cependant rapidement mise en tension avec la réalité sociale du métier. Lehman insiste au contraire sur la monotonie et la pénibilité du travail des cowboys à travers des expressions telles que « *humdrum labor* » (l. 1-2), « *numbing tedium* » (l. 7) ou encore « *grinding monotony* » (l. 31). La solitude (« *lonely places* », l. 6) et la dureté des conditions de vie apparaissent également comme des traits récurrents du texte. Ce renversement conduit le lecteur à prendre conscience du décalage entre une réalité historique peu enviable et la figure héroïque élaborée par la culture populaire.

Lehman s'attache également à retracer les origines de cette création. Le texte met en évidence le rôle joué par les représentations culturelles de la fin du XIX^e siècle, période marquée par l'influence déterminante de Theodore Roosevelt dans la valorisation du cowboy comme incarnation des vertus nationales. Le champ lexical de la création est particulièrement révélateur : les verbes « *suggest* » (l. 2), « *embodying* » (l. 4) ou encore l'expression « *forge the cowboy myth* » (l. 37) soulignent le caractère construit de cette figure. Le cowboy apparaît alors comme une création culturelle servant à incarner certains idéaux américains, notamment ceux associés au mythe de la Frontière, à la liberté individuelle et au courage viril. L'article montre ainsi que le mythe ne résulte pas d'une simple observation du réel mais d'un processus de sélection, de valorisation et de mise en récit.

La réflexion se poursuit par une analyse des phénomènes d'invisibilisation qui ont accompagné cette construction. L'un des passages centraux du texte réside dans l'affirmation selon laquelle Hollywood a invisibilisé les minorités ethniques (« *whitewashed the cowboys* », l. 9). Lehman rappelle ainsi la place des Noirs Américains anciennement réduits en esclavage, des Amérindiens ou encore des *vaqueros* mexicains dans l'histoire des élevages de bétail de l'Ouest américain. L'utilisation des termes espagnols (« *lazo* », « *chaparajos* », « *sombrero* ») souligne d'ailleurs l'origine hispanique d'une partie importante de l'univers matériel associé aux cowboys. Le texte participe ainsi à une entreprise de recréation historique visant à réintégrer dans le récit des groupes longtemps marginalisés ou invisibilisés.

Enfin, le document interroge les fondements économiques du mythe. En rappelant que les profits que l'élevage bovin génère (l. 15) et que l'activité pouvait se révéler lucrative avant tout pour les propriétaires (« *turning cattle into capital* », l. 16), Lehman met en lumière les rapports sociaux et économiques qui sous-tendent l'image romantique du cowboy libre et indépendant. Le contraste entre la richesse produite et la condition modeste des travailleurs contribue à déconstruire davantage encore la représentation héroïque héritée des westerns.

Ainsi, loin de se limiter à une démythification au sens d'un simple dévoilement de la vérité, le texte propose une véritable démythification de la figure du cowboy. Il ne cherche pas à faire disparaître le mythe mais à en révéler les mécanismes de construction, les silences et les exclusions. En cela, il constitue une entrée privilégiée dans l'axe « Créer et recréer » : il montre comment une figure

culturelle est créée à partir d'une réalité historique, puis constamment recrée au gré des évolutions sociales, politiques et historiographiques.

Document B-1 : Cette affiche promotionnelle a été réalisée en 2025 à l'occasion du vingtième anniversaire de la sortie du film *Brokeback Mountain* (2005) du réalisateur taïwanais-américain Ang Lee. Ce document montre comment une figure culturelle profondément ancrée dans l'imaginaire américain peut être réinvestie et transformée par des œuvres contemporaines. À travers la représentation d'une relation amoureuse entre deux cowboys, l'affiche participe à une recreation du mythe du cowboy tout en conservant certains des codes qui ont assuré sa diffusion dans la culture populaire.

La composition de l'image est dominée par les visages des deux protagonistes, interprétés par Heath Ledger et Jake Gyllenhaal, représentés dans une posture d'intimité. Le cadrage serré et la proximité physique des personnages attirent immédiatement le regard vers leur relation. Cette focalisation sur les émotions contraste avec les représentations traditionnelles du cowboy, généralement associé à la solitude, à l'autonomie et à une forme de retenue affective. L'affiche substitue ainsi à l'image du héros isolé une représentation fondée sur le lien amoureux et la vulnérabilité émotionnelle. La présence du terme « love » dans l'accroche publicitaire renforce encore cette orientation et contribue à faire de la relation sentimentale l'élément central de l'identité des personnages.

L'intérêt du document réside cependant dans la tension qu'il établit entre continuité et renouvellement. Les deux personnages conservent plusieurs attributs immédiatement identifiables du cowboy hollywoodien : ils sont blancs, portent le stetson emblématique et s'inscrivent dans un univers visuel hérité du western classique. L'affiche ne rompt donc pas totalement avec les représentations antérieures ; elle les réutilise pour mieux les transformer. Cette stratégie de réappropriation permet de conserver la force symbolique du mythe tout en en modifiant les significations. Le cowboy demeure une figure reconnaissable de l'imaginaire américain, mais il n'est plus exclusivement associé à l'hétérosexualité, à l'invulnérabilité émotionnelle ou à une masculinité monolithique.

L'absence de toute référence explicite à l'activité professionnelle des personnages est également significative. Alors que le métier de vacher joue un rôle important dans le récit du film, l'affiche privilégie ici la dimension intime de leur relation. Le cowboy cesse d'être défini avant tout par son travail ou sa place dans la conquête de l'Ouest pour devenir le support d'une réflexion sur l'identité, les sentiments et les normes sociales. Cette évolution témoigne d'un déplacement des préoccupations du western contemporain, qui tend moins à célébrer l'héroïsme de la Frontière qu'à explorer les tensions et les contradictions des individus qui habitent cet univers.

La date de publication de cette nouvelle affiche invite également à une réflexion sur les mécanismes de recreation culturelle. Vingt ans après la sortie du film, la campagne promotionnelle choisit de mettre davantage en avant la relation amoureuse entre les personnages que ne le faisaient certaines communications initiales. Cette évolution suggère que les représentations culturelles ne cessent d'être réinterprétées en fonction des contextes sociaux et politiques dans lesquels elles circulent. Le mythe du cowboy apparaît ainsi comme une construction dynamique, continuellement réécrite à travers de nouvelles sensibilités et de nouveaux enjeux de représentation.

L'affiche illustre donc pleinement la tension au cœur de l'axe « Créer et recréer ». Elle s'appuie sur une figure déjà créée par plus d'un siècle de littérature, de peinture et de cinéma, tout en participant à sa transformation. Loin de faire disparaître le mythe du cowboy, elle en propose une nouvelle version qui conserve certains de ses codes visuels les plus reconnaissables tout en élargissant les identités et les expériences qu'il est désormais capable d'incarner.

Document C-1 : Il s'agit d'un extrait de *Ranch Life and the Hunting-Trail*, ouvrage publié en 1888 par Theodore Roosevelt, futur vingt-sixième président des États-Unis. Ce texte donne à voir le mythe du cowboy au moment même où celui-ci est en train de se constituer dans l'imaginaire américain. Situé à la croisée du témoignage autobiographique, du récit de voyage et de l'essai, il participe pleinement

à la création d'une figure héroïque qui deviendra l'un des symboles les plus durables de l'identité nationale américaine.

Dès les premières lignes, Roosevelt construit un univers distinct, régi par ses propres règles et ses propres valeurs. L'expression « *cowboy land* » (l. 1) désigne un espace à part, doté d'une identité spécifique, tandis que la référence « *round-up time* » (l. 1) inscrit le lecteur dans un mode de vie rythmé par les activités de l'élevage. Le texte contribue ainsi à créer un véritable microcosme social, dont les cowboys constituent les figures centrales. Cet univers apparaît d'autant plus singulier qu'il se distingue implicitement du monde urbain et industrialisé qui caractérise alors une large partie des États-Unis de la fin du XIX^e siècle.

La représentation proposée par Roosevelt repose sur une valorisation constante des qualités physiques et morales attribuées aux cowboys. Le champ lexical du courage, de la performance et de la virilité traverse l'ensemble de l'extrait : les hommes sont animés par des désirs de prouesses physiques (« *the desire to outdo one another in feats of daring and skillful horsemanship* », l. 3-4), tandis que les qualités définies comme inhérentes à leur masculinité (« *stern, manly qualities* », l. 16-17) sont explicitement présentées comme bénéfiques à la nation tout entière. Cette insistance sur la masculinité est renforcée par l'opposition entre les comportements valorisés et ceux qui sont condamnés : la lâcheté, la faiblesse ou l'absence de courage sont rejetées comme incompatibles avec l'idéal incarné par le cowboy. Les expressions « *emasculated* » et « *milk-and-water moralities* » (l. 15-16) témoignent de cette construction d'une masculinité présentée comme authentique et nécessaire à la vitalité nationale.

Le texte ne se contente cependant pas d'exalter la force physique. Roosevelt construit également un portrait moral très élogieux des cowboys. Bien qu'ils vivent dans un environnement marqué par la violence – « *carrying dangerous weapons* » (l. 5), « *shedding blood* » (l. 15) – ils sont décrits comme respectueux, courtois et guidés par un sens élevé de l'honneur : « *[they] treat one another with a certain amount of consideration and politeness* » (l. 8-9). Ce contraste constitue l'un des ressorts principaux de la démonstration. Loin de présenter l'Ouest américain comme un espace de sauvagerie incontrôlée, Roosevelt suggère que les conditions difficiles de la Frontière favorisent l'émergence d'un code moral particulièrement exigeant. La violence du contexte sert ainsi à renforcer l'admiration portée aux hommes capables d'y évoluer avec dignité.

Cette idéalisation apparaît avec encore plus de netteté lorsque Roosevelt compare les cowboys à d'autres groupes sociaux. Les références aux mineurs ou aux bûcherons permettent d'établir implicitement une hiérarchie des valeurs au sommet de laquelle se trouvent les cowboys. Le texte ne décrit donc pas simplement une profession ; il érige ses représentants en modèles humains (l. 17). Le cowboy cesse alors d'être un simple travailleur de l'Ouest pour devenir l'incarnation de vertus supposément constitutives de l'identité américaine.

L'usage récurrent de la première personne du pluriel contribue également à cette entreprise de création mythique. À travers le pronom « *we* », Roosevelt s'inclut dans la communauté qu'il décrit et brouille la démarcation entre observateur et acteur. Le texte acquiert ainsi une dimension autobiographique qui renforce son apparente authenticité. Toutefois, cette posture ne relève pas uniquement du témoignage : elle participe aussi à la construction de la propre légende de Roosevelt. Son expérience dans l'Ouest américain joue un rôle central dans l'élaboration de son image publique d'homme de la Frontière, énergique, courageux et proche des valeurs qu'il attribue aux cowboys.

L'intérêt du document réside donc autant dans ce qu'il dit des cowboys que dans ce qu'il révèle des mécanismes de fabrication du mythe. Le texte de Roosevelt montre ces représentations en train de se former. Les réalités concrètes du métier – longues journées de travail, importance du bétail, nécessité de maîtriser l'équitation – servent de point de départ à une idéalisation progressive qui transforme une activité professionnelle en symbole national. Le texte participe ainsi de la création d'une figure héroïque destinée à dépasser largement son contexte historique d'origine.

Document D-2 : Cette page de manuel est composée de deux parties distinctes. La première, intitulée « *Enrich your Culture* », propose aux élèves un ensemble de références culturelles liées à l'univers du cowboy : œuvres littéraires, films, séries télévisées, productions musicales, musées et figures artistiques emblématiques. La seconde est un encart de phonologie consacré aux unités de sens et aux schémas intonatifs dans les phrases déclaratives. L'intérêt du document réside dans l'articulation entre ces deux ensembles qui, bien que poursuivant des objectifs différents, participent chacun à leur manière de la réflexion sur les mécanismes de création et de recréation du mythe du cowboy.

La première partie constitue un parcours culturel centré sur les multiples représentations du cowboy dans la culture populaire contemporaine. Loin de se limiter aux westerns classiques, la sélection proposée témoigne de la diversité des réécritures dont cette figure a fait l'objet au cours des dernières décennies. Les œuvres retenues montrent en effet que le cowboy n'est plus seulement associé au héros blanc, masculin et solitaire qui a longtemps dominé les représentations hollywoodiennes. Certaines références mettent davantage l'accent sur des approches sociales ou historiques, tandis que d'autres déplacent le western vers des univers inattendus, notamment la science-fiction ou le manga. Le document souligne ainsi la remarquable plasticité d'un mythe capable de survivre précisément parce qu'il ne cesse d'être réinterprété.

Cette logique de recréation apparaît à travers le choix des œuvres et figures artistiques présentées, qui réinvestissent les codes traditionnels du western tout en les adaptant à de nouveaux contextes culturels. Le cowboy n'est plus seulement une figure héritée du passé américain ; il devient un personnage susceptible d'incarner des préoccupations contemporaines variées. La présence d'un QR code donnant accès à une bibliothèque virtuelle prolonge cette dynamique en invitant les élèves à explorer un réseau ouvert de références culturelles. Le manuel suggère ainsi que les mythes ne demeurent vivants qu'à condition d'être continuellement réappropriés, transmis et renouvelés par de nouveaux créateurs, de nouveaux publics et de nouvelles formes culturelles.

L'encart de phonologie offre un contraste intéressant avec cette première partie. Les phrases utilisées dans les exercices reposent majoritairement sur des représentations conformes à l'image traditionnelle du cowboy. Les personnages évoqués correspondent davantage aux figures héroïques, masculines et aventureuses qui ont longtemps dominé l'imaginaire de l'Ouest américain. Alors que les documents culturels mettent en évidence la diversité des réécritures contemporaines, les exemples linguistiques mobilisent des représentations plus conventionnelles. Cette juxtaposition permet de mesurer la persistance des stéréotypes associés au cowboy, même dans des contextes où ils ne constituent pas l'objet principal de la réflexion.

La structure même de la page met ainsi en lumière la coexistence de deux dynamiques complémentaires. D'une part, les références culturelles témoignent de la capacité du mythe à se transformer au contact de nouvelles sensibilités artistiques et sociales. D'autre part, les exercices de langue rappellent la force des représentations traditionnelles qui continuent de circuler dans la culture commune. Le document montre donc que la recréation du mythe n'implique pas nécessairement la disparition de ses formes antérieures ; elle conduit plutôt à leur coexistence avec de nouvelles versions qui enrichissent progressivement le champ des représentations possibles.

Mise en relation

Tous les documents du dossier travaillent, à leur manière, les processus de création, de transmission et de recréation de la figure du cowboy. Le dossier créé invite ainsi à réfléchir à la manière dont une réalité historique et professionnelle relativement ordinaire est devenue l'un des mythes culturels les plus puissants de l'imaginaire américain, avant d'être progressivement interrogée, nuancée et réécrite par les productions culturelles contemporaines.

La création du mythe apparaît tout d'abord au cœur des **documents A et C-1**. Le texte de Theodore Roosevelt (**document C-1**) participe directement de l'élaboration de la figure du cowboy comme incarnation des vertus nationales américaines : courage, virilité, sens moral et esprit de compétition

y sont érigés en qualités exemplaires. Le **document A** éclaire rétrospectivement ces mécanismes en montrant comment la culture populaire (plus particulièrement Hollywood) s'est emparée de ces représentations pour forger une figure devenue centrale dans le récit national américain. Le cowboy apparaît alors comme une création culturelle fondée sur la sélection et la valorisation de certains traits jugés représentatifs de l'identité nationale.

Toutefois, le dossier créé ne se limite pas à l'étude de cette fabrication mythique. Il montre également comment cette figure fait aujourd'hui l'objet de multiples réécritures. Le **document B-1** constitue à cet égard un contrepoint particulièrement éclairant aux **documents A et C-1**. Là où Roosevelt exalte les qualités viriles du cowboy et où Hollywood contribue à diffuser l'image d'un héros solitaire et hétérosexuel, l'affiche de *Brokeback Mountain* met au premier plan l'intimité émotionnelle et la relation amoureuse entre deux hommes. Le document ne rompt pas totalement avec les codes traditionnels du western mais les réinvestit afin de proposer une représentation alternative de la masculinité. Cette tension entre continuité et transformation se retrouve également dans le **document D-2**, qui présente une série d'œuvres culturelles témoignant de la capacité du mythe du cowboy à être constamment réapproprié et adapté à de nouveaux contextes sociaux, artistiques et culturels.

La question de la création représentationnelle occupe ainsi une place centrale dans l'ensemble du dossier. Le **document A** révèle les mécanismes d'invisibilisation qui ont accompagné la construction du mythe en montrant comment Hollywood a progressivement imposé l'image d'un cowboy blanc et héroïque au détriment de la diversité historique des populations ayant exercé cette activité. Les **documents B-1 et D-2** illustrent quant à eux les tentatives contemporaines visant à élargir ce cadre représentationnel en intégrant de nouvelles figures ou de nouvelles sensibilités. Le dossier invite ainsi à s'interroger sur la manière dont les représentations culturelles contribuent à façonner les imaginaires collectifs mais aussi sur leur capacité à évoluer lorsque les sociétés redéfinissent les groupes, les expériences ou les identités qu'elles souhaitent rendre visibles.

Enfin, l'ensemble des documents met en évidence le rôle fondamental joué par les productions culturelles dans la circulation du mythe. Le récit autobiographique de Roosevelt (**document C-1**), l'article historiographique de Lehman (**document A**), l'affiche de cinéma (**document B-1**) ou encore les références culturelles rassemblées dans le manuel (**document D-2**) témoignent de la diversité des supports qui participent de la création et à la recreation du cowboy. Chaque document propose une version particulière de cette figure, révélant que le mythe n'existe jamais indépendamment des discours, des images et des récits qui le produisent. Le cowboy apparaît ainsi moins comme une réalité historique stable que comme une construction culturelle en perpétuelle évolution, dont les réécritures successives éclairent les transformations des valeurs, des sensibilités et des débats qui traversent la société américaine.

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 « Créer et recréer », sera reprise⁵ dans la proposition de séquence pédagogique : « Dans quelle mesure le mythe hollywoodien du cowboy blanc viril est-il aujourd'hui déconstruit afin de recréer une représentation moins stéréotypée ? »

2.6.2. Question 2 : Linguistique et perspective pédagogique

Question 2-a. : Phonologie

Le présent rapport propose des éléments de corrigé proposés par le jury pour chacun des quatre mots soumis à l'attention des candidats. Toute justification a été prise en considération par le jury dès lors

⁵ 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.

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. Ce rapport propose les symboles utilisés en *Southern British English (SBE)*, *General American (GA)* et dans les deux variétés (en noir). Un seul symbole était attendu. Il n'était pas demandé d'indiquer la variété retenue, mais une session ultérieure du CAPES pourrait inviter les candidats à le faire.

rare /'reə/ /'rer/

Transcription de <a> : /eə/ /ɛə/ /ɛ:/ /er/ /ɛr/

Valeur de la voyelle <a> :

1. Tendue / libre
2. Modifiée / colorée / transformée par <r>

Justification de la valeur : voyelle accentuée suivie de <r> et d'une autre voyelle en fin de morphème ou mot.

Remarques

- Le soulignement n'invitait pas à prendre en compte le <r>. Les candidats utilisant la variété *General American*, qui est une variété rhotique, pouvaient faire apparaître la rhoticité dans les transcriptions : /er/ /ɛr/.
- Le jury a conscience que « tendue » et « libre » ne renvoient pas à la même dimension. Toutefois, le jury a accepté ces deux réponses, car la présentation des règles graphophonologiques est relativement variable d'un manuel à un autre. Ce choix a été opéré afin de ne pas pénaliser les candidats.
- Le jury a accepté la mention « suivie de <e> » au lieu de « suivie d'une autre voyelle ».
- Les notations du type $\bar{v}$ (voyelle tendue) ont bien entendu été acceptées (pour tous les mots) par le jury, car présentes dans certains manuels.

farm /'fɑ:m/ /'farm/

Transcription de <a> : /ɑ:/ /ɑ:r/ /ɑr/

Valeur de la voyelle <a> :

1. Relâchée / entravée / syllabe fermée / voyelle tendue
2. Modifiée / colorée / transformée par <r>

Justification de la valeur : voyelle accentuée suivie de <r> et d'une consonne autre que <r>.

Remarques

- Le soulignement n'invitait pas à prendre en compte le <r>. Les candidats utilisant la variété *General American*, qui est une variété rhotique, pouvaient faire apparaître la rhoticité dans les transcriptions : /ɑ:r/ /ɑr/.
- Le jury a accepté « voyelle tendue » dans la mesure où, dans ce contexte précis, la réalisation de <a> est bien tendue malgré sa position en contexte entravé.
- La présentation des informations sous forme abrégée du type <'VrC^{z<r>}#> (pour parler d'une voyelle accentuée suivie de <r> et d'une consonne autre que <r> en fin de morphème) était tout à fait acceptée (pour tous les mots) par le jury du moment que la présentation était claire et sans équivoque.

America /ə'merikə/

Transcription de <a> : /ə/

Valeur de la voyelle <a> : réduite / faible

Justification de la valeur : voyelle inaccentuée en position initiale devant une consonne en début (ou attaque) de syllabe accentuée.

Remarques

- Le jury a également accepté « en début de mot » au lieu de « en position initiale ».
- Le jury a également accepté « voyelle (en position) prétonique » au lieu de « en position initiale devant une consonne en début (ou attaque) de syllabe accentuée ».

shaving /'ʃeɪvɪŋ/

Transcription de <a> : /eɪ/

Valeur de la voyelle <a> : tendue / libre / alphabétique / valeur de base

Justification de la valeur : voyelle accentuée suivie d'une consonne autre que <r> et d'une autre voyelle en fin de morphème ou mot.

Remarque

- Le jury a accepté la mention « suivie de <e> » au lieu de « suivie d'une autre voyelle » (*shaving* = *shave* + *-ing*).

Question 2-b. : Analyse linguistique

Point 1 : *They traded in their homemade trail clothes [...] for what some called the “working costume” of the cowboy: ten-gallon Stetsons, fancy shirts, leather chaps, star-topped boots, and sometimes a fancy pistol. (l. 39-41)*

Description

Le segment à analyser correspond à une proposition subordonnée constituée des éléments suivants :

- un mot introducteur en *wh-*, à savoir le pronom *what*, qui est complément d'objet direct du verbe *called* ;
- un verbe à forme finie ou à un mode personnel, c'est-à-dire conjugué : *call* au prétérit (*call* + -ED), dont le sujet est *some*, qui est un quantifieur et pronom indéfini dans ce cas ;
- le syntagme nominal *the “working costume” of the cowboy*, qui présente une relation inter-nominale en « *N OF N* » et occupe la fonction d'attribut du complément d'objet direct.

L'ensemble du segment se trouve après la préposition *for* et avant les deux points.

Remarque

L'attribut de l'objet correspond à un syntagme nominal qui permet de qualifier et d'attribuer des caractéristiques à l'objet de la proposition, à savoir *what* ici. Il faut ainsi comprendre l'énoncé de la manière suivante : *some called that (= what) the working costume of the cowboy*.

Enjeux linguistiques

L'enjeu de l'analyse est double ; il s'agit :

1. d'une part de rendre compte du fonctionnement syntaxique de la proposition subordonnée ;
2. d'autre part d'identifier la nature du mot en *wh-*, qui, selon le contexte, peut être pronom ou déterminant interrogatif, pré-déterminant exclamatif ou pronom relatif à antécédent fusionné. Cela revient alors à poser la question du type de subordonnée nominale.

Remarque

Il n'était pas demandé ici de justifier l'emploi du prétérit dans cette proposition, de commenter le fonctionnement de some, de la relation inter-nominale en « N OF N » ou encore de la forme en -ING working.

Analyse

1. Rendre compte de la valeur commune à toute proposition subordonnée

Les propositions subordonnées sont des propositions non autonomes qui s'inscrivent dans une relation de dépendance syntaxique par rapport à une proposition principale. Cette relation de dépendance peut avoir des natures différentes.

Remarque

Une proposition subordonnée peut être relative (parfois appelée proposition subordonnée adjectivale), auquel cas elle est introduite par un pronom relatif et vient (en général) modifier un antécédent nominal. Il peut également s'agir d'une proposition subordonnée adverbiale (aussi appelée circonstancielle), auquel cas elle joue un rôle de constituant facultatif. Enfin, il peut également s'agir d'une proposition subordonnée nominale, auquel cas elle occupe un rôle de constituant obligatoire.

2. Rendre compte du fonctionnement syntaxique de la proposition subordonnée

La proposition subordonnée se trouve sur le même axe paradigmatique qu'un syntagme nominal (SN) et, à ce titre, elle peut être remplacée par un SN, comme le montre la manipulation suivante :

They traded in their homemade trail clothes [...] for something / the working costume of the cowboy / shirts: [...].

Remarque

Le jury a valorisé toute manipulation montrant que la proposition renvoyait indirectement à the working costume of the cowboy ou à ten-gallon Stetsons, fancy shirts, leather chaps, star-topped boots, and sometimes a fancy pistol, tant qu'il était précisé que ces segments correspondaient à des SN.

Au contraire, toute manipulation consistant à remplacer what ou for what par that, which ou the thing that permettait davantage de rendre compte du fonctionnement de what seul, et non du fonctionnement syntaxique de la proposition subordonnée.

La proposition subordonnée occupe une fonction syntaxique de complément, elle est donc obligatoire et sa position est fixe. Plusieurs manipulations pouvaient être proposées pour appuyer cette analyse :

- La proposition subordonnée ne peut être déplacée : **What some called the « working costume » of the cowboy they traded in their homemade trail clothes [...] for: [...].*
- En revanche, le test de la suppression de la subordonnée n'est pas aussi concluant ici. En effet, ce test permet en général de montrer que la subordonnée occupe un rôle obligatoire dans l'énoncé. Dans ce contexte, le test peut être interprété de deux manières :
*?/*They traded in their homemade trail clothes [...] for: ten-gallon Stetsons [...].*

Cette reformulation peut être considérée comme non acceptable car la préposition *for* se retrouve alors suivie directement des deux points, là où on attendrait normalement un SN.

Cette reformulation peut être considérée comme ayant un sémantisme similaire, malgré une syntaxe non standard, à condition de noter que les deux points sont suivis de SN/GN, ce qui confirme le statut nominal de la subordonnée.

Comme la proposition est précédée de la préposition *for* et qu'une préposition est obligatoirement suivie d'un élément de nature nominale, la proposition subordonnée occupe ainsi la fonction de complément de la préposition *for*, également appelé complément prépositionnel. Il s'agit donc d'une proposition subordonnée nominale, qui forme ainsi, avec la préposition *for*, un syntagme prépositionnel.

3. Identifier la nature de *what* et le type de subordonnée nominale

Une proposition subordonnée nominale en *what* peut être une exclamative (indirecte), une interrogative (indirecte) ou encore une relative nominale, également appelée relative à antécédent fusionné ou relative libre. La nature de *what* varie ainsi en fonction de cela.

Dans ce contexte, la subordonnée ne peut pas être une exclamative, dans la mesure où *what* est suivi d'un pronom, et non d'un SN du type « déterminant Ø + nom au pluriel ou nom indénombrable ». Il est ainsi nécessaire d'étudier le contexte afin de pouvoir identifier son mode de fonctionnement.

D'une part, Il n'y a pas de segment véhiculant une recherche d'information, puisque le verbe *trade in*, qui précède la subordonnée, présuppose l'existence de ce qui est échangé.

D'autre part, il n'y a pas de doute quant au référent de la subordonnée et de son pronom *what*, puisqu'il renvoie au SN *the "working costume" of the cowboy* mentionné au sein même de la subordonnée. Celui-ci est lui-même explicité dans le co-texte droit et est composé de plusieurs éléments, à savoir *ten-gallon Stetsons, fancy shirts, leather chaps, star-topped boots, and sometimes a fancy pistol*. Il ne peut donc s'agir d'une interrogative.

What est ici un pronom relatif à antécédent fusionné, c'est-à-dire qu'il correspond, en quelque sorte, à la fusion du relatif *that* et de l'antécédent (*the*) *thing*. Deux manipulations étaient possibles afin d'illustrer cela :

They traded in their homemade trail clothes [...] for the thing that some called the "working costume" of the cowboy: [...].

They traded in their homemade trail clothes [...] for that which some called the "working costume" of the cowboy: [...].

Il s'agit donc d'une proposition subordonnée relative nominale également appelée relative libre, relative à antécédent fusionné ou encore relative à antécédent amalgamé.

Remarque

Le jury a valorisé toute remarque consistant à commenter l'utilisation même de cette relative nominale, dans la mesure où celle-ci revêt d'un caractère facultatif en contexte. Plusieurs éléments pouvaient alors être relevés :

1/ La subordonnée apparaît comme étant redondante à plusieurs niveaux, car ce à quoi elle renvoie est explicité :

- à l'intérieur même de la subordonnée, par *the "working costume" of the cowboy* ;
- dans le co-texte droit, qui explicite lui-même ce à quoi cela renvoie à travers une liste complète de l'attirail du cowboy.

Ainsi, il aurait pu être envisageable de ne pas utiliser de relative nominale :

→ Manipulation : *They traded in their homemade trail clothes [...] for the "working costume" of the cowboy: [...].*

2/ Les guillemets autour de *"working costume"*, ainsi que la présence du pronom indéfini *some* accompagné du verbe *call*, permettent à Tim Lehman (auteur de l'article) de ne pas prendre en

charge cette appellation, de prendre de la distance par rapport à celle-ci et de l'attribuer à quelqu'un d'autre, non défini en contexte.

3/ L'utilisation de la proposition subordonnée relative nominale crée un 'effet retard' sur l'information importante, et attire l'attention d'une part sur the "working costume" of the cowboy et d'autre part sur la liste de SN qui arrive après les deux points. What a ainsi un fonctionnement cataphorique, renvoyant à the "working costume" of the cowboy, lui-même explicité par la suite de SN après les deux points.

La subordonnée relative nominale permet ainsi d'attirer l'attention vers la fin de l'énoncé (principe de end focus ou focus final), qui correspond à l'information importante, le rhème, et aussi à l'information la plus lourde, avec la liste de SN (principe de end weight ou poids relatif). Ainsi, bien que la proposition en what ne soit pas une pseudo-clivée sur le plan syntaxique, l'agencement du passage est tel qu'on peut faire un parallèle sur le plan pragmatique.

Point 2 : [...] repetitious chores caused cowboys to feel "adrift on these great, vague, and melancholy prairies." (l. 33-34)

Description

Le segment à analyser correspond à une partie d'énoncé complexe dans laquelle on retrouve :

- un verbe à forme finie ou mode personnel, c'est-à-dire conjugué : cause au prétérit ;
- le sujet de ce verbe est le SN *repetitious chores* ;
- le verbe est lui-même suivi du SN *cowboys* ;
- ce SN est suivi d'une proposition infinitive en *to*, opérateur verbal ou particule de l'infinitif, contenant le verbe d'état *feel* qui est suivi du syntagme adjectival *adrift*.

Remarque

Il était également possible de qualifier le segment comme étant une partie de syntagme verbal (verbe + complément), une structure ou construction caténative ou encore une construction ou structure transitive complexe.

Enjeux linguistiques

Les enjeux de l'analyse se trouvent à différents niveaux ; il s'agit :

1. d'une part, d'identifier la structure causative, ce qui implique à la fois d'étudier le fonctionnement syntaxique du segment et de rendre compte du rôle respectif des différents constituants ;
2. d'autre part, de rendre compte des spécificités de cette structure causative, ce qui revient à mettre en lumière les effets de sens qui découlent de l'utilisation de l'opérateur causatif *cause* et de la complémentation verbale infinitive.

Remarque

Il n'était pas attendu des candidats qu'ils justifient l'emploi du prétérit, ou qu'ils étudient le fonctionnement du nom *cowboys* et de sa détermination.

Analyse

1. Identifier la structure causative
 - a. Étudier le fonctionnement syntaxique du segment

L'analyse syntaxique du segment permet de retrouver deux relations prédicatives imbriquées l'une dans l'autre :

- une première relation prédicative contenant le SN sujet *repetitious chores* et le prédicat *cause (something) < Repetitious chores – cause [something] >* ;

- une deuxième relation prédicative qui occupe la place de *something* dans la première relation prédicative et qui contient le sujet *cowboys* et le prédicat *feel adrift* “on these great, vague, and melancholy prairies.” : < *cowboys – feel adrift [...]* > ;
- l’énoncé peut donc être schématisé de la manière suivante :

< *Repetitious chores – cause [something]* >



< *cowboys – feel adrift [...]* >

Deux interprétations syntaxiques sont alors possibles.

Analyse 1 : Il convient de distinguer le fonctionnement syntaxique du fonctionnement sémantique de *cowboys*. Sur le plan syntaxique, le SN *cowboys* occupe la fonction d’objet syntaxique du verbe mais ne fonctionne pas comme objet sémantique. Ainsi, la proposition infinitive ne peut être supprimée :

**Repetitious chores caused cowboys.*

En effet, cette suppression est impossible car *cowboys* correspond en réalité au sujet sémantique de l’infinitive, et joue ainsi également un rôle au sein de la proposition infinitive. On peut alors considérer qu’on a affaire à une montée du sujet de *feel* en position d’objet de *cause*.

Analyse 2 : Le verbe *cause* n’est pas suivi ici d’un objet direct qui serait *cowboys* et d’une proposition infinitive qui aurait un rôle de circonstant / adjoint (c’est-à-dire facultatif et donc déplaçable et supprimable). La proposition infinitive ne constitue pas à elle seule l’objet de *cause* non plus, comme le montre les manipulations suivantes :

- La proposition infinitive ne peut être déplacée et séparée de *cowboys* :
**To feel “adrift on these great, vague, and melancholy prairies” repetitious chores caused cowboys.*
- La proposition infinitive ne peut être supprimée :
**Repetitious chores caused cowboys.*
- Le syntagme nominal *cowboys* ne peut être supprimé :
**Repetitious chores caused to feel “adrift on these great, vague, and melancholy prairies.”*

Ainsi, c’est l’ensemble *cowboys to feel adrift [...]* qui fonctionne comme objet direct de *cause*.

Remarque

Il n’était pas attendu des candidats qu’ils produisent les deux analyses, ni même qu’ils étayent leur analyse avec plusieurs manipulations ; une seule analyse suffisait, assortie d’une manipulation. Le jury a toutefois valorisé les candidats qui auraient proposé les interprétations syntaxiques présentes ci-dessus.

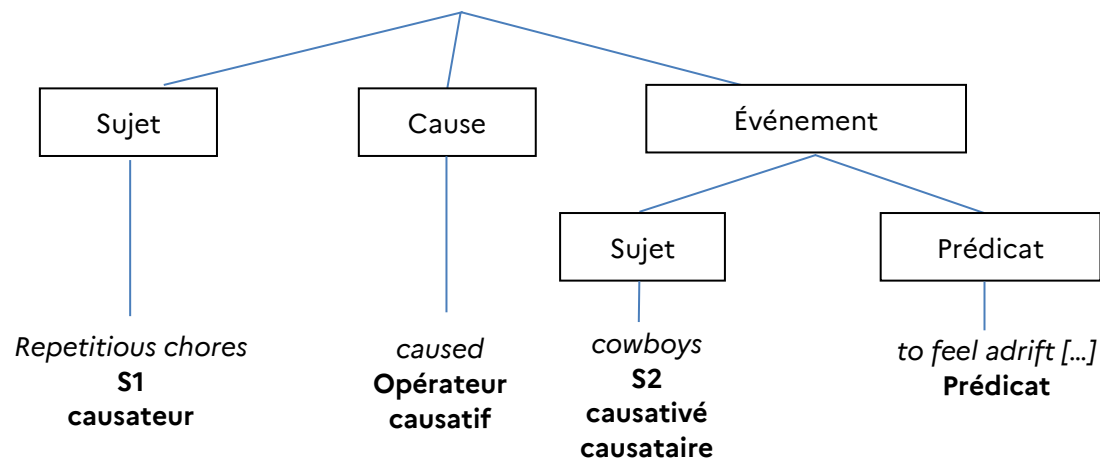
b. Rendre compte du rôle respectif des différents constituants

Au-delà du fonctionnement syntaxique du segment, ce qui importe également est son sémantisme. Dans l’énoncé à analyser, on observe que l’actualisation de l’événement < *cowboys – feel adrift [...]* > est déclenchée par un élément extérieur, à savoir *repetitious chores*. Les différents constituants de l’énoncé jouent ainsi différents rôles :

- *cause* est un opérateur / verbe causatif, tandis que l’événement à droite de celui-ci correspond à ce qui est causé ;
- on identifie alors que *repetitious chores* (sujet 1, au sens non grammatical du terme), qui est inanimé, est le causateur de l’événement.
- *cowboys* (sujet 2), qui est animé, est le causativé, aussi appelé causataire, c’est-à-dire celui qui subit la causation.

Remarque

Une explication plus schématique sous forme d'arbre était également acceptée, tant que le rôle des différents constituants était expliqué.



L'analyse du fonctionnement syntaxique (a.) et du rôle respectif des différents constituants ainsi que les relations de sens qui les unissent (b.) permettent de déterminer qu'il s'agit d'une structure causative.

Remarque

Certains candidats ont considéré que, dans la mesure où le sujet 2 ne déclenche pas la réalisation du procès *feel adrift [...]* de manière autonome, celui-ci subissait une action et n'occupait donc pas un rôle de causativé ou causataire mais un rôle de patient. Ceci a ainsi mené à des erreurs dans lesquelles la structure causative a été analysée comme étant une forme de voix passive, ce qui n'était pas le cas ici.

Par ailleurs, certains candidats ont également considéré que, dans la mesure où ce segment était suivi d'une citation, il s'agissait d'analyser le verbe *feel* en tant qu'introducteur de discours. Ceci était hors propos.

2. Rendre compte des spécificités de cette structure causative

a. Spécificités liées à l'utilisation de l'opérateur *cause*

Étant donné que différents opérateurs causatifs existent, tels que *make*, *get* ou encore *have*, il convenait de comprendre les spécificités de l'opérateur *cause*.

En contexte, on observe que le causativé n'est pas agentif, dans la mesure où le verbe *feel* est un verbe d'état. Ainsi, il n'occupe pas un rôle sémantique d'agent, mais plutôt un rôle d'expérient, animé qui est le siège d'une émotion dans ce cas. Le prédicat *feel adrift [...]* renvoie clairement à un événement qui a un impact négatif sur le causativé *cowboys*. Comme cette émotion n'est pas positive, le causativé peut être considéré comme étant détrimentaire. Ces éléments de contexte concordent avec le fonctionnement de l'opérateur causatif *cause*, qui tend à être utilisé dans le cas où l'événement causé est négatif.

Le causateur est inanimé et donc non agentif : il correspond aux tâches monotones du cowboy sur la route. Ainsi, il n'a aucune volonté et il n'y a aucune intentionnalité dans cette causation. De ce fait, le causateur ne tire aucun bénéfice de la causation (alors que cela pourrait être le cas avec l'opérateur causatif *have*, par exemple), et il n'a pas recours à une forme de persuasion ni ne réalise d'effort pour arriver à ses fins (ce qui serait le cas avec l'opérateur causatif *get*). Ainsi, l'utilisation des opérateurs causatifs *get* ou *have* n'était pas possible.

Remarque

Toute manipulation consistant à remplacer *cause* par l'opérateur causatif *have* ou *get* nécessitait d'être justifiée, dans la mesure où ces manipulations présentent un caractère incongru :

Repetitious chores had cowboys feel "adrift on these great, vague, and melancholy

prairies.”

Une comparaison avec l’opérateur *have* permettait de mettre en lumière l’incongruité de la manipulation en raison du rôle détrimentaire du causatif. Cette manipulation impliquait également des modifications au niveau de la forme verbale du prédicat *feel*.

Repetitious chores got cowboys to feel “adrift on these great, vague, and melancholy prairies.”

Une comparaison avec l’opérateur *get* permettait de mettre en lumière l’incongruité de la manipulation en raison du rôle non agentif du causateur et de la non-intentionnalité de la causation.

b. Les spécificités liées à la complémentation infinitive en *to*

Le lien entre le causateur et l’événement causé apparaît comme lâche, en raison de la présence de l’opérateur verbal / la particule de l’infinitif *to*. À ce titre, l’opérateur causatif *cause* peut être opposé à l’opérateur causatif *make*, qui aurait pu être recevable en contexte :

Repetitious chores made cowboys feel “adrift on these great, vague, and melancholy prairies.”

La présence de *make* donnerait l’impression d’un lien de cause à effet plus fort. Celui-ci peut alors s’apparenter à une forme contrainte exercée sur le causatif, ou encore à une réaction incontrôlable de la part du causatif. Ceci est dû à la forme de la complémentation verbale, qui se présente sous la forme d’une infinitive comportant un verbe à la base verbale / un infinitif nu plutôt que d’une infinitive en *to*. Avec *cause* et la complétive en *to*, la causation est présentée comme si elle était fortuite et le lien de cause à effet accidentel et involontaire.

La particule de l’infinitif *TO* permet de mettre en relation le sujet *cowboys* avec le prédicat *feel* *adrift* [...]. La particularité de cette mise en relation est qu’elle est considérée comme **étant posée, mais non présupposée**. *TO* matérialise le franchissement d’un domaine notionnel où la relation prédicative < *cowboys – feel* *adrift* [...] > est non validée à un domaine notionnel où celle-ci est validée, c’est-à-dire le passage de /not *feel* *adrift*/ à /*feel* *adrift*/ à cause des *repetitious chores*. Il n’y a ainsi pas de causation directe ou immédiate ici.

Remarque

Cette idée de « posée mais non présupposée » implique dans certains contextes une comparaison entre les opérateurs *TO* et *-ING*, ce dernier signalant lui une antériorité opérationnelle. L’opposition de ces marqueurs sur un plan théorique peut être pertinente afin de mettre en avant la dimension non présupposée de *TO*. Toutefois, ici une manipulation qui consisterait à remplacer la proposition infinitive en *TO* par une subordonnée en *-ING* n’est pas acceptable sur le plan grammatical et les développements sur *-ING* ne sont pas pertinents.

En contexte, cela signifie que l’utilisation de *TO* souligne le fait que l’actualisation du procès /*feel* *adrift*/ ne fait pas partie des caractéristiques ou des habitudes du référent de *cowboys*, ce qui se traduit au niveau linguistique par l’absence de validation de la relation prédicative. Cela est d’autant plus marquant que dans les lignes qui suivent (l. 34-36), la citation d’un cowboy met en avant cette dimension inhabituelle, qui montre bien le franchissement du domaine notionnel évoqué dans la causative : *The trip that was once so exciting and thick with adventure has come to be an unspeakably cheerless and tiresome thing.*

Question 2-c. : Perspective pédagogique

Dans la perspective d’acquisition du niveau B1+ visé à la fin de la classe de seconde, l’élève sera amené à utiliser l’expression de la causation pour décrire la manière dont les conditions de vie

difficiles des cowboys a pu susciter en eux certaines émotions (*The long cattle drives caused cowboys to feel lonely...*).⁶

Au niveau B1+ visé, les élèves doivent « maîtriser quelques structures causatives » (BO n° 22 du 29 mai 2025). Jusqu'ici, l'élève a exprimé la causation grâce à *make* dans des blocs lexicalisés (*make sb feel* [A2], *make people aware of* [B1]). Ainsi, il recourt à un opérateur unique, *make*, fondamentalement associé à son équivalent « faire », qui est utilisé de manière productive pour exprimer la relation causale en français. En anglais, cette relation est distribuée entre plusieurs opérateurs (*make*, *get*, *have* et *cause*) avec des effets de sens différents. Travailler la structure en cause aide ainsi les élèves à se détacher d'un calque direct du français (faire = *make*) et à développer une expression plus précise et plus variée de la causalité.

2.6.3. Question 3 : Présentation de la séquence pédagogique

Présentation générale

La séquence que je propose est problématisée ainsi⁷ : « Dans quelle mesure le mythe hollywoodien du cowboy blanc viril est-il aujourd'hui déconstruit afin de recréer une représentation moins stéréotypée ? »

Ma séquence comportera 6 séances, articulées en 3 grandes étapes.

Voici l'énoncé de la tâche de fin de projet que j'ai retenue pour cette séquence, tâche qui mobilise l'activité langagière d'expression orale en continu : « *As the curator of the American Museum of Western Art, you have decided to dedicate an exhibition to diversity in cowboy culture. Prepare a short statement for a press conference announcing the exhibition.* »

À la fin de la classe de seconde, le niveau visé est le niveau B1+ du CECRL (utilisateur indépendant).

Annonce des objectifs

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

Objectifs culturels

L'évolution d'un mythe : le cowboy

- Réalités historiques et stéréotypes
- Création et recréation : rôle de la culture et des médias
- Représentation et non-représentation : minorités, femmes
- Mythes fondateurs dans la construction de la nation : l'Ouest américain, la Frontière

Objectifs communicationnels

Linguistiques

• Grammaire

- Les structures causatives pour exprimer la causalité d'une action (ex : *Hollywood made Black cowboys disappear, caused cowboys to feel*) → B1+
- Rebrassage des propositions subordonnées relatives pour apporter des précisions sur un groupe nominal (ex : *Roosevelt, who created the image of a virile cowboy*) → A2+

⁶ Étaient également acceptables les justifications suivantes : « pour expliquer comment les représentations idéalisées du cowboy amènent le public à croire à un modèle de masculinité héroïque (*Hollywood westerns made the cowboys symbols of masculinity...*) » ; ou encore, « pour montrer comment des films comme *Brokeback Mountain* conduisent le public à remettre en question les stéréotypes (*Brokeback Mountain caused the audience to question Hollywoodian stereotypes...*). »

⁷ Cf. note de bas de page dans la section « Problématisation » de la partie 2.6.1.

- Rebrassage du *present perfect* pour parler de l'évolution de la figure du cowboy (ex : *cowboys characters have become more emotional than in the past*) → A2+
- Rebrassage des connecteurs adversatifs (*whereas, contrary to, on the one hand... on the other hand, etc.*) pour marquer des contrastes → A2+
- **Phonologie**
 - Prononcer correctement le suffixe *-ate*, prononcé /ɪt/ ou /eɪt/ selon le nombre de syllabes et l'accentuation (Doc. A *accurate*, Doc. C-1 *tolerate, emasculate*) → B1+
 - Rebrassage de l'accentuation des noms composés de type N + N fusionnés : Doc. A, *cowboy, horseback, livestock, newspapers*, Doc. C-1, *horsemanship, horse-play, cow-camp* → B1
 - Les schémas intonatifs dans les déclaratives, les énumérations, les hypothétiques, pour intéresser les journalistes lors de la conférence de presse → A1+ (> B2)
- **Lexique**
 - Lexique de l'habillement des cowboys
 - Lexique de l'exclusion : discrimination raciale
 - Lexique de la création : représentation
 - Lexique de la virilité

Sociolinguistiques

Savoir adapter son registre à la situation : la tâche de fin de projet consiste en une conférence de presse, ce qui implique un registre de langue adapté. Le registre doit prendre en compte les enjeux du discours (lexique adapté à la présentation des œuvres d'une exposition ; utilisation de structures causatives avec « *Hollywoodian representations of cowboys caused modern artists to redefine masculinity in their works* »).

Pragmatiques

- Savoir poser sa voix et adopter une posture adéquate pour s'adresser à un auditoire afin de l'informer.
- 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 : Le rôle des représentations artistiques dans la mythification du cowboy.
- Parcours citoyen : Comprendre les phénomènes d'invisibilisation et de réappropriation d'éléments culturels.

Annonce 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 C-1 (*Ranch Life and the Hunting-Trail*) → **document A** (« *The Making of the Cowboy Myth* ») → **document B-1** (affiche de *Brokeback Mountain*) → **document D-2** (phonologie/culture)

L'ordre des documents correspond à l'approche suivante : il s'agit de débiter par une représentation traditionnelle et stéréotypée du cowboy, telle que décrite dans le **document C-1** par Theodore Roosevelt pour ensuite se concentrer sur la déconstruction du mythe opérée par Tim Lehman dans le **document A** et découvrir que cette création n'est pas conforme à la réalité historique (conditions de travail difficiles, personnes issues de diverses minorités ethniques, etc.). Puis, par l'étude du **document B-1**, on découvrira une récréation de la figure du cowboy afin d'interroger le mythe et de découvrir l'une des réécritures auxquelles il a donné lieu. Le **document D-2** clôturera la séquence en

permettant tout d'abord aux élèves de travailler l'un des objectifs phonologiques afin de se préparer à la tâche de fin de projet en expression orale en continu et d'enrichir les connaissances culturelles sur les représentations des cowboys dans la culture populaire afin de pouvoir annoncer une exposition cohérente de la diversité dans la culture cowboy.

Présentation des étapes d'exploitation

Étape 1 – 2 séances

Documents exploités : document C1 (*Ranch Life and the Hunting-Trail*) + **document A** (« *The Making of the Cowboy Myth* »)

Séance 1 (document C-1 : compréhension de l'écrit)

L'intérêt pour la tâche de fin de projet : Cette séance va permettre d'introduire le thème de la séquence en commençant par l'image traditionnelle et stéréotypée du cowboy telle qu'elle est véhiculée dans la culture populaire.

a) Anticipation à partir du terme « cowboy » pour amener les élèves à réfléchir à la représentation qu'ils ont de cette figure.

b) Compréhension de l'écrit :

- Avant la lecture cursive, repérage de qui parle (paratexte et repérage de la première personne du pluriel). L'objectif est de faire émerger l'idée selon laquelle l'auteur appartient au groupe qu'il décrit et qu'il adopte donc un point de vue interne.
- Lecture cursive du texte et repérages différenciés de tout ce qui est associé à l'univers du cowboy : vêtements et accessoires (A2), métier (A2), violence (A2), virilité, qualités morales et physiques (B1).
- Mise en commun qui permet de conduire les élèves à observer que le texte juxtapose plusieurs dimensions du personnage du cowboy afin d'identifier les contrastes entre les faits observables et les jugements portés par Roosevelt et de comprendre que ce dernier est en train de créer un mythe.

c) PRL sur la prononciation du suffixe *-ate*, prononcé /ɪt/ ou /eɪt/ selon le nombre de syllabes et l'accentuation, à partir des exemples « *emasculate* » et « *tolerate* ». Je lirai les occurrences aux élèves pour leur faire déduire la règle d'accentuation ; ensuite, ils disposeront d'une banque de mots se terminant en *-ate*, qu'ils devront utiliser en binôme pour créer des phrases contenant des occurrences, en portant une attention particulière à la prononciation du suffixe et à l'accentuation des items lexicaux.

- Devoirs à la maison : Activité de type *webquest* pour en apprendre davantage sur Theodore Roosevelt et son parcours politique de telle sorte à percevoir le dessein politique de ce dernier dans ce texte.

Intérêt : Commencer à accéder à l'implicite d'un texte et comprendre qu'il ne se limite pas à une fonction descriptive mais qu'il véhicule un point de vue sur le monde.

Séance 2 (retour sur le document C-1 + le document A : compréhension de l'écrit)

L'intérêt pour la tâche finale : Conceptualiser une représentation des cowboys qui ne soit pas monolithique et qui corresponde à la réalité historique (diversité ethnique, conditions de travail difficiles). Cette activité de compréhension de l'écrit va permettre aux élèves de comprendre que la description faite par Roosevelt n'est pas conforme à une réalité historique mais est une création représentationnelle. Les élèves vont prendre conscience du fait, d'une part, que la figure du cowboy a été mythifiée et, d'autre part, que la population qui composait cette communauté constituait une force de travail.

a) Mise en commun des recherches faites à la maison sur Theodore Roosevelt et son parcours politique qui permet aux élèves de tisser des liens entre la représentation que ce dernier fait des cowboys et ses desseins politiques (expression orale en continu). Les élèves vont être amenés à remobiliser le lexique qu'ils auront appris sur l'habillement des cowboys et la virilité, et seront incités à prêter attention à la prononciation des mots contenant le suffixe *-ate*.

b) Document A :

- Anticipation à partir du titre pour mener les élèves à comprendre que la figure des cowboys telle qu'elle est décrite dans le Doc. C-1 n'est pas conforme à une réalité historique mais est une création représentationnelle
- Lecture cursive du texte du début à la ligne 10 : repérage de tous les éléments concernant le mythe (la figure du cowboy dans les westerns hollywoodiens, indépendant, courageux et viril) et ceux concernant les cowboys (découverte d'un métier difficile et de la population issue de communautés marginalisées qui composait cette force de travail).
- Lecture du texte dans son intégralité : travail de groupes différencié : un premier groupe se concentre sur le repérage des lieux et des dates (contexte général, niveau A1+), un deuxième groupe repère les différentes minorités ethniques qui composaient la communauté des cowboys et leurs spécificités (niveau A2), un troisième groupe repère les éléments concernant les conditions de travail des cowboys (niveau B1), un quatrième groupe repère tout ce qui a trait à la représentation des cowboys (niveau B1+).
- Mise en commun des repérages effectués par les différents groupes (des repérages de base à une compréhension qui tend vers l'implicite) : un porte-parole par groupe (expression orale en continu) expose les informations repérées. Cette mise en commun est l'occasion de conduire les élèves à identifier la règle d'accentuation des noms composés de type N + N fusionnés (*cowboy, horseback, livestock, newspapers*) – l'accent primaire portant sur le premier élément. Les élèves ont un tableau comprenant quatre colonnes correspondant aux quatre catégories d'informations à repérer dans le texte et doivent compléter le tableau au fil des présentations (compréhension orale et expression écrite). À la fin de l'activité, le tableau complété est vidéoprojeté pour s'assurer que toutes les informations ont bien été copiées.
- Analyse de la structuration du texte : les élèves repèrent le type d'information exposé dans chaque paragraphe afin de comprendre que le texte est articulé (introduction présentant un stéréotype, déconstruction du stéréotype, exposition des nuances, conclusion présentant la manière dont le stéréotype s'est construit).

c) PRL sur les structures causatives à partir de la phrase « *The long cattle drives caused cowboys to feel lonely...* » extraite du document A. On conduira les élèves à mettre ce point de langue en regard de la structure causative en *make*, qui leur est plus connue, et à identifier les variations de sens. Pour ce faire, j'organiserai un exercice prenant appui sur le document A dans lequel, à chaque fois qu'une contrainte forte (avec causation directe) imposée aux cowboys est repérée, les élèves doivent reformuler l'activité en utilisant une structure causative en *make* (ex : « *Livestock owners made cowboys work long hours and lead a lonely life* »); lorsqu'il s'agit de la présentation d'un déclenchement indirect (agent non inanimé) qui conduit les cowboys à agir/ressentir, etc., ils reformulent l'activité avec une structure causative en *cause*.

d) Tâche intermédiaire : *Together with the museum team, come up with a nuanced definition of the cowboy, which will be featured on the museum website* (expression écrite collaborative). Les élèves doivent utiliser au moins deux structures causatives (ex : *Hollywood made Black cowboys disappear. Their work caused cowboys to feel lonely.*) et le lexique de l'habillement, de l'exclusion et de la virilité. Les élèves s'appuient sur leur analyse de la structuration du texte afin de produire un discours cohérent et articulé.

Intérêt pour la tâche de fin de projet : savoir repérer les informations dans un texte et adopter une posture critique face aux représentations de la culture populaire ; définir la figure du cowboy de manière nuancée.

Étape 2 – 2 séances

Documents exploités : document B-1 (affiche de *Brokeback Mountain*) et document D-2 (phonologie)

Séance 3 (document B-1 : expression orale en continu)

L'intérêt pour la tâche de fin de projet : L'exploitation du document B-1 vise à conduire les élèves à identifier comment le cinéma participe à la recreation du mythe du cowboy en proposant des représentations alternatives de la masculinité et des relations affectives. Les connaissances culturelles et les outils d'analyse acquis à cette occasion pourront être réinvestis dans le projet de fin de séquence afin de sélectionner, présenter et justifier des figures de cowboys qui s'écartent des représentations stéréotypiques traditionnellement véhiculées par la culture populaire.

a) Anticipation :

- Présentation uniquement du personnage de gauche (incarné par Jake Gyllenhaal). Les élèves décrivent le personnage, qui porte tous les attributs traditionnels du cowboy, (en réinvestissant le lexique de l'habillement). Ils seront incités à enrichir leur description en réactivant leurs connaissances sur les propositions subordonnées relatives (ex : *The man who is wearing a denim jacket is looking down. He is also wearing a hat that casts a shadow over his eyes.*). Les élèves font ensuite des hypothèses sur l'identité du personnage et sur la nature du document.

b) Expression orale en continu (affiche entière) :

- Les élèves décrivent la position des personnages, leur proximité physique. Ces repérages les mènent à comprendre la relation d'intimité qui les lie.
- L'enseignant attire l'attention des élèves sur la saturation de l'affiche – le fait qu'on perçoive presque les pores de la peau des acteurs, l'absence de lumière, la pénombre qui les entoure et le texte « *Love Will Bring You Back* ». Les élèves décrivent ce qu'ils voient. À partir de ces repérages, les élèves sont menés à analyser la composition de l'affiche afin de comprendre qu'elle attire l'attention sur l'intimité entre les deux cowboys, leur homosexualité et non sur leur travail de vacher. Le lexique de la création est mobilisé pour analyser la manière dont cette affiche recrée l'image du cowboy. Les élèves sont menés à utiliser des connecteurs adversatifs ainsi que le *present perfect* afin de faire des comparaisons entre les représentations précédemment étudiées et celle-ci (ex : *Contrary to the cowboy images we have studied before, this film has contributed to recreating the image of the cowboy as a sensitive and emotional man.*).
- Devoirs à la maison : Les élèves effectuent une activité de recherche documentaire sur l'ENT de l'établissement sur lequel sont centralisés le synopsis de *Brokeback Mountain* (compréhension de l'écrit) et des critiques du film permettant de se faire une idée de la réception du film. À l'issue de cette activité, les élèves enregistrent un court podcast présentant la manière dont l'affiche et le film recréent l'image du cowboy. Ils doivent réinvestir les apports lexicaux et grammaticaux précédemment étudiés.

Séance 4 (document D-2 : expression orale en interaction)

Intérêt pour la tâche de fin de projet :

a) Travail phonologique à partir du document D-2 : sur les tablettes, les élèves écoutent les phrases proposées dans le fichier audio, repèrent les unités de sens, les intonations montantes/descendantes, puis PRL sur les schémas intonatifs (que les élèves peuvent consulter dans le manuel).

b) Activité d'expression orale en interaction en binôme : un journaliste interviewe l'un des concepteurs de l'affiche, qui doit justifier ses choix de composition :

- Les deux interlocuteurs doivent veiller à utiliser un registre adapté à une conférence de presse : cet objectif est l'occasion d'identifier en classe entière la manière dont un locuteur mobilise un lexique précis et des structures grammaticales appropriées à la production visée.
- Chaque binôme est évalué par un autre binôme qui vérifie l'intégration du lexique de la séquence, des faits de langue et la correction phonologique (suffixe -ate, accentuation des noms composés, schémas intonatifs).
- Les binômes échangent ensuite leurs rôles.

Étape 3 – 2 séances

Séance 5 : Tâche intermédiaire (expression écrite et expression orale en continu)

Intérêt pour la tâche finale : Cette tâche permet aux élèves de commencer à réfléchir aux arguments qu'ils développeront durant la conférence de presse et de s'entraîner à expliciter spontanément l'un d'entre eux (utilisation d'une prise de notes concise pour éviter les écrits oralisés).

a) Énoncé de la tâche intermédiaire : *Prepare your arguments to be ready for the press conference.*

b) Modalités et finalités :

- Travail individuel, puis travail en binôme.
- Mobilisation des faits culturels, grammaticaux et lexicaux abordés en classe : produire un discours cohérent et articulé dans le but de produire un message fluide et aisément compréhensible.
- Les élèves doivent préparer sous la forme d'une carte mentale les arguments qu'ils devront développer durant la conférence de presse concernant leur choix de perspective pour représenter la figure du cowboy
- Ils sélectionnent un point et le présentent à l'oral à l'un de leurs pairs.
- Devoirs à la maison : recherches personnelles sur l'un des artistes ou d'une des œuvres présentés dans le document D-2 afin que les élèves aient une vision plus globale de la recreation de la figure du cowboy et des exemples à présenter dans le cadre de leur exposition.

Séance 6 (tâche de fin de projet)

Tâche de fin de projet : *As the curator of the American Museum of Western Art, you have decided to dedicate an exhibition to diversity in cowboy culture. Prepare a short statement for a press conference announcing the exhibition.*

Présentation des pistes d'évaluation

Prise en compte du contenu culturel

Les objectifs culturels annoncés (« Créer et recréer ») sont bien évalués. La création de la figure traditionnelle et stéréotypée du cowboy est présentée puis remise en question avant de présenter des recreations représentationnelles diverses de cette figure.

Prise en compte du contenu linguistique

Structures causatives, propositions subordonnées relatives, lexique de l'habillement, de l'exclusion, de la création et de la virilité, schémas intonatifs et accentuation des noms composés.

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 de la diversité des figures de cowboys).

Prise en compte de la dimension pragmatique

La PPC (prise de parole en continu) est convaincante, développée et structurée ; l'élève sait poser sa voix et adopter une posture adéquate pour s'adresser à des journalistes afin de les informer.

Rapport établi par

Aurore MONTHEIL,

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

Florine BERTHE et Christophe COUPÉ-JAMET (avec Julie

ROUAUD),

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)

Cette section du rapport aborde la maîtrise de la langue orale (en anglais et en français) aux épreuves orales d'admission de la session 2026. Elle est structurée en parties thématiques afin de faciliter la préparation des futurs candidats. Elle s'appuie en partie sur les préconisations présentes dans les rapports précédents et qui s'avèrent toujours pertinentes.

La maîtrise de la langue orale est une compétence primordiale pour le métier d'enseignant et par conséquent, elle est évaluée lors des épreuves orales d'admission, selon plusieurs critères, à savoir la qualité de la langue (correction grammaticale et syntaxique, étendue du lexique, prononciation), mais aussi la gestion de la communication lors de la présentation et durant les échanges. Il convient donc de se préparer de façon ciblée et de s'entraîner régulièrement pour ancrer les bons réflexes et éviter les écueils les plus récurrents.

Un bon nombre de candidats cette année ont su mettre en avant leur excellente maîtrise des deux langues parlées, leur gestion habile de la communication et ont fait preuve d'une attitude professionnelle digne d'un futur enseignant de langue. Le jury les félicite pour ce travail qui est le reflet d'une bonne préparation et d'un entraînement régulier. Cependant, certains candidats n'ont malheureusement pas évité des écueils communs, que cela concerne la maîtrise de la langue ou plus globalement la posture adoptée. L'identification des erreurs récurrentes permettra aux prochains candidats, le jury l'espère, d'améliorer leurs futures prestations.

3.1. Gestion de la communication (registre et attitude) : remarques générales

Posture professionnelle

En tant que potentiel futur enseignant, il est essentiel d'adopter une posture professionnelle, et cela, dès l'entrée dans la salle d'interrogation. Cette posture professionnelle se matérialise de façon verbale, par l'utilisation d'un registre soutenu et d'une terminologie adaptée ; paraverbale, par le positionnement de la voix, l'utilisation de l'intonation et la modulation du débit ; et non verbale, par l'utilisation adéquate des gestes et de la posture afin de se positionner en tant que futur enseignant et de communiquer de façon claire et efficace.

Gestion des tours de parole

Lorsqu'un membre du jury pose une question, il est primordial de le laisser développer sa question dans son intégralité afin d'en comprendre la visée globale et de ne prendre la parole qu'une fois son intervention terminée. Ce principe semble pour le moins essentiel pour la réussite d'un échange langagier ; cependant, il est arrivé que certains candidats ne le respectent pas, parfois même de façon répétée, ce qui a nui à l'échange.

Lors de la réponse à une question, et de façon générale dans l'ensemble de la présentation, il faut éviter de commencer par « Comme je l'ai dit plus tôt / avant ». Bien que ce conseil soit très souvent formulé lors des préparations au concours, le jury a constaté que cette amorce était pourtant assez souvent mobilisée par les candidats, ce qui les dessert à plusieurs niveaux. En effet, si la question est posée, c'est qu'il y a lieu de revenir sur ce qui a été dit plus tôt, afin d'approfondir le propos, de le nuancer, voire de le rectifier. Cela donne ainsi l'impression que le candidat n'est pas capable de se remettre en question, dans le pire des cas, ou bien qu'il se cantonne à de la reformulation. En outre, cette amorce donne l'impression que le candidat se répète ou tourne en rond, au lieu de faire progresser ses idées tout au long de sa présentation.

Sobriété

Par ailleurs, il n'y a pas lieu de féliciter les membres du jury pour la qualité de leur question (à titre d'exemple, « C'est une excellente question » ; « Je vous remercie pour cette question très pertinente »), comme cela a pu être observé. Il convient tout simplement de rester sobre et de se concentrer plutôt sur une formulation sans ambages de la réponse directe à la question. En revanche,

il est tout à fait acceptable de demander aux membres de jury de répéter ou reformuler leur question en cas d'incompréhension.

Le jury a également remarqué que certains candidats avaient une fâcheuse tendance à commenter leur propre prestation : « Je ne suis pas certain que ce soit ce que vous attendez » ou bien « Je ne sais pas, alors dans le doute je ne vais pas tenter ... ». Il convient de se délester de ces commentaires qui n'ont pas la place dans une prestation et de se concentrer sur la proposition qui est faite, en la présentant avec conviction et humilité. D'autre part, certains candidats tentent parfois d'avoir un retour sur leur prestation ou demandent aux membres du jury leur approbation concernant la réponse à une question. Il n'est jamais répondu à aucune sollicitation de ce genre, et il est préférable de s'attacher plutôt à la qualité de la présentation et des échanges qui s'ensuivent.

Gestion du temps et connaissance des modalités

Il est souhaitable de ne pas demander l'heure aux membres du jury : les candidats, en tant que futurs enseignants, doivent être en mesure de gérer leur temps de façon autonome. Certains candidats demandent également ce qu'ils sont censés faire en arrivant dans la salle ou pendant leur présentation : cette attitude fait montre d'un manque de préparation qui est préjudiciable. Il est attendu des candidats qu'ils aient consulté soigneusement les annales et les rapports du jury afin de connaître les modalités, les attentes et le déroulement des épreuves orales d'admission dans leur moindre détail.

Contact visuel

En termes de contact visuel, il convient de ne pas garder les yeux rivés à son brouillon, mais de regarder de façon alternée ses notes et les membres du jury. Il est également rappelé qu'il s'agit de bien répartir son attention parmi les membres de la commission et de ne pas privilégier ce contact uniquement avec l'un d'eux au détriment de l'autre.

Débit de parole

Le débit de parole est parfois trop rapide et saccadé, ce qui ne permet pas au jury de comprendre clairement le propos ou de prendre des notes. Il convient donc de ralentir afin de s'adapter à son auditoire, tout en maintenant le contact visuel afin de pouvoir moduler le débit quand cela est nécessaire. Il faut veiller notamment à ralentir lors de moments-clés tels que l'énonciation de la problématique et du plan de l'analyse.

3.2. Anglais

Un futur enseignant de langue est censé constituer un modèle linguistique authentique pour ses élèves. Il est ainsi attendu des candidats qu'ils maîtrisent la langue anglaise orale et qu'ils aient recours à une variété d'anglais de façon cohérente, tant sur le plan du lexique, de la grammaire, que sur celui de la prononciation.

3.2.1. Réalisation des voyelles et des consonnes (réalisations segmentales)

L'une des erreurs les plus fréquentes concernant la réalisation des voyelles est la distinction entre /ɪ/ et /i:/ (par exemple, dans la paire minimale *live* vs. *leave*). Par ailleurs, la prononciation de la lettre « o » est souvent mise à mal, surtout quand elle doit être prononcée par une diphtongue (par exemple, dans *poll*, *host*, *don't*, *voiceover*, *process* ou le très fréquent *focus*). En outre, la terminaison « -age » dans une syllabe non accentuée (*message*, *image*) est souvent prononcée avec une diphtongue alors qu'elle devrait être prononcée /ɪdʒ/. Enfin, le mot *event* est souvent incorrectement prononcé (/ˈevent/ au lieu de /ɪˈvent/).

En ce qui concerne les réalisations des consonnes, les erreurs les plus communes concernent la prononciation de « th », qu'il soit voisé /ð/ ou non voisé /θ/, la non aspiration de /h/ en début de mot où il devrait être aspiré (et de façon complémentaire, l'aspiration du /h/ en début de mot où il ne devrait pas l'être, comme *honour*, *hour*, *heir* et leurs dérivés, voire même les mots qui commencent

par une voyelle, comme *our* ou *art*), la confusion entre les mots « *word* » et « *world* », et la prononciation fautive du /g/ dans la terminaison « *-ing* » qui est en réalité prononcée uniquement avec la nasale /ŋ/.

La vérification systématique de la prononciation d'un mot et la compilation d'une liste des mots fréquemment employés ainsi que des erreurs récurrentes permettent d'éviter la majeure partie de ces écueils.

3.2.2. Accents de mots, rythme et intonation (réalisations suprasegmentales)

Le jury a constaté que le travail sur les réalisations suprasegmentales était souvent délaissé en faveur de celui sur les aspects segmentaux de la prononciation. Il convient d'intégrer cet entraînement de façon méthodique et régulière car la prosodie est primordiale pour faire passer un message de façon claire et dynamique ainsi que pour fournir un modèle linguistique authentique.

L'accentuation des mots polysyllabiques porte souvent préjudice aux candidats et rend leur anglais peu authentique, parfois incompréhensible. Parmi les mots souvent mal accentués, on recense (ci-après directement rectifiés) : *'analyse*, *a'nalysis*, *na'rrator*, *com'parison*, *con'sider*, *'characters*, *be'ginning*, *de'termine*, *eco'nomie*, *'dynamism*, *'industry*, *'decades* (cette liste n'est pas exhaustive mais d'autres exemples sont recensés dans les rapports du jury précédents). D'autre part, les voyelles qui devraient être affaiblies dans les syllabes non accentuées (par exemple, dans *Britain* ou *infamous*) sont prononcées sous leur forme pleine. Le schéma accentuel des mots et les principes qui le gouvernent doivent donc être connus des candidats et mis à l'épreuve à plusieurs reprises avant les épreuves orales.

Par ailleurs, il est primordial d'employer l'intonation et l'accentuation de phrase de façon appropriée afin non seulement de se faire comprendre mais aussi de montrer sa capacité à fournir un modèle authentique de la langue parlée. L'accentuation de phrase étant régie par des principes différents dans la paire de langue envisagée (l'anglais étant une langue accentuelle, *stress-timed rhythm*, et le français une langue syllabique, *syllable-timed rhythm*), l'absence de sa maîtrise est souvent constatée chez les francophones, et porte atteinte à la transmission du message.

3.2.3. Grammaire

La maîtrise de la grammaire est indispensable pour un enseignant d'anglais, à la fois pour servir de modèle linguistique, mais également dans la mesure où ces compétences grammaticales devront être enseignées aux élèves par la suite.

L'une des erreurs les plus fréquentes est l'oubli du -s à la troisième personne du singulier au présent simple et pour le pluriel des noms réguliers. Ces erreurs de base ne peuvent être tolérées dans le cadre du concours, d'autant plus lorsqu'elles sont récurrentes.

Domaine nominal

Les valeurs des articles et leur contexte d'emploi ne sont pas toujours bien maîtrisés, par exemple : *Ø document A* (et non **the*), *Ø art*, *the UK*, *the US*. Certains noms indénombrables fréquents ne sont pas connus : **informations* au lieu de *information* ; ou encore, les noms sont associés à un quantifieur non compatible : **much people* au lieu de *many people*. Les candidats oublient par ailleurs la marque du pluriel dans le syntagme nominal *one of the Ns* (*one of the issues*). Enfin, on relève souvent l'utilisation erronée de *each* ou *every* avec un nom au pluriel, alors que ces déterminants n'autorisent qu'un nom au singulier.

Domaine verbal

Les accords sujet-verbe, dont ceux propres à la construction existentielle (*there is* + sg. ; *there are* + pl.), sont assez souvent négligés. D'autre part, les verbes irréguliers ne sont pas toujours connus ; les erreurs les plus fréquentes cette année semblent porter sur le verbe *broadcast*, pourtant cité dans les rapports précédents : ce verbe irrégulier conserve la même forme (*broadcast*) au prétérit ainsi

qu'au participe passé. En outre, les prépositions des verbes prépositionnels ne sont pas toujours bien sélectionnées (*insist on, listen to*), ou l'emploi de ces verbes est parfois confondu avec celui des verbes monotransitifs sans préposition ; ainsi, la paire *lay emphasis on something / emphasise ø something*, qui a fait l'objet de confusion, illustre bien ce phénomène.

Phrase complexe

Les erreurs fréquentes dans le domaine de la phrase complexe concernent en particulier le choix des pronoms relatifs dans les propositions subordonnées relatives (*that* vs. *which*, *who* vs. *which*), ainsi que l'ordre des mots dans les subordonnées interrogatives indirectes, pour lesquelles il convient d'utiliser l'ordre canonique sujet-(auxiliaire)-verbe (et non de conserver l'inversion propre à une interrogative directe) : par exemple, *I don't know what it is* au lieu de **I don't know what is it*.

3.2.4. Lexique

Mots simples et répétitions

Le jury regrette le manque de prise de risque parfois observé vis-à-vis du lexique mobilisé. Certains candidats se cantonnent à des termes simples tels que *good, bad, big, interesting* ou *important*, ce qui, d'une part, donne l'impression qu'ils ne maîtrisent que peu de vocabulaire et, d'autre part, ne leur permet pas d'exprimer une pensée conceptuelle complexe pourtant nécessaire à l'analyse des documents. Il est donc conseillé d'utiliser un vocabulaire riche et nuancé, ainsi que de constituer des listes de synonymes en amont afin d'éviter les répétitions.

Calques lexicaux

Le jury a relevé quelques gallicismes dans les productions des candidats. Il a été souvent entendu, par exemple, **representant* pour traduire *représentant*. Il convient de garder à l'esprit que les mots d'origine française ou latine ont souvent subi des modifications (d'ordre sémantique ou de registre) lors de leur intégration dans la langue anglaise.

Imprécision

De façon globale, le manque de précision constaté dans l'utilisation du vocabulaire empêche l'expression d'une pensée complexe pourtant essentielle dans le cadre de l'analyse conceptuelle de documents et leur didactisation à visée pédagogique.

3.3. Français

Qualité de la langue (grammaire, prononciation et lexique)

L'utilisation d'un registre soutenu est indispensable dans le cadre d'un concours et, qui plus est, un concours de recrutement de futurs enseignants, qui ont vocation à constituer un modèle linguistique.

Il a souvent été constaté que les candidats avaient recours à un registre relâché, lors des présentations mais aussi plus particulièrement lors des échanges, ainsi qu'en marge de la prestation (lors de l'entrée et de la sortie de la salle). Cela s'est manifesté par une prononciation relâchée (« Chuis », « queque part »), un lexique familier (par exemple, « bouquin » au lieu de « livre », « recap » au lieu de « récapitulatif »), l'utilisation intempestive de marqueurs de discours oralisés (« du coup », « histoire de », « de base », « 'fin », « bon », « voilà ») mais également des réponses relâchées telles que « ouais », « OK » ou le trop fréquent et familier « pas de soucis », et « ça marche », ainsi que de trop nombreuses pauses et hésitations marquées par « euh », ce qui peut nuire à la clarté du discours et donne l'impression que le candidat ne s'est pas suffisamment entraîné à l'épreuve.

Au niveau lexical, par commodité ou souci d'économie, certains candidats emploient des anglicismes de façon fréquente dans les exposés en français (même quand le terme français est connu du candidat, par exemple *speech, focus, timing, prompts, digital, screenshot* ou *brainstorming*). Il est

indispensable de ne pas céder à la tentation de ces raccourcis et de fournir une traduction de ces termes.

De la même façon, on relève une imprécision dans le choix des termes utilisés : « tout ça », « d'autres choses », « des trucs » (qui appartient au registre familier), « mélange » au lieu de « montage », « des mots plus fins, plus précis » au lieu de « lexique spécialisé ». Il convient de privilégier un registre soutenu et un vocabulaire précis et nuancé de façon à pouvoir transmettre une analyse fine et complexe.

Au niveau grammatical et syntaxique, il subsiste des erreurs assez communes, telles que l'utilisation fautive de « pallier » avec la préposition « à » alors que c'est un verbe transitif direct : « pallier le manque ». En ce qui concerne la prononciation, on entend fréquemment « l'harcèlement », qui est incorrect en raison du « h » aspiré, la formulation correcte étant « le harcèlement ».

De façon plus globale, le jury a remarqué une tendance à l'imprécision, que ce soit dans le manque de mobilisation d'un lexique riche et varié, mais également dans la formulation des idées, ce qui empêche les candidats de transmettre la complexité de leur pensée analytique. Cette attitude vise sûrement à contourner les difficultés, mais elle est rapidement remarquée et ce manque de richesse et de nuance peut ainsi desservir le candidat.

Il est conseillé de compiler une liste des erreurs personnelles fréquentes, à l'aide des rapports de jury mais aussi à la lumière de vos entraînements réguliers et les retours de vos enseignants préparateurs. La clé reste un entraînement régulier à cet exercice oral.

3.4. Conclusion

Voici quelques conseils d'ordre général qui ressortent des observations effectuées durant les épreuves orales :

- Conserver une posture professionnelle tout au long de la prestation ;
- Éviter tout relâchement du registre, dès l'entrée dans la salle ;
- Veiller à structurer le fil de la pensée, y compris lors des réponses aux questions ;
- Formuler les idées de façon précise, à l'aide de structures syntaxiques variées, d'une terminologie appropriée et d'un lexique riche, précis et varié ;
- Prendre l'habitude de surveiller le temps pour le gérer du mieux possible ;
- Constituer des listes de ses erreurs fréquentes, des erreurs communes relevées dans les rapports de jury, de ses tics de langage et s'entraîner le plus régulièrement possible pour prendre de bons réflexes ;
- Réviser la réalisation vocalique et consonantique des mots en anglais, sans oublier l'accentuation des mots, l'intonation et l'accentuation de phrase ;
- Procéder à des vérifications grammaticales, lexicales et phonologiques de façon systématique.

C'est, en effet, lors de la préparation au concours que le positionnement en tant que futur enseignant, par sa rigueur, son expertise et son professionnalisme, commence véritablement à prendre forme.

Le jury espère que les conseils prodigués dans ce rapport permettront aux futurs candidats de se préparer au mieux pour les épreuves d'admission. Il tient également à souligner qu'il a eu plaisir à écouter, cette année encore, des prestations de grande qualité, qui témoignent d'un entraînement solide et régulier.

Rapport établi par Sarah BOURSE

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 2026 du concours sur les sites de la [Société des Anglicistes de l'Enseignement supérieur \(SAES\)](#) et de l'[Association Française d'Études Américaines \(AFEA\)](#).

Les constats et les conseils formulés dans les rapports des sessions 2023, 2024 et 2025 demeurent pleinement valables pour la session 2026 : les sections 4.1. à 4.4. en reprennent la substance, actualisée lorsque cela était nécessaire, en insistant sur les points qui, cette année encore, ont le plus nettement distingué les prestations convaincantes des prestations fragiles. Les remarques propres au sujet traité à titre d'exemple figurent en 4.5.

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, au sein d'une même séance. 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 à 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 les thèmes et axes des programmes de collège et de lycée pour la session 2027

Comme le rappellent les précédents rapports, 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.

Les nouveaux programmes de langues vivantes étrangères fixés par l'[arrêté du 5 mai 2025](#) (BO n° 22 du 29 mai 2025) entrent en application de manière progressive : classes de sixième et de seconde générale et technologique à la rentrée 2025, classes de cinquième, de première et de terminale générales et technologiques à la rentrée 2026, classe de quatrième à la rentrée 2027 et classe de troisième à la rentrée 2028. Pour la session 2027, il est donc attendu des candidats qu'ils connaissent les nouveaux programmes, y compris leur préambule commun, pour les classes de sixième, de cinquième, de seconde, de première et de terminale, ainsi que les programmes antérieurs, toujours en vigueur, pour les classes de quatrième et de troisième. Les programmes des enseignements de spécialité LLCER anglais et LLCER anglais, monde contemporain sont inchangés.

Les candidats veilleront à consulter ces textes dans leur version consolidée sur le site du ministère, ainsi que les ressources d'accompagnement publiées sur Éduscol.

4.1.3. Remarques générales

Dans la continuité des précédentes sessions, les sujets proposés lors de la session 2026 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 ou 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 2026 ont abordé une vaste gamme de thématiques en lien avec la sphère culturelle anglophone, pour des niveaux allant du collège au cycle terminal, enseignements de spécialité compris. Le sujet traité en 4.5. du présent rapport, qui porte sur une classe de troisième, illustre ce que le jury attend d'un dossier de collège ; les rapports des sessions précédentes proposent des exemples de traitement de sujets de lycée.

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 interrompre leur propos de manière abrupte une fois devant le jury, et à 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 est en effet préférable de proposer un exposé complet, dont certaines parties sont moins abouties, plutôt qu'un exposé écourté qui prive le jury d'éléments d'évaluation.

Enfin, le jury rappelle que la lecture in extenso de notes rédigées pendant la préparation nuit à la qualité de la communication : les candidats gagnent à s'appuyer sur un plan détaillé et des mots-clés plutôt que sur un texte entièrement rédigé, afin de maintenir le contact visuel avec les examinateurs et de conserver un débit naturel.

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. Les erreurs de prononciation récurrentes sont susceptibles de nuire à l'efficacité de la communication : il est donc fortement recommandé aux candidats de vérifier, pendant la préparation, la prononciation des termes pour lesquels une hésitation subsiste, à commencer par les noms propres et les mots-clés du dossier.

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 authenticité, leur richesse et 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.

Cette session encore, des connaissances élémentaires ont fait défaut à certains candidats. Les précédents rapports en donnaient déjà des exemples, qui demeurent d'actualité : la composition et le fonctionnement du Commonwealth, les grandes lignes de la vie politique et du paysage médiatique du Royaume-Uni et des États-Unis, ou encore les principaux repères de l'histoire des îles Britanniques, de l'Amérique du Nord et des autres aires de la sphère anglophone. 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.

Les meilleurs candidats sont ainsi parvenus à laisser transparaître, dès les premières phrases de leur présentation, la finesse de leur perception des enjeux du document, en mettant en relation sa source, sa nature ou sa date de publication avec l'interprétation qu'ils en proposeraient ensuite. Le jury encourage donc les candidats à ne pas relire mécaniquement l'intégralité du paratexte du document au début de leur prestation, mais à faire montre de leur esprit critique et de leurs qualités de synthèse.

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 demandé de dire brièvement qu'ils ont atteint la fin de la restitution. Cette année encore, un certain nombre de candidats ont omis d'annoncer clairement le début et la fin de la restitution, au risque de laisser les examinateurs dans l'incertitude quant à la nature du propos tenu.

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 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 changements d'intervenants, leur ton et les intentions implicites des locuteurs, dès lors qu'ils apportent des nuances de sens. 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 ni au *verbatim* ni à des périphrases maladroites ou trop éloignées du sens original.

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 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, accompagné de la transcription du passage concerné, est proposé plus loin.

4.2.3. Analyse universitaire

Au cours de cette partie de l'épreuve, les candidats doivent montrer qu'ils disposent des 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. Le simple repérage et l'énumération des thèmes majeurs du dossier, l'identification des intervenants ou la reformulation de leurs propos ne sauraient tenir lieu d'analyse approfondie.

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 de 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, parfois crédités individuellement, parfois affiliés à un organe de diffusion plus large, 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 – et, le cas échéant, des choix éditoriaux, du format et des éventuels biais du document – qui constitue le plus souvent un tremplin privilégié vers une analyse convaincante du sujet.

Cette démarche intellectuelle doit se traduire par une présentation structurée et progressive, qui parte de l'explicite du document pour aller vers son implicite : le jury rappelle donc aux candidats la nécessité d'organiser leur réflexion en deux ou trois grands moments clairement identifiés, au sein d'un plan où chaque partie s'appuie sur les conclusions de la précédente pour apporter un éclairage nouveau et plus incisif sur le document. Une approche strictement linéaire, qui suivrait l'ordre dans lequel les éléments de sens sont introduits dans le document, est à proscrire.

En outre, le jury rappelle aux candidats l'utilité de prendre en compte l'ensemble du sujet 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 attendue ;

- la **tâche de fin de projet**, enfin, précise l'angle sous lequel le dossier a été constitué et peut, à ce titre, suggérer des pistes de lecture.

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. Le jury encourage donc les candidats à s'appuyer sur les résonances, les écarts et les tensions qui se font jour à la confrontation des trois documents du dossier pour n'éluder aucun de ses enjeux centraux.

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, où l'accès au sens par des élèves en situation d'enseignement n'est pas pris en compte. Les candidats doivent donc s'efforcer de distinguer clairement les deux parties de leur prestation et ne pas laisser des considérations didactiques interférer avec leur analyse universitaire.

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. À l'inverse, les réponses évasives, la répétition à l'identique d'éléments déjà exposés ou le refus implicite de reconsidérer une piste manifestement fragile ne permettent pas au candidat de tirer profit de ce temps d'échange.

Le jury rappelle enfin que la qualité de la langue et de la communication est évaluée pendant l'entretien comme pendant l'exposé : les candidats veilleront à répondre par des énoncés complets

et précis, dans un registre adapté, et à conserver, y compris lorsqu'ils sont interrogés sur des points délicats, une posture professionnelle et ouverte à l'échange.

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 sont pas tenus d'exploiter l'intégralité des documents : ils peuvent en sélectionner les passages les plus pertinents au regard des objectifs de la séance, à condition de justifier ce choix.

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. Malgré son statut satellite, l'exploitation du document B ne doit nullement être négligée, et doit pleinement contribuer à aider les élèves à atteindre les objectifs dictés par la tâche de fin de projet.

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 de fin de projet, ni la spécificité des documents. Il rappelle également qu'il n'est pas attendu des candidats qu'ils décrivent le déroulement ordinaire d'une séance (rituels de début d'heure, déplacements de l'enseignant dans la classe, gestion matérielle), mais bien qu'ils construisent un parcours de compréhension progressif, cohérent et justifié, permettant aux élèves d'accéder au sens des documents et d'en exploiter les enjeux.

À titre indicatif, le jury invite les candidats à se poser les questions suivantes au sujet de la tâche de fin de projet 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 ? Voilà une liste non exhaustive des questions très concrètes que les candidats doivent se poser avant même d'élaborer leurs pistes d'exploitation didactique des documents, afin de garantir que l'ensemble de leurs propositions fasse un tout avec la finalité de la séquence, et donc de la séance.

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 dans la définition de pistes d'exploitation didactique pertinentes.

Si les candidats peuvent bien entendu brièvement rappeler ces éléments de contexte en guise d'introduction – en précisant notamment le niveau de classe et le niveau visé du CECRL –, ils ne peuvent pas se contenter d'en proposer une lecture à voix haute, pas plus qu'ils ne doivent reprendre ici une nouvelle présentation des documents ou tout ou partie de leur analyse universitaire en anglais. Ils doivent en effet expliquer en quoi ces éléments ont déterminé leurs choix didactiques et

pédagogiques lors de l'élaboration de la séance, et préciser la place de cette séance dans la séquence.

4.4.3. Analyse didactique et objectifs

Après avoir rappelé les spécificités du document A (nature, date de publication, aire géographique, ton, public cible), les candidats présentent les éléments facilitateurs et les obstacles à sa bonne compréhension par les élèves du niveau visé. Les obstacles sont les éléments pouvant entraver la compréhension des élèves (un contexte historique et culturel traditionnellement moins étudié aux niveaux antérieurs, une multiplicité d'intervenants, un débit rapide, un implicite culturel) ; les éléments facilitateurs sont autant de repères sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour faciliter la compréhension (format familier, lexique transparent, structure claire).

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 de fin de projet. 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. Les objectifs linguistiques et phonologiques, en particulier, appellent une vigilance accrue : les meilleurs candidats ont proposé des objectifs précis, articulés aux besoins générés par la tâche de fin de projet, et ne se sont pas limités à un simple rebrassage.

Enfin, les concepts didactiques mobilisés (anticipation, médiation, trace écrite, différenciation, etc.) doivent être pleinement maîtrisés et explicités. Leur simple évocation ne saurait se substituer à une véritable compréhension de ce qu'ils recouvrent ni à une mise en œuvre pertinente : le recours à un vocabulaire didactique spécialisé de manière essentiellement déclarative et plaquée est à proscrire.

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 (programmes, CECRL) 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, y compris la sélection des passages exploités ;
- 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 différenciation ne consiste pas non plus à proposer systématiquement des objectifs plus modestes à certains élèves : elle vise à aider des élèves aux compétences diversement maîtrisées à atteindre les mêmes objectifs en fin de séance, par des aides ciblées ou des voies d'accès au sens différentes ;
- 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 : de simples écoutes sans guidage, ou des consignes relevant d'une démarche purement évaluative (une succession de questions en *WH-*, par exemple), ne permettent ni de s'assurer de l'accès au sens par tous les élèves, ni d'atteindre les objectifs de la séance ;
- une justification des modalités de travail envisagées (travail individuel, en binôme, en groupe, en classe, à la maison, etc.) ;
- le soin apporté à la formulation, en anglais, des consignes données à la classe ;
- l'inscription de la tâche intermédiaire dans une véritable logique d'étayage, préparant explicitement les élèves aux exigences de la production finale, plutôt qu'un simple exercice de réemploi.

En guise de conclusion, nous reproduisons ici des pistes de questionnement présentées dans les précédents rapports, 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 :

- Dans quelle mesure les obstacles peuvent-ils gêner la compréhension ? Dans quelle mesure les éléments facilitateurs peuvent-ils la faciliter ?
- 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-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 collège

Le sujet traité, EL 113, se trouve en annexe du présent rapport.

4.5.1. Première partie, en anglais

Démarche de l'épreuve

Après avoir pris connaissance de l'intégralité du dossier, les candidats étaient invités à en présenter le thème général et ses grandes lignes :

This excerpt from the BBC's The Global Story podcast, entitled "How Gen Z and TikTok Are Changing the Way We Speak", offers a reflection on the relationship between language, identity, and social change. Through a discussion between journalist Lucy Hockings, BBC Learning English specialist Neil Edgeller, and linguist Sophia Smith Galer, the passage explores how Generation Z and social media platforms, particularly TikTok, are reshaping contemporary vocabulary and linguistic practices. While the speakers emphasize the creativity, adaptability, and rapid circulation of new expressions, the conversation also reveals deeper tensions surrounding generational differences, social legitimacy, and linguistic authority. Language emerges not merely as a tool for communication but as a social marker that reflects power relations, group belonging, and broader cultural transformations. First, language as a means of opposition and generational differentiation will be examined, before considering its role as a marker of social authority and hierarchy, and finally considering the wider social and cultural implications raised by the discussion.

Compréhension – restitution

Avant d'aller plus loin dans l'analyse, les candidats sont tenus de restituer un passage indiqué dans le sujet. Le jury rappelle qu'il est attendu d'eux qu'ils **annoncent clairement le début et la fin** de cette restitution. Il importe de restituer le plus d'éléments possibles en évitant soigneusement le *verbatim*. Les changements d'intervenants, leur ton et autre élément d'implicite doivent également être mentionnés dans la reformulation quand ils apportent des nuances de sens au discours des locuteurs.

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 :

[Lucy Hockings, host from the BBC World Service]:

Neil, last night I sat with my teenage kids as I now know you did as well and said, "I am discussing language tomorrow. Things have changed. I'm hearing these words from you all the time. Can we talk about it?". And they were straight away like, "Mum, don't do it. Don't use the words. Don't embarrass yourself. You will never come back from this at all. You know, like this is just steer clear, play it straight". What did you say to your teenage kids?

[Neil Edgeller from BBC Learning English]:

Pretty much exactly the same conversation. I've become aware of this whole range of vocabulary used by this generation that seems completely and utterly exclusive and they find it funny when I try and use those expressions because I use them badly.

[Lucy interrupts him]:

I mean you are such a boomer, if you, basically, you start using these words you're tainted and it's a no-go. And, Sophia, you don't have kids but I mean you're so aware of how language is changing. And you're even writing a book at the moment about linguicide. What actually is linguicide?

[Sophia Smith Galer, former BBC journalist, author and linguist]:

So linguicide is the phenomenon of a language disappearing and perhaps even dying or becoming extinct. And this is happening around the world at an alarming rate.

Restitution :

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

The extract opens with Lucy Hockings, a BBC World Service host, speaking to her first guest, Neil Edgeller. She begins by explaining that, like him, she spoke to her children the previous evening and told them about the topic of the program she would be hosting the following day, namely language. Wanting to understand some of the expressions she frequently heard from them and aware that language was constantly evolving, she suggested discussing the subject together. However, her children immediately advised her not to use such expressions herself, warning her that it would be embarrassing and that she would not sound authentic. She then asks Neil what he told his children.

Neil Edgeller from BBC Learning English replies that he had a very similar conversation with his own teenage children. He notes that he has become aware that younger generations use a wide range of vocabulary that often feels exclusive to outsiders. According to him, his children find it amusing when he attempts to use these expressions because he does not use them as naturally as they do.

Lucy Hockings jokingly remarks that older adults, often labelled as "boomers", can appear out of touch when they try to adopt the language of younger people. She suggests that once adults start using these terms, they may become less appealing to teenagers.

The discussion then turns to Sophia Smith Galer, a former BBC journalist, linguist and author. Lucy points out that although Sophia does not have children, she is particularly aware of language change, especially as she is currently writing a book about linguicide. She then asks her to explain the concept. Sophia explains that linguicide refers to the process through which a language gradually disappears, dies out or becomes extinct. She emphasizes that this phenomenon is occurring around the world at a staggering rate.

Les candidats doivent ensuite proposer une analyse détaillée du document **A**, qui, nous le rappelons, constitue le document central du dossier, puis préciser, à l'issue de leur commentaire, le document **B** retenu pour la suite de l'épreuve. Avant de présenter un exemple de commentaire, plusieurs observations méritent d'être formulées.

Remarques générales

Le document A doit demeurer au cœur de l'analyse et structurer l'ensemble du commentaire qui en découle.

L'axe d'étude indiqué dans le sujet constitue un guide précieux pour l'analyse et peut ouvrir des pistes d'interprétation particulièrement fécondes.

La problématique retenue relève plus spécifiquement de la seconde partie de l'épreuve, consacrée à l'exploitation didactique des documents. Elle peut néanmoins nourrir utilement la réflexion menée lors de l'analyse.

Les erreurs de **prononciation** sont susceptibles de nuire à l'efficacité de la communication. Il est donc fortement recommandé aux candidats de vérifier la prononciation des termes pour lesquels une hésitation subsiste.

Par ailleurs, le simple repérage et l'énumération des thèmes majeurs du dossier ne sauraient tenir lieu **d'analyse approfondie**. Ainsi, identifier le podcast, ses intervenants ou encore le rôle des réseaux sociaux dans la diffusion des usages langagiers de la génération Z relève d'une démarche essentiellement descriptive, qui ne permet pas de rendre compte des enjeux du dossier.

Éléments valorisés par le jury

Le jury a particulièrement apprécié la prise en compte de la source et de la date des différents documents lorsque ces éléments étaient mobilisés au service d'une argumentation pertinente.

Une analyse fine du format de la vidéo ainsi que des choix éditoriaux qui la caractérisent a également été valorisée.

Les candidats les plus convaincants ont su mettre en lumière le paradoxe central du dossier : les réseaux sociaux apparaissent à la fois comme des espaces d'innovation et d'émancipation linguistique, permettant aux jeunes générations de créer leurs propres codes, et comme des lieux où se reproduisent certaines formes de domination et d'homogénéisation linguistiques.

Enfin, les meilleures prestations ont souligné la dimension caricaturale des propos pseudo-scientifiques présentés dans la vidéo. Elles ont également interrogé la portée prescriptive du discours tenu dans le podcast et questionné des notions telles que « *linguicide* » ou « *proper English* ».

Exemple d'analyse et de commentaire

Analyse du document A :

1) Language as a means of opposition

A. Language as a marker of generational identity

The extract first presents language as a marker of generational identity. A clear distinction emerges between the standard English used by the BBC presenter and experts and the informal language associated with Gen Z. The younger generation is portrayed as developing its own vocabulary, largely shaped by social media and online interactions as can be seen with one of the first shots in document A, with young people glued to their phones. Through the anecdotes shared by Lucy Hockings and Neil Edgeller, language appears to play an important role in creating a sense of belonging. The expressions used by young people are immediately recognized by members of their generation, while they often remain unfamiliar to older speakers. As a result, slang functions as a linguistic marker that helps young people define themselves as a distinct social group and assert their own identity.

B. Language as a means of exclusion and resistance

Beyond identity issues, the extract also highlights the exclusionary dimension of language. Both Lucy Hockings and Neil Edgeller explain that their children discourage them from using Gen Z expressions and even find it amusing-or unwelcome- when they attempt to do so. This reaction suggests that slang operates as a form of linguistic boundary separating insiders from outsiders. The opposition between younger and older generations therefore appears not only linguistic but also symbolic. By creating and constantly renewing their vocabulary, young people maintain a form of distance from the language associated with parents, schools and other institutions. In this respect, slang can be interpreted as a subtle form of resistance to established norms and as a way of asserting cultural autonomy. Interestingly, although the discussion focuses on Gen Z, no young person is invited to participate directly in the conversation. Their language is therefore analyzed and interpreted by adults, which raises questions about representation and linguistic legitimacy.

II) Language as a marker of social authority and hierarchy

A. The experts' language as a source of legitimacy

The extract also raises the question of linguistic authority. Throughout the discussion, the three speakers use a relatively formal and educated register, which contrasts sharply with the slang they describe. This choice of language contributes to their credibility as journalists, language specialists and researchers. Neil Edgeller speaks on behalf of BBC Learning English, while Sophia Smith Galer is introduced as a linguist and author. Their professional status reinforces the legitimacy of their comments and places them in a position of expertise. As a result, Gen Z vocabulary is presented as an object to be analyzed and explained rather than as an equally legitimate variety of English. More generally, the extract reflects a common distinction between standard English, often associated with education and institutions, and non-standard forms of speech, which tend to be viewed as less prestigious despite their creativity and widespread use.

B. Framing and controlling the discussion on youth language

The organization of the discussion also reveals how youth language is mediated by traditional media. Lucy Hockings plays a central role in guiding the conversation and shaping the audience's understanding of the issue. For instance, she interrupts Neil Edgeller to introduce her own interpretation of the relationship between adults and Gen Z slang. This intervention allows her to keep control of the discussion and maintain a tone that remains accessible to the program's audience. More broadly, the extract presents youth language through the perspective of adult commentators rather than through the voices of young speakers themselves. This is reinforced by the way the program is framed. One particularly noteworthy aspect is that younger generations are denied a voice, while the only visual representation of them in the video is a static, silent image. The opposition between dictionaries and smartphones at the beginning of the video symbolically contrasts traditional forms of linguistic authority with new digital practices. The editing therefore encourages viewers to see language change as something that needs to be interpreted and explained by experts, highlighting the continued influence of institutions and the media in defining what counts as legitimate language.

III) Broader Social Implications

A. A dialogue about Gen Z rather than with Gen Z

Beyond questions of identity and authority, the extract reveals some of the limits of the discussion itself. Although the program focuses on the linguistic practices of younger generations, the conversation is conducted exclusively by representatives of established media institutions. The speakers all share similar professional backgrounds and belong to older generations than the group under discussion. As a result, Gen Z remains largely absent from the conversation and appears primarily as the object of analysis rather than as an active participant. This distance is reinforced by the anecdotes involving the speakers' children. In both cases, attempts by adults to appropriate youth slang are met with rejection or amusement. The recurring opposition between parents and children tends to reproduce familiar

generational stereotypes, presenting linguistic innovation as a source of misunderstanding between age groups rather than as an opportunity for genuine dialogue. The podcast therefore highlights the gap between generations more than it seeks to bridge it.

B. Social media: between linguistic innovation and new forms of standardization

The extract also presents a paradoxical view of social media and its impact on language. On the one hand, platforms such as TikTok are portrayed as spaces of creativity where young people can invent new forms of expression, shape their own linguistic norms and challenge more traditional models of language. In this respect, social media appears to empower users by giving them greater influence over linguistic change. On the other hand, the discussion introduces a more cautious perspective through the notion of “linguicide”. The repeated use of terms such as “dying”, “extinct” and “alarming” emphasizes concerns about the future of linguistic diversity. Whether deliberately dramatic or not, this vocabulary draws attention to the possibility that global digital platforms may contribute to the spread of dominant languages and linguistic practices at the expense of minority languages. The extract therefore points to a paradox: while social media encourages linguistic innovation, it may also accelerate forms of standardization on a global scale. More broadly, the speakers’ concern that language change may be “running away from us” reflects a fear that traditional institutions are losing some of their influence over linguistic norms in the digital age.

To conclude, this extract goes beyond a simple discussion about new words and expressions used by Gen Z. Through the examples provided by the speakers, it shows that language plays an important role in the way individuals and groups define themselves and relate to one another. The discussion also reveals the persistence of linguistic hierarchies, as youth language is examined and interpreted by journalists and language specialists rather than by young people themselves. Finally, while social media appears to accelerate linguistic change and encourage the creation of new forms of expression, it also raises questions about the future of linguistic diversity and the role of traditional institutions in regulating language.

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 the poster of the movie *My Fair Lady*. Released in 1964 and directed by George Cukor, *My Fair Lady* is a film adaptation of George Bernard Shaw’s play *Pygmalion*. Beyond its status as a musical, the film explores the role of language in shaping social identity and determining one’s place within society. The document under study, which brings together the film’s promotional poster and a series of stills, provides a useful starting point for examining these issues. It highlights how visual representation and narrative elements can be used to illustrate the relationship between speech, education, and social class. From this perspective, the extract invites us to consider how language may function both as a tool of distinction and as a means of social mobility.

The poster occupies a central position in the composition and immediately draws attention through its bold typography and striking color contrast. The title *My Fair Lady* stands out prominently against a vivid red background, which conveys both energy and theatricality. Audrey Hepburn, in her role as Eliza Doolittle, is placed at the center of the image, her refined appearance suggesting the result of her transformation. Above her, Rex Harrison as Professor Higgins is depicted in a more austere posture, visually reinforcing his authority and intellectual control over Eliza’s development. The contrast between the two characters establishes the power relations that structure the narrative.

The surrounding stills complement this first impression by illustrating key moments of Eliza’s journey. Several images highlight the contrast between her initial status as a flower seller and her later appearance in more elegant outfits and settings, thereby underlining the theme of social mobility. Other stills show scenes of instruction between Higgins and Eliza, suggesting the importance of education and

language training in her transformation. The visual progression from simple street scenes to more refined interiors reflects the broader movement from working-class origins to upper-class respectability. The document thus emphasizes how *My Fair Lady* explores the link between language, appearance and social identity.

Document A, *How Gen Z and TikTok are changing the way we speak*, can be linked to Document B1, *My Fair Lady*, as both explore the relationship between language and legitimacy – with the addition of social classes for B1. In *My Fair Lady*, language, particularly accent and pronunciation, is presented as a tool for social mobility. Eliza Doolittle must abandon her Cockney accent in order to be accepted by higher social classes. Language is thus portrayed as something that must be corrected and standardized to gain social recognition, reflecting a prescriptive and hierarchical view of English. By contrast, document A highlights a contemporary shift. Gen Z, especially through TikTok, does not seek to conform to standard norms but rather challenges them. As Non-standard forms, slang and hybrid varieties are valued as markers of authenticity and identity, rather than social inferiority. Therefore, it reveals a significant evolution: while *My Fair Lady* depicts language as a means to fit into existing social hierarchies, document A suggests that younger generations increasingly use language to question and reshape those hierarchies, particularly in digital spaces.

Document B2 :

Published by BBC News in January 2025, the article examines how regional accents in the United Kingdom carry social meanings that directly influence individuals' experiences, particularly in education. Rather than treating accents as simple linguistic variations, it focuses on the way they are associated with social background and with judgements about how "legitimate" or acceptable a person's speech is, especially in university settings as if they alone possessed linguistic truth.

The example of Beth Beddall shows how an accent can take on social significance in a new environment. At university, her Black Country accent is no longer perceived as neutral but becomes a marker through which others may infer her level of education or social background. This leads her to become more self-conscious and to avoid speaking in seminars, which illustrates a form of self-censorship linked to language. The survey data mentioned in the article support this experience, showing that many students report feeling uncomfortable about their accents and having them mocked or criticized. This suggests that Beth's situation is not isolated, but part of a more general phenomenon affecting student participation.

More broadly, the article points to the existence of a clear hierarchy of accents in the UK, closely connected to social class. As the specialists quoted in the text explain, some accents are still associated with lower status, particularly those linked to industrial or urban areas. These perceptions are not based on linguistic reality but on social prejudice. In this sense, accent becomes a way of judging individuals beyond language itself, turning speech into a reflection of social value. The article thus highlights how deeply rooted these hierarchies remain in everyday interactions.

Document A, *How Gen Z and TikTok are changing the way we speak*, and Document B2, *UK's hierarchy of accents*, both explore the link between language and social identity, but from different perspectives. Document B2 highlights the persistence of accent-based hierarchies in the UK, showing how non-standard regional accents are often associated with low social status. Accent is presented as a marker of social class and a source of discrimination. By contrast, document A focuses on linguistic change driven by Gen Z and social media. Platforms such as TikTok allow younger speakers to value informal and non-standard forms of English, challenging traditional norms and institutional authority. Together, the two documents reveal a tension between enduring linguistic hierarchies and emerging forms of linguistic empowerment. While digital spaces may contribute to redefining linguistic legitimacy, accent prejudice continues to shape offline institutional contexts.

4.5.2. Seconde partie, en français

Conseils d'ordre général

Le jury souhaite attirer l'attention des futurs candidats sur le fait qu'il n'est pas nécessaire de débiter cette partie en français par une nouvelle présentation des documents ou par une paraphrase des éléments de contexte fournis dans le sujet. En effet, cette introduction doit permettre une mise en évidence des enjeux didactiques du dossier et une analyse des implications des éléments de contexte.

Les prestations rappelleront dès l'introduction le niveau de classe ainsi que le niveau visé du CECRL, avant de présenter l'ordre retenu pour l'exploitation des documents en le justifiant de manière argumentée.

Il est également essentiel pour les candidats de dépasser la simple « fiction de cours » et de démontrer leur capacité à proposer un réel **parcours de compréhension**. Les développements consacrés au rituel de début de séance, à une éventuelle interrogation de début d'heure, aux déplacements de l'enseignant dans la classe ou à d'autres aspects relevant de la gestion ordinaire de la séance ne répondent pas aux attendus de l'épreuve. Il est attendu des candidats qu'ils construisent un parcours de compréhension **progressif, cohérent et justifié**, permettant aux élèves d'accéder progressivement au sens des documents et d'en exploiter les enjeux.

Par ailleurs, les **concepts didactiques** doivent être pleinement maîtrisés et explicités. De nombreux candidats mobilisent des notions telles que l'anticipation, la médiation ou encore la trace écrite co-construite, sans en démontrer une compréhension précise ni une mise en œuvre pertinente. Leur simple évocation ne saurait se substituer à une véritable maîtrise de ces concepts. En effet, recourir à un vocabulaire didactique spécialisé de manière essentiellement déclarative et plaquée est à proscrire.

Enfin, les candidats gagneraient à préciser la place de la séance dans la séquence et à justifier ce choix.

Analyse de la situation d'enseignement

- **Niveau** A2 acquis, niveau B1 visé
- **Thème/axe** : Langages
- **Problématique de la séquence** : *How does the way we speak English reflect our social background and generation?*
- **Tâche de fin de projet** : *A British radio programme for teenagers is preparing a special episode called "The Way We Speak". The journalists want to understand how teenagers speak English today and what it shows about their background and generation. You are young reporters and record 2–3-minute audio podcasts for teenagers. In groups, you must record a short podcast episode to explain how accent, slang and generation influence the way people speak English.*

La mise en œuvre didactique ne peut se limiter à une juxtaposition d'activités autour des documents du dossier. Elle doit conduire les candidats à concevoir une progression cohérente permettant aux élèves de développer progressivement les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche de fin de projet.

Dans cette perspective, la tâche intermédiaire ne peut constituer un simple exercice de réemploi. Elle doit s'inscrire dans une véritable logique d'étayage et préparer explicitement les élèves aux exigences de la production finale. Les propositions qui ont cherché à donner davantage de place aux jeunes, relativement peu présents dans le document A, ont ainsi été particulièrement appréciées. À titre d'exemple, une activité de médiation consistant à imaginer un échange entre la journaliste et ses enfants, la veille de l'interview, permettait de prolonger la réflexion sur les usages contemporains de la langue tout en développant des compétences directement mobilisables dans la tâche finale.

Le document A présentait par ailleurs un potentiel particulièrement riche dans le domaine de l'éducation aux médias et à l'information. Les candidats qui ont su dépasser une exploitation centrée sur le seul contenu informatif pour amener les élèves à interroger les choix de la journaliste, les modalités de construction de l'interview ou encore les représentations véhiculées par le reportage ont proposé une exploitation plus aboutie des enjeux du document.

Enfin, les candidats ont gagné à prendre en considération la composition même du dossier qui permettait deux traitements didactiques distincts, en fonction du document B choisi. L'association des documents A et B1 conduisait à une approche diachronique centrée sur l'évolution des représentations de la norme linguistique et sur la permanence des inégalités sociales liées aux accents. À l'inverse, l'association des documents A et B2 invitait à une lecture résolument contemporaine de la question linguistique, en confrontant la langue comme vecteur d'affirmation de soi à la langue comme facteur de discrimination et de reproduction des inégalités sociales.

Document A :

Spécificité du document :

Le document A est une vidéo de la BBC présentée sous la forme d'une interview. Il s'inscrit dans la tradition journalistique de la BBC, reconnue pour son impartialité, et aborde la question de la langue comme outil d'affirmation de soi et marqueur identitaire.

Éléments facilitateurs :

- Le format de l'interview est familier des candidats et facilite le repérage des différentes prises de parole.
- Les interlocuteurs sont facilement identifiables.
- Le thème est contemporain et proche des préoccupations des élèves.
- L'accent britannique et le registre de langue sont globalement accessibles.
- Le débit relativement modéré de l'introduction permet une entrée progressive dans le document.

Obstacles prévisibles :

- Certains éléments lexicaux spécialisés, comme *linguicide*, peuvent poser des difficultés.
- Quelques expressions relevant du langage des jeunes sont susceptibles d'être méconnues.
- Les interruptions de la journaliste peuvent gêner la compréhension globale.
- Les touches d'humour et l'implicite qu'elles véhiculent nécessitent une certaine maîtrise des codes culturels et pragmatiques.

Document B1 :

Spécificité du document :

Le document B1 est un document multimodal composé d'un montage iconographique centré sur l'affiche du film musical américain *My Fair Lady* (George Cukor, 1964), entourée de plusieurs photogrammes illustrant la transformation de l'héroïne, et accompagné d'un court texte de contextualisation. Il raconte l'histoire d'Eliza Doolittle, une jeune marchande de fleurs londonienne dont le fort accent cockney est le signe de son appartenance à une classe sociale défavorisée. Grâce à l'enseignement du professeur Henry Higgins, spécialiste de phonétique, elle apprend à parler un anglais *standard*, ce qui lui ouvre les portes d'un tout autre milieu social. Ce document met ainsi en lumière le rôle de la langue et de l'accent comme marqueurs sociaux et vecteurs de mobilité sociale. En complément du document A, il propose une perspective historique sur la question de la norme linguistique, en opposition avec une vision plus contemporaine de la langue comme outil d'affirmation de soi.

Éléments facilitateurs :

- Le paratexte fournit des informations essentielles pour contextualiser le document.
- L’affiche centrale constitue un point d’appui visuel facilement identifiable.
- Le texte d’accompagnement est court et permet une lecture rapide.

Obstacles prévisibles :

- Les références culturelles au film *My Fair Lady* et à *Pygmalion* peuvent être inconnues.
- Le montage visuel ne permet pas d’identifier immédiatement l’évolution du personnage féminin.
- L’implicite culturel lié à la question des classes sociales britanniques peut limiter l’interprétation du document.

Document B2 :

Spécificité du document :

Le document B2 est un article de presse publié sur le site de la *BBC News* le 20 janvier 2025 et rédigé par la journaliste Grace Dean. Intitulé « UK’s hierarchy of accents: ‘I thought mine made me sound stupid’ », il s’appuie sur le témoignage d’une étudiante originaire des Midlands ainsi que sur les travaux de sociolinguistes pour mettre en évidence les discriminations liées aux accents au Royaume-Uni. L’article montre que certaines variétés d’anglais, fortement associées à l’origine sociale ou géographique des locuteurs, continuent à alimenter certains préjugés et peuvent constituer un frein à la confiance en soi, à la réussite universitaire et à la mobilité sociale. En complément du document A, il propose une approche plus sociologique et contemporaine de la question des accents, en mettant en lumière la tension entre la langue comme vecteur d’identité et d’affirmation de soi, et la langue comme facteur potentiel de stigmatisation et de reproduction des inégalités sociales.

Éléments facilitateurs :

- Le format journalistique est familier des élèves.
- La présence de nombreux mots transparents facilite l’accès au sens général.
- Les données chiffrées permettent d’identifier rapidement les informations essentielles.
- La structure de l’article est claire et progressive.

Obstacles prévisibles :

- La méconnaissance du système éducatif britannique (*private schools*, etc.) peut constituer un frein à la compréhension et le champ lexical propre à l’enseignement britannique est parfois spécifique.
- La référence au *Black Country accent* suppose des connaissances sociolinguistiques et géographiques que tous les élèves ne possèdent pas.

Objectifs

La définition des objectifs **linguistiques et phonologiques** doit constituer un point de vigilance. En effet, les meilleurs candidats ont proposé des objectifs précis, articulés aux besoins générés par la tâche de fin de projet, et ne se sont pas limités à un simple rebrassage linguistique. Concernant les objectifs phonologiques, les propositions visant à sensibiliser les élèves à la diversité des accents de l’anglais, à leurs caractéristiques et à leur portée sociolinguistique se sont révélées particulièrement pertinentes. En revanche, les activités invitant les élèves à imiter certains accents de manière caricaturale n’étaient pas adaptées aux enjeux du dossier, dans la mesure où elles risquaient davantage de renforcer des stéréotypes que de développer une véritable compétence interculturelle.

Le dossier offrait également de nombreuses possibilités d'ouverture vers les **parcours éducatifs**. Les propositions intégrant le parcours Avenir, à travers une découverte des métiers du journalisme, des médias ou encore de la linguistique, ont permis d'enrichir la séquence de manière pertinente, tout en donnant davantage de sens aux apprentissages.

- **Objectifs linguistiques :**
 - o **Objectifs lexicaux :** Langue (*dialect, slang, standard English, informal English*). Generation gap. Social media. Stereotypes.
 - o **Objectifs grammaticaux :** présent simple, be+ing et formulation de questions en rebrassage. Opposition, contraste. Present perfect.
 - o **Objectifs phonologiques :** Diversité des registres. Intonation montante et descendante dans les questions. Accentuation de phrase dans le but de structurer une interview et de convaincre.
- **Objectifs culturels :** Diversité culturelle du monde anglophone. Les accents associés à des représentation sociales (positives ou négatives). Relation entre les jeunes et les réseaux sociaux.
- **Objectifs pragmatiques :** Présenter un point de vue, convaincre, exprimer des opinions. Maîtriser les spécificités de l'interview dans un podcast. Collaborer.
- **Objectif sociolinguistique :** Registre du podcast
- **Objectif méthodologique :** Format du podcast. Mise en voix.
- **Objectif numérique :** Éducation aux médias pour le montage.
- **Parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) :** Formats médiatiques contemporains (podcasts, émissions radiophoniques). La langue comme forme d'expression culturelle et identitaire.
- **Parcours citoyen :** Sensibilisation aux discriminations et aux préjugés, notamment liés à la langue et aux accents, respect de la diversité linguistique, développement de l'esprit critique face aux normes et jugements sociaux. Éducation aux médias.
- **Parcours avenir :** Sensibilisation aux métiers et aux pratiques liés aux médias, au journalisme et à la communication, mais également au métier de chercheur en linguistique par exemple.

Mise en œuvre possible

Le parcours de compréhension doit permettre aux élèves de construire progressivement le sens du document, en passant d'une compréhension globale à une compréhension plus fine, afin d'accéder au **sens implicite** des documents.

Étape 1. Anticipation

L'entrée dans le document peut s'effectuer à partir du titre « *How Gen Z and TikTok are changing the way we speak* » ou d'un montage d'images (logo TikTok, dictionnaire, smartphone, adolescents, etc.). Cette phase vise à mobiliser les connaissances des élèves ainsi que le lexique nécessaire (*language, accent, slang, social media, generation, communication...*) tout en suscitant des hypothèses et des attentes sur le contenu du reportage.

Exemples de consignes : *Look at the title. What do you think the report will be about? What do you expect to see in this video? What words come to your mind when you think about TikTok and language? Do you think social media can change the way people speak? Why?*

Étape 2. Premier visionnage : compréhension globale

Le premier visionnage permet de vérifier les hypothèses formulées et d'identifier les éléments essentiels du document : nature du reportage, thème, interlocuteurs et contexte.

Étape 3. Deuxième visionnage (par séquences) : compréhension détaillée

Le deuxième visionnage, découpé selon les différentes étapes de l'interview, permet d'identifier les arguments développés par les différents intervenants et de mettre en relation leurs points de vue.

Partie 1 de l'extrait → du début jusqu'à 0'55 : Introduction par la journaliste.

Partie 2 de l'extrait → de 0'56 à 2'00 : Échanges entre la journaliste et Neil Edgeller, journaliste de la BBC.

Partie 3 de l'extrait → de 2'02 à la fin : Échanges avec l'ex-journaliste de la BBC et linguiste Sophia Smith Galer.

Les élèves pourront compléter un tableau mettant en évidence les différents intervenants, leur point de vue, les arguments ou exemples utilisés.

Exemples de consignes : *Pick out examples of words or expressions used by the journalist to talk about the evolution of English. What can you deduce? Do the same for the exchanges between the journalist and the speakers and then compare.*

Une mise en commun permettra ensuite de confronter les réponses et de construire une compréhension collective du document.

Étape 4. Point de réflexion sur la langue (PRL)

Le document offre plusieurs possibilités de réflexion linguistique en lien direct avec les besoins de communication des élèves. Par exemple :

- Le Present Perfect, utilisé pour évoquer l'évolution récente de la langue (*English has changed... ; New words have appeared...*) ;
- Les différentes formes d'expression de l'opposition et de la concession (*whereas, however, although, on the other hand...*), afin de mettre en lumière le fossé générationnel et les différents milieux sociaux.

Étape 5. Troisième visionnage : accès à l'implicite

Un dernier visionnage permettra d'aller au-delà du contenu informatif pour amener les élèves à réfléchir aux stratégies de communication mobilisées par la BBC.

L'objectif était notamment d'identifier les choix éditoriaux de la journaliste (discours sur les jeunes sans écouter leur opinion, orientation sensationnaliste de l'interview, etc.), les procédés humoristiques, les interruptions et relances dans l'interview.

Exemples de consignes : *Guess the reasons why the journalist interrupts the interview. / Account for the choice of speakers and the journalist's intentions. / Compare the way she interacts with Neil and Sophia.*

Cette étape permet d'intégrer pleinement une dimension d'éducation aux médias et à l'information (EMI) en développant l'esprit critique des élèves face à un document journalistique.

Pistes de différenciation

Pour les élèves moins à l'aise, proposer des formes de différenciation (différenciation des consignes par exemple en s'appuyant sur le CECRL ou vocabulaire donné et vu auparavant)

Pour les élèves plus à l'aise, il pourra être proposé de comparer avec leurs propres pratiques langagières, une recherche d'autres exemples de néologismes issus des réseaux sociaux, ou une réflexion sur les liens entre langue, identité et appartenance générationnelle.

Étape 6. Exploitation du document B

Si le document B1 a été choisi : il pouvait être exploité en amont du document A afin d'introduire la question du rapport entre langue, accent et intégration sociale, ou en aval, dans une perspective de comparaison diachronique des représentations de la langue.

L'exploitation du document B1 appelait également une vigilance particulière. Si le recours à *My Fair Lady* permettait d'inscrire la réflexion dans une perspective historique de l'évolution des représentations de la langue et des accents, le montage photographique proposé présentait une complexité susceptible de constituer un obstacle pour des élèves de troisième, notamment en raison des références culturelles implicites à *Pygmalion* et de l'absence de progression chronologique explicite dans le visuel. Les candidats qui ont choisi une seule des photographies pour travailler sur l'avant/après de la situation du personnage féminin ou qui ont proposé un autre support cinématographique plus contemporain, tout en conservant les objectifs culturels poursuivis par le dossier, ont formulé des propositions recevables dès lors que celles-ci demeuraient cohérentes avec les enjeux de la séquence.

Document B1 en amont du document A : découvrir la langue comme outil de normalisation sociale

L'objectif est d'amener les élèves à comprendre que, dans *My Fair Lady*, la maîtrise de l'anglais standard est présentée comme une condition d'intégration sociale.

Exemples de consignes : *Look at the poster and the pictures. Pick out the changes you notice. Explain why Eliza has changed the way she speaks. Conclude on what the film suggests about language and social status.*

Document B1 en aval du document A : comparer les représentations de la langue

Le document B1 permet alors de mettre en perspective les deux documents en montrant l'évolution du regard porté sur la langue : d'un instrument de conformité sociale à un moyen d'expression de son identité.

Exemples de consignes : *Explain the role language plays in document A and B1. How has the perception of language changed from My Fair Lady to today's society. Is language mainly a way to fit in or a way to express who you are? Justify your answers with both documents.*

Ces activités conduisent progressivement les élèves à accéder au sens implicite du montage iconographique, en les amenant à comprendre que la transformation physique d'Eliza symbolise avant tout une transformation linguistique, sociale et identitaire, et à mettre cette représentation en regard des usages contemporains de la langue présentés dans le document A.

Si le document B2 a été choisi : en prolongement du document A, il peut être étudié afin d'amener les élèves à nuancer la vision positive de l'évolution de la langue présentée dans le reportage de la BBC. Alors que le document A présente les pratiques langagières des jeunes comme un moyen d'affirmation de soi et de construction identitaire, le document B2 met en évidence les discriminations dont peuvent être victimes les locuteurs dont l'accent s'écarte de la norme socialement valorisée.

Exemples de consignes : *List the difficulties Beth has faced because of her accent. Deduce what the article suggests about the relationship between accent and social class in the UK.*

Dans un second temps, la mise en relation des deux documents permettra aux élèves de réfléchir aux différentes fonctions sociales de la langue.

Exemples de consignes : *Compare the way language is represented in documents A and B2. Use both documents to explain the reasons why some people feel proud of the way they speak while others feel pressured to change their accents.*

Cette confrontation conduit les élèves à comprendre que les pratiques langagières peuvent être perçues de manière contrastée selon les contextes : elles constituent, dans le document A, un

marqueur d'identité et d'émancipation, tandis qu'elles deviennent, dans le document B2, un facteur de stigmatisation sociale et un obstacle potentiel à l'intégration ou à la mobilité sociale.

Conclusion

En conclusion, cette partie de l'épreuve ne vise pas à évaluer la capacité des candidats à juxtaposer des activités ou à décrire le déroulement d'une séance, mais leur aptitude à concevoir une séance d'enseignement cohérente, fondée sur une analyse fine des documents, des enjeux du dossier et des attendus institutionnels. Les meilleures prestations se sont distinguées par une réelle maîtrise des principes didactiques, une articulation explicite entre les objectifs, les parcours de compréhension, les activités proposées et la tâche de fin de séquence, ainsi que par une prise en compte des besoins des élèves.

À l'inverse, les propositions les plus fragiles ont souvent révélé une connaissance insuffisante des programmes, du CECRL et des démarches didactiques propres à l'enseignement des langues vivantes. Elles témoignaient également d'une difficulté à construire des parcours de compréhension progressifs permettant aux élèves d'accéder au sens explicite puis implicite des documents et à mobiliser les apprentissages au service d'un projet véritablement actionnel.

Le jury encourage les candidats à s'appuyer sur une connaissance solide des fondements didactiques de la discipline afin de construire des propositions cohérentes, réalistes et ambitieuses, dans lesquelles chaque choix pédagogique est justifié au regard des objectifs d'apprentissage et des compétences visées.

Présentation du sujet par Sophie BERNIER et Magali RODET

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 cinq 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 deux 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 ne peut qu'insister sur le fait que la transmission de la fiche individuelle de renseignement (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 auxquels 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 soit en 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 (« du coup », « ben voilà », « on va dire que », etc.) et la familiarité avec le jury sont à proscrire, au bénéfice d'un registre de langue soutenu et d'une attitude exclusivement formelle. De même, toute forme de relâchement dans la posture ou l'attitude est à proscrire.

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** que cela 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 et à étayer son propos avec des exemples précis. 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... » ont tendance à laisser 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 échange 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 directement reliées au domaine éducatif : ce n'est nullement un obstacle dès lors qu'ils savent **mettre en valeur les compétences** acquises dans leurs autres expériences. 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 l'Angleterre médiévale peut faire l'objet d'une volonté accrue d'enseigner la civilisation 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'AED en préprofessionnalisation ; d'un stage d'observation et de pratique accompagnée [SOPA] ; d'un stage de pratique accompagnée [SPA], 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 mais aussi d'échec. 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 à⁸ :

- 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 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 dans toute sa complexité et d'en saisir la portée**. Les éléments de réponse à la situation en découleront d'autant plus facilement, dans une logique d'identification des valeurs, principes et règles en jeu, puis des solutions les plus adaptées.

⁸ Arrêté du 25 janvier 2021.

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 ; 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) ; le Bulletin officiel du 4 septembre 2025 relatif aux modalités d'attribution du Diplôme National du Brevet à partir de la session 2026 ;

- 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 scolaire** 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 le vadémécum [Agir contre le racisme, l'antisémitisme et les discriminations liées à l'origine](#) ;
- Sans en faire un attendu de l'épreuve, le jury a toujours à cœur de **valoriser les candidats qui sont au fait de l'actualité** du monde scolaire, notamment lorsqu'il s'agit de questions vives auxquelles la société et/ou l'École n'a pas encore apporté de réponse législative et/ou réglementaire : par exemple, certains candidats ont à juste titre évoqué les débats parlementaires récents sur le projet d'interdiction du téléphone portable au lycée ;
- Il est enfin attendu des candidats qu'ils se soient intéressés au fonctionnement des EPLE, lieux d'exercice dans lesquels ils doivent être à même de se projeter avec réalisme en tant que futurs enseignants. Bien connaître les acteurs/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 (protocole PHARE, 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 44-44, se trouve en annexe du présent rapport.

5.3.1. Mise en situation d'enseignement (MSE-44)

Analyse de la mise en situation

La situation se déroule en lycée, en classe de terminale, dans le cadre de l'enseignement obligatoire de l'anglais en tronc commun. Le professeur a choisi de travailler sur les théories du complot aux États-Unis. Une élève interrompt la séance en s'exclamant : « Tout le monde sait que les Américains ne sont jamais allés sur la lune. » Ce faisant, elle remet en cause des faits scientifiques avérés : l'alunissage des Américains. Ces propos qui viennent perturber le bon déroulement de la séance appellent une réaction immédiate et doivent être analysés. S'agit-il d'une provocation ou d'une conviction ?

En effet, si l'intervention de l'élève relève de la liberté d'expression, que le candidat peut mentionner dans un premier temps, les propos tenus vont au-delà de la simple expression d'une opinion et dénotent une adhésion à une thèse complotiste que le candidat doit être en mesure d'identifier. Dans un second temps, il analyse les implications d'une telle remarque qui remet en question le développement et l'exercice de l'esprit critique chez les élèves. Il perçoit la nécessité d'une réaction immédiate, tout en respectant son devoir de neutralité et mentionne également les conséquences possibles sur le climat de la classe.

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

La liberté d'expression et le principe de laïcité sont en jeu dans cette situation. Le candidat pourra, en premier lieu, faire référence à la Charte de la laïcité à l'École et plus précisément :

- à l'article 3 : « La laïcité permet la libre expression de ses convictions, dans le respect de celles d'autrui et dans les limites de l'ordre public »,
- à l'article 6 : « elle offre aux élèves les conditions pour [...] exercer leur libre arbitre »
- ainsi qu'à l'article 8 : « La laïcité permet l'exercice de la libre expression des élèves dans la limite du bon fonctionnement de l'école comme du respect des valeurs républicaines. »

Il mentionnera également la mission de l'école de former des citoyens libres et éclairés, de lutter contre les théories complotistes et de développer l'esprit critique des élèves (Code de l'éducation, article L. 131-1-1). Il pourra faire référence à l'article L. 512-2 du Code de l'éducation qui stipule que : « Les élèves disposent, dans le respect du pluralisme et du principe de neutralité, de la liberté d'information et de la liberté d'expression. L'exercice de ces libertés ne peut porter atteinte aux activités d'enseignement. »

Il précisera que la compétence C1 – « Faire partager les valeurs de la République » du *Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation* (Bulletin Officiel du 25 juillet 2013) sera mobilisée dans le traitement de cette situation, dans la mesure où elle indique que l'enseignant doit aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.

Il pourra également mentionner la circulaire du 24 janvier 2022 qui porte sur la « Généralisation de l'Éducation aux Médias et à l'Information » et sur la nécessité d'éveiller la curiosité des élèves, leur capacité d'analyse et de discernement en leur apprenant à distinguer des faits et leurs interprétations et, plus généralement, à s'informer et analyser avant de juger.

Enfin, le candidat pourra faire référence au préambule commun des programmes de langues vivantes en vigueur qui indique que la pratique des langues vivantes étrangères amène l'élève à renforcer son sens critique, sa curiosité intellectuelle, sa capacité à décentrer son point de vue, à prendre du recul et à nuancer ses propos.

Pistes de solutions

Le professeur recadre immédiatement l'élève et lui indique qu'elle remet en question un fait historique et scientifiquement avéré ; il met fin aux débordements éventuels afin de poursuivre la séance. Il rappelle la définition d'une théorie conspirationniste et la nécessité de s'appuyer sur des sources fiables afin de vérifier une information. Il pourra échanger avec le professeur principal ainsi qu'avec le reste de l'équipe pédagogique pour savoir si l'élève a déjà tenu ce type de propos.

À moyen terme, le professeur pourra proposer à l'élève de procéder à des recherches sur l'alunissage des Américains en 1969 et de présenter ses conclusions à la classe lors d'une prochaine séance, conclusions étayées par des sources fiables. S'il s'avère que cette élève tient régulièrement de tels propos, la famille pourra être contactée en lien avec le CPE afin de rappeler le respect de la liberté d'expression et le principe de laïcité.

À long terme, le professeur pourra envisager de mener une campagne de sensibilisation contre la désinformation avec le professeur documentaliste dans le cadre de l'EMI et le professeur en charge de l'EMC. Il pourra également évoquer la possibilité d'un projet interdisciplinaire alliant EMI et développement de l'esprit critique avec ces mêmes enseignants.

5.3.2. Mise en situation relative à la vie scolaire (MSV-44)

Analyse de la mise en situation

Cette situation met en lumière le rôle essentiel du professeur principal comme interlocuteur privilégié des élèves et comme membre de l'équipe éducative chargé de contribuer au suivi, à la sécurité et au bien-être des élèves. Dans cette situation, le candidat devra immédiatement percevoir la gravité potentielle de la situation visant la sécurité de l'établissement (et portant atteinte à l'institution de manière générale) et nécessitant une réaction immédiate. Il mesurera les risques potentiels d'un passage à l'acte tout en faisant preuve de prudence, dans la mesure où les faits sont rapportés par un élève et doivent donc être vérifiés.

Il s'agit d'une situation complexe, car, même si les faits ne se déroulent pas dans l'établissement où l'élève est scolarisé, elle soulève différents enjeux. Le comportement de Pierre à l'extérieur de l'établissement et son usage des réseaux sociaux peuvent avoir des conséquences néfastes sur le climat scolaire et le sentiment de sécurité au sein du collège. Le candidat doit également s'interroger sur les motifs qui ont conduit l'élève à créer et à diffuser une telle vidéo : est-ce par provocation ? Est-ce le signe d'un profond mal-être ? Est-ce par volonté de vengeance ? Est-il victime de harcèlement ? Etc. L'enjeu n'est pas d'excuser les faits mais de chercher à comprendre pour apporter une réponse appropriée. Le candidat pourra identifier cette vidéo, si son existence est avérée, comme relevant de la cyberviolence et même de l'apologie du crime. Il pourra également évoquer l'impact psychologique de la vidéo sur les élèves qui l'auraient visionnée.

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

Le candidat rappellera que l'école a pour mission de garantir un cadre d'apprentissage sécurisant, propice au vivre-ensemble et au respect des personnes et de lutter contre toute forme de violence : « L'École doit rester un sanctuaire républicain, au sein duquel la sécurité de chacun – élève, professeur, personnel de direction, agent administratif ou encore intervenant – doit être assurée en permanence. » (« Climat scolaire et prévention des violences⁹ », [education.gouv.fr](https://www.education.gouv.fr), 2025)

Le candidat pourra dans un second temps mobiliser les textes encadrant les missions du professeur principal (circulaire 2018-108 du 10 octobre 2018) qui se doit d'assurer le suivi des élèves, de faciliter le dialogue avec les familles et l'équipe éducative, et de contribuer à la prise en charge des situations pouvant affecter la scolarité ou le climat de classe. Le candidat prendra appui sur le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* en ce qu'il engage

⁹ <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-prevention-des-violences-11918>

l'enseignant à faire partager les valeurs de la République, ici de fraternité (C1), à agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques (C6 : « contribuer à la sécurité et au bien-être des élèves, prévenir et à gérer les violences scolaires et identifier tout signe de comportement à risques »), à coopérer avec les parents et les partenaires de l'école (C12) et à inscrire son action dans une démarche collective (C11). La compétence C3 relative aux connaissances des concepts fondamentaux de la psychologie de l'adolescent pourrait également être mentionnée ici (crise, mal-être, risque de décrochage, etc.).

Il s'agira pour le candidat de faire référence à la circulaire n° 2019-122 du 03/09/2019 sur la prévention et prise en charge des violences en milieu scolaire qui souligne l'importance de la dimension pédagogique de la commission éducative qui permet aux élèves de prendre conscience de la gravité de leurs actes. Il mentionnera le Code de l'éducation article R. 421-20 qui prévoit la mise en place d'un plan de prévention des violences dans tous les établissements scolaires. Ces références permettent de montrer que l'incident ne doit pas être traité comme un fait isolé, mais bien comme une situation préoccupante pouvant avoir des répercussions sur le climat scolaire, le sentiment de sécurité au collège ainsi que sur le bon déroulement de la scolarité des élèves.

Enfin, un candidat bien préparé évoquera le cadre juridique applicable à la diffusion de contenus violents. Si l'existence de la vidéo est avérée et qu'elle met en scène des actes criminels, le candidat pourra mentionner le code pénal 421-2-5 qui, renforcé par l'article 24 de la loi du 29/07/1981 sur la liberté de la presse, considère que l'apologie du crime constitue un délit punissable de 5 ans d'emprisonnement et de 75 000 euros d'amende. La peine peut certes diminuer si l'élève est mineur mais elle est aggravée en cas de diffusion en ligne. Le candidat doit avoir conscience que la situation peut dépasser le cadre strictement scolaire et nécessiter l'intervention des autorités compétentes d'autant plus que le risque d'un passage à l'acte ne peut être écarté.

Pistes de solutions

Dans un premier temps, le professeur principal se doit d'adopter une posture professionnelle en écoutant tout d'abord l'élève qui signale les faits avec sérieux et calme, en recueillant les premiers éléments (où la vidéo a été vue, sur quelle plateforme, depuis quand elle circule, quels élèves l'ont visionnée...) et enfin en le remerciant de lui en avoir parlé. Il pourra inciter l'élève à faire preuve de discrétion en n'encourageant pas la circulation de la vidéo et en n'exposant pas d'autres élèves à son contenu.

Il ne s'agira pas de chercher à mener l'enquête seul mais bien de transmettre sans délai l'information au CPE et au chef d'établissement pour évaluer la gravité des faits et déterminer le type de réponse éducative et/ou disciplinaire à apporter. Pierre pourra être reçu rapidement par la direction ou la vie scolaire et ses parents devront également être informés si les faits sont confirmés. Le professeur principal pourra également solliciter l'infirmier de l'Éducation nationale, le psychologue de l'Éducation nationale et l'assistant de service social si nécessaire. Selon les circonstances, l'équipe ressource pHARe pourra être mobilisée.

Si les faits sont établis, des suites disciplinaires pourront être envisagées dans le cadre du règlement intérieur et sous l'autorité du chef d'établissement. Selon le contenu exact de la vidéo, un signalement aux autorités compétentes pourra également être nécessaire.

À moyen et long termes, le professeur principal pourra proposer des actions de prévention inscrites dans le plan de prévention des violences de l'établissement. Ces actions pourront prendre la forme d'heures de vie de classe sur les violences, la cyberviolence et les risques encourus. Un travail interdisciplinaire pourra être mené avec le professeur d'EMC autour de la loi, du respect d'autrui, de la responsabilité, de la citoyenneté ou du vivre-ensemble, ainsi qu'avec le professeur documentaliste dans le cadre de l'EMI autour de l'usage des réseaux sociaux, de la diffusion de contenus violents, de la responsabilité pénale qui en découle et de la prévention des violences à l'école. Le professeur pourra également mobiliser l'infirmier de l'Éducation nationale, le CVC ou le CESCE (Comité

d'éducation à la santé, la citoyenneté et l'environnement) pour mener des actions de sensibilisation à la question du bien-être adolescent et de la santé mentale.

Le candidat pourra par ailleurs suggérer l'intervention de partenaires extérieurs, comme le référent police ou gendarmerie, le référent académique Valeurs de la République, le référent départemental « Violence en milieu scolaire » ou des associations spécialisées dans la prévention des violences ou du cyberharcèlement. Ces actions devront viser à apporter des réponses concrètes aux situations de violence, à responsabiliser les élèves sans créer de panique et à renforcer un climat scolaire sécurisant pour tous.

Enfin, le professeur principal veillera à accompagner les élèves qui ont visionné la vidéo, afin de libérer la parole et de rappeler que signaler tout acte de violence est un geste citoyen visant à les protéger.

Rapport établi par Dalinda BAGANE et Stéphanie CAZAUX,
pour la commission d'Épreuve d'Entretien

Annexes

Annexe 1 : Sujet EL 113 – Épreuve de leçon, collège.

Annexe 2 : Sujet EE 44-44 – Épreuve d’entretien.

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2026

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 Troisième
Thème ou axe :	Langages
Problématique de la séquence :	How does the way we speak English reflect our social background and generation?
Tâche de fin de projet :	A British radio programme for teenagers is preparing a special episode called “The Way We Speak”. The journalists want to understand how teenagers speak English today and what it shows about their background and generation. You are young reporters and record 2–3-minute audio podcasts for teenagers. In groups, you must record a short podcast episode to explain how accent, slang and generation influence the way people speak English.

Document A

“How Gen Z and TikTok are changing the way we speak”, *The Global Story* podcast, BBC World Service, January 2025

(<https://www.youtube.com/watch?v=p-N3-Q8WyfU>)

Passage à restituer :

de 1’16” (“Hello, Lucy.” |→) à 2’21” (←| “So, a language disappearing ...”)

Document B1

Illustration for “A film to remember: *My Fair Lady*, 1964”, *Medium*, 24 April 2019



Note: *My Fair Lady*, an American musical film released in 1964, tells the story of Eliza Doolittle, a poor flower girl in 1912 London who speaks in a strong Cockney accent. Professor Henry Higgins, a phonetics expert, teaches her to speak “proper” English. Through mastering the language, Eliza gains access to higher social circles and new opportunities.

Document B2

“UK’s hierarchy of accents: ‘I thought mine made me sound stupid’”, BBC News, Grace Dean, 20 January 2025

Before she started university, Beth Beddall had never really thought about her Black Country accent.

But when she started attending seminars during her undergraduate course at Durham University in 2022, she began to feel self-conscious and avoided speaking up in front of the other students.

- 5 Beth, from Sandwell in the West Midlands, recalls a privately educated student once telling her: “You don’t sound like you’re from a private school.”

When she replied telling him she went to a state school, he said: “You must be intimidated by us and how we speak.”

- 10 Like Beth, many university students have high levels of accent-based anxiety, according to a 2022 report on accents and social mobility by sociolinguists for the Sutton Trust.

More than a third of over 1,000 university students surveyed said they felt self-conscious about their accent, and 47% said they’d had their accent mocked, criticised or commented on in a social setting.

- 15 “In first year, I missed a lot of seminars and workshops because I was so scared to go in and actually have to give an opinion on something because I always felt what I was going to say was going to be wrong,” the 21-year-old says. “A lot of it did come down to the accent.”

She says she felt her fellow students would take her opinions less seriously, and that she was perceived as “stupid”. [...]

- 20 In Britain, the biases people have about certain accents largely come down to class, sociolinguists say.

Dr Amanda Cole, a lecturer at the University of Essex, says there is a “hierarchy of accents” in the UK, with accents from industrialised urban areas like Glasgow and Birmingham often seen as low status. “Accent prejudice maps onto societal prejudice,” she says.

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2026

ÉPREUVE D'ENTRETIEN (2^{de} partie de l'épreuve)

1. Mise en situation d'enseignement :

MSE-44

Vous êtes professeur d'anglais en classe de terminale. Lors d'une séance sur les théories du complot aux États-Unis, une élève s'exclame : « Tout le monde sait que les Américains ne sont jamais allés sur la lune. »

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-44

Vous êtes professeur principal d'une classe de troisième. À la fin d'un cours, un élève vient vous voir et vous rapporte que Pierre, un autre élève, a posté un montage vidéo où il se met en scène en train de tirer sur des personnes dans une école.

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.