



**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+3

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. Première épreuve d'admissibilité (civilisation et littérature)	- 5 -
1.1. Présentation des copies.....	- 5 -
1.2. Premier exercice : le commentaire du document A.....	- 5 -
1.3. Second exercice, portant sur le document B.....	- 15 -
1.4. Remarques sur la langue, communes aux deux exercices	- 22 -
2. Seconde épreuve d'admissibilité (traduction et linguistique).....	- 26 -
2.1. Traduction.....	- 26 -
2.2. Linguistique	- 43 -
3. Remarques sur la maîtrise de la langue orale (anglais et français)	- 56 -
3.1. Communication, posture et registre	- 56 -
3.2. Anglais	- 57 -
3.3. Français	- 59 -
3.4. Conclusion.....	- 59 -
4. Première épreuve orale d'admission	- 60 -
4.1. Rappel du cadre réglementaire et attendus de l'épreuve.....	- 60 -
4.2. Bilan de la session et conseils aux candidats.....	- 62 -
4.3. Pistes de traitement des sujets de la session 2026	- 67 -
5. Seconde épreuve orale d'admission	- 88 -
5.1. Première partie : présentation du candidat et échange avec le jury	- 88 -
5.2. Seconde partie : question générale et question contextualisée.....	- 89 -
5.3. La langue et la posture.....	- 90 -
5.4. Conseils de lecture pour se préparer	- 90 -
5.5. Exemples de questions et de traitements possibles.....	- 91 -
Annexes	- 94 -
Annexe 1 – Exemples d'exercices portant sur le document B, en civilisation et en littérature, pour la première épreuve écrite d'admissibilité	- 95 -
Annexe 2 – Sujets de la première épreuve d'admission	- 100 -
Annexe 3 – Sujets de la seconde épreuve d'admission traités dans le rapport	- 161 -

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

Ce premier rapport du jury des concours externes du CAPES et du CAFEP-CAPES d'anglais ouverts aux candidats titulaires d'une licence ou inscrits en troisième année de licence, dans le cadre de la réforme de la formation initiale et du recrutement des professeurs, vise à dresser un bilan de la première session et à rappeler et préciser, aux candidats comme aux préparateurs, les attendus de chacune des quatre épreuves et les compétences transversales de communication, en anglais comme en français, à l'écrit comme à l'oral.

Ce concours rénové ne comporte pas de dimension préprofessionnalisante : aucune de ses épreuves n'évalue de compétences didactiques ou pédagogiques, et dix des treize coefficients portent sur des savoirs et compétences strictement disciplinaires. Seule la seconde épreuve d'admission, commune à toutes les sections, porte sur le parcours et la motivation du candidat, sa capacité à se projeter dans le métier de professeur et à transmettre et incarner les valeurs de la République.

En anglais, le directoire du concours et son jury ont fait le choix, dans le respect du cadre réglementaire s'imposant à l'ensemble des langues vivantes, d'adosser les exercices proposés aux deux épreuves écrites d'admissibilité sur ceux qui sont systématiquement travaillés dans toutes les universités durant les trois années de licence. Ainsi, la première épreuve écrite d'admissibilité est composée de deux exercices distincts, qui évaluent l'une **et** l'autre des valences du programme limitatif : un commentaire de document en civilisation ou en littérature, puis une réflexion organisée et argumentée à partir d'un support plus bref, sur la valence qui n'a pas été mobilisée pour le commentaire. Concernant ce second exercice, candidats et préparateurs trouveront, en Annexe 1 de ce rapport, des exemples complémentaires de ceux proposés dans le sujet 0, dans les deux valences. Pour la seconde épreuve écrite d'admissibilité, le jury a proposé en traduction des extraits d'œuvres littéraires et, en linguistique (phonologie et analyse de segments), des points relevant des fondamentaux de la licence.

Le bilan de cette première session est positif. L'ensemble des postes et des contrats offerts a été pourvu : les 595 postes offerts au CAPES et les 101 contrats offerts au CAFEP, où cinq candidats ont en outre été inscrits sur la liste complémentaire. Le concours a attiré 3 545 inscrits au CAPES et 793 au CAFEP, dont respectivement 705 (19,9 %) et 239 (29,9 %) étaient également inscrits au concours organisé à titre transitoire au niveau master. Près de 2 400 candidats au CAPES et 510 au CAFEP ont composé aux deux épreuves écrites d'admissibilité. Le jury a déclaré admissibles 1 401 candidats au CAPES et 250 au CAFEP, avec des barres d'admissibilité fixées à 8,02 et 8,53 sur 20, soit 2,35 et 2,48 admissibles par poste ou par contrat. Ces barres ont été arrêtées de manière à permettre au plus grand nombre de candidats de faire valoir leurs qualités lors des épreuves orales. Les épreuves orales d'admission, dont la première est d'un poids équivalent à celui des deux épreuves écrites, ont été déterminantes : 1 084 admissibles au CAPES et 198 au CAFEP s'y sont présentés. La première épreuve d'admission, au coefficient le plus élevé, a donné lieu à une moyenne de 10,86 pour l'ensemble des candidats présents, et de 13,50 au CAPES et 14,99 au CAFEP pour les admis ; l'épreuve d'entretien, à une moyenne de 12,62, et de 14,89 et 16,00 pour les admis. Certains candidats admissibles de justesse ont été reçus grâce à des prestations orales tout à fait convaincantes, quand d'autres, bien classés à l'issue de l'admissibilité, n'ont pas su confirmer leurs résultats. Les barres d'admission s'établissent à 10,60 sur 20 au CAPES et à 11,67 au CAFEP.

Les résultats des épreuves écrites appellent l'attention des candidats et de leurs préparateurs sur deux points principaux. À la première épreuve, la moyenne des candidats présents s'établit à 8,81 au CAPES et à 8,86 au CAFEP, et 13,7 % des candidats y ont obtenu une note éliminatoire,

inférieure ou égale à 5 sur 20. À la seconde épreuve, dont la moyenne s'établit à 8,40 (CAPES) et 8,19 (CAFEP), l'écart est marqué entre la sous-épreuve de traduction (10,70 de moyenne) et la sous-épreuve de linguistique (6,00), et, au sein de cette dernière, entre la phonologie et l'analyse des faits de langue, dont les résultats sont les plus faibles. La maîtrise d'une réflexion linguistique de bon niveau demeure pourtant incontournable pour dispenser un enseignement solide, précis et clair de la langue cible et des phénomènes linguistiques que les élèves doivent comprendre et maîtriser. Rappelons en outre qu'une note inférieure ou égale à 5 sur 20 à l'une des épreuves écrites est éliminatoire, quel que soit le résultat obtenu à l'autre : aucune impasse n'est donc permise, ni sur l'une des composantes du programme limitatif, ni sur l'un des exercices de la seconde épreuve. Enfin, dans la perspective de la session 2027, le jury met en garde les candidats contre tout pari, sur la valence, littéraire ou civilisationnelle, du commentaire et du second exercice pour la première épreuve d'admissibilité ou sur les aires anglophones ou l'axe retenu pour le dossier concernant la première épreuve d'admission.

Rappelons enfin aux futurs candidats, comme cela a été fait lors de l'accueil des candidats admissibles, qu'aucun objet connecté ou connectable n'est autorisé dans le cadre des épreuves orales : le téléphone portable, la montre connectée et tout autre objet connecté ou connectable doivent être éteints dès l'entrée dans le centre d'examen et rangés jusqu'à la sortie ; tout matériel de ce type utilisé, ou simplement sorti, en salle de préparation ou d'attente est considéré par le directoire du concours comme une tentative de fraude.

J'adresse, au nom de l'ensemble du jury, mes félicitations aux lauréats de la session 2026, qui poursuivront leur formation en master, et invite les candidats malheureux à l'admissibilité ou à l'admission, forts de leur expérience et des conseils qu'ils trouveront dans les pages de ce rapport, à se présenter à nouveau au concours. Candidats et préparateurs pourront aussi utilement consulter, sur le site devenirenseignant.gouv.fr, les sujets zéro du concours et le programme limitatif, valable pour les sessions 2026 et 2027.

Les épreuves orales d'admission se sont déroulées dans les meilleures conditions possibles au lycée Gustave Eiffel de Dijon, du 20 juin au 3 juillet 2026. 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 des quelque 150 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, Camille DEBRAS et Guillaume MARCHE, du secrétaire général, Daniel RUFF, et des secrétaires générales adjointes, Mélanie HERMENT et Catherine PLANKEELE. Qu'ils soient ici tous très sincèrement remerciés.

Le président du jury

Matthieu VAUDIN

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

Statistiques pour l'admissibilité

	CAPES externe	CAFEP-CAPES externe
Nombre de postes	595	101
Nombre de candidats inscrits	3 545	793
Nombre de candidats présents aux deux épreuves	2 399	510
Barre d'admissibilité – sur 20	8,02 (moyenne coefficientée de 40,11/100)	8,53 (moyenne coefficientée de 42,63/100)
Nombre de candidats admissibles	1 401	250
Épreuves écrites d'admissibilité Résultats des admissibles – sur 20		
Moyenne	10,42	10,84
Moyenne la plus haute	18,23	16,36
Première épreuve d'admissibilité – coef. 3 Résultats des admissibles – sur 20		
Moyenne	10,93	11,61
Note la plus haute	20,00	18,00
Note la plus basse	5,92	7,33
Seconde épreuve d'admissibilité – coef. 2 Résultats des admissibles – sur 20		
Moyenne	9,65	9,68
Note la plus haute	15,83	16,39
Note la plus basse	5,01	5,01

Statistiques pour l'admission

	CAPES externe	CAFEP-CAPES externe
Nombre de postes	595	101
Nombre d'admissibles présents aux épreuves orales	1 084	198
Barre d'admission – sur 20	10,60 (moyenne coefficientée de 137,85/260)	11,67 (moyenne coefficientée de 151,71/260)
Nombre de candidats admis	595	101 (et 5 inscrits sur liste complémentaire)
Résultats des admis à l'ensemble des épreuves, écrites et orales – sur 20		
Moyenne	12,90	13,81
Moyenne la plus haute	18,31	18,60
Épreuves orales d'admission – sur 20		
Résultats des admis		
Moyenne	14,02	15,36
Moyenne la plus haute	20,00	20,00
Moyenne la plus basse	9,13	11,25
Première épreuve d'admission – coef. 5		
Résultats des admis – sur 20		
Moyenne	13,50	14,99
Note la plus haute	20,00	20,00
Note la plus basse	6,00	6,50
Seconde épreuve d'admission – coef. 3		
Résultats des admis – sur 20		
Moyenne	14,89	16,00
Note la plus haute	20,00	20,00
Note la plus basse	3,00	8,50

1. Première épreuve d'admissibilité (civilisation et littérature)

Le sujet de la première épreuve d'admissibilité est consultable à l'adresse suivante : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/19643/download>

Parmi les évolutions du concours « BAC+3 » figure l'introduction d'une première épreuve d'admissibilité désormais fondée sur un programme limitatif, associant, pour les sessions 2026 et 2027, une composante littéraire portant sur *The Great Gatsby* de Francis Scott Fitzgerald (1925) et une composante civilisationnelle portant sur la société américaine des années 1920, de la mise en œuvre du *National Prohibition Act* au krach boursier de 1929. Le premier exercice de cette épreuve, un commentaire de littérature, cette année, invitait les candidats à proposer une analyse structurée et argumentée d'un extrait du chapitre 5 de l'œuvre au programme. Le deuxième exercice, consacré à la civilisation, lors de la session 2026, consistait en l'étude d'un document iconographique accompagné de la consigne suivante : *Discuss consumption and gender roles in the United States in the 1920s using your analysis of document B to illustrate your remarks*. Le sujet précisait que les deux exercices étaient indépendants l'un de l'autre et recommandait de consacrer 3 heures à 3 heures 30 au premier exercice et 1 heure 30 à 2 heures au second exercice. Conformément aux préconisations, le jury remarque que les candidats ont majoritairement choisi de traiter le commentaire littéraire en premier et lui ont consacré un nombre de pages logiquement supérieur à celui accordé au second exercice, portant sur la civilisation.

1.1. Présentation des copies

Le jury rappelle que la présentation des copies mérite une attention particulière. Qu'il s'agisse de l'exercice de littérature ou de civilisation, les différentes parties ne doivent pas être matérialisées par des titres, des chiffres romains ou des puces. Les copies doivent donc être intégralement rédigées et ne peuvent en aucun cas prendre la forme d'un plan détaillé. Il convient également de veiller à la lisibilité des copies, parfois difficiles à déchiffrer en raison d'un trop grand nombre de ratures ou de renvois sous forme d'astérisques, qui rendent la lecture peu aisée. Il est important de se munir d'outils permettant d'apporter des corrections de manière propre et lisible sur la copie. Le jury a également relevé des copies se présentant sous la forme d'un bloc unique, sans véritable aération ni structuration des paragraphes. Une telle présentation nuit à la compréhension et au suivi de l'argumentation. Ajoutons certaines copies interrompues, en particulier pour l'exercice 2. Les recommandations du jury concernant le temps de préparation incitaient, certes, à traiter ce second exercice de manière plus concise. Toutefois, il semble avoir souvent été abordé de façon hâtive, comme si les candidats avaient été contraints par le temps et n'avaient pu lui accorder l'attention nécessaire. La gestion du temps d'épreuve, en particulier la répartition du temps consacré à chacune des deux parties, est donc cruciale, et doit être travaillée en amont du concours. Notons enfin que certaines copies se dispensent de majuscules pour les noms propres et le pronom personnel *I*, ce qui perturbe la lecture et est contraire à l'usage.

1.2. Premier exercice : le commentaire du document A

1.2.1. Les attentes de l'exercice

Pour un commentaire littéraire, le jury attend une lecture problématisée, rigoureuse et contextualisée d'un extrait de l'œuvre au programme. Il est donc capital d'avoir une connaissance très précise du texte afin de ne pas commettre d'erreur lorsqu'il s'agit de situer le passage dans l'économie générale du roman. La maîtrise des grands enjeux du roman est nécessaire afin de saisir pleinement la portée de l'extrait. Elle doit s'accompagner d'une connaissance solide de la méthodologie du commentaire ainsi que d'une bonne maîtrise des outils de l'analyse littéraire. Réussir cet exercice suppose une compréhension fine du texte, qui doit faire l'objet de plusieurs lectures afin d'en saisir l'implicite. En effet, il ne s'agit pas de faire un relevé exhaustif de procédés stylistiques, mais véritablement d'analyser les effets produits par ceux-là. La qualité de

l'interprétation constitue un critère essentiel d'évaluation. Le commentaire doit dépasser le simple repérage pour proposer une lecture argumentée du texte, fondée sur une analyse précise de son fonctionnement et de ses enjeux. La réussite de cet exercice passe également par un entraînement constant tout au long de l'année de préparation, non seulement pour se familiariser avec la gestion du temps mais aussi avec la rédaction d'un commentaire dans son intégralité et non sous la forme de plan détaillé.

1.2.2. Les connaissances contextuelles et critiques

Les connaissances sur l'œuvre et son contexte ne prennent leur sens que lorsqu'elles éclairent véritablement le passage proposé. À la différence de la dissertation, qui mobilise un vaste ensemble de connaissances générales sur le roman, le commentaire de texte doit éviter le placage isolé de connaissances ou tout développement autonome sur l'auteur ou son contexte. Cela signifie que mobiliser des connaissances historiques ou littéraires ne constitue pas une fin en soi, mais n'a d'intérêt que si ces dernières servent, de manière pertinente, l'analyse du passage à commenter. C'est en effet l'extrait seul qui doit entièrement induire l'organisation de la démonstration, or nombreuses sont les copies qui cherchent à imposer au texte un plan préconçu au lieu de se saisir de ses caractéristiques propres. Plaquer des éléments de contexte sur les années 1920 ou des références critiques sans les mettre en relation avec l'extrait étudié est donc à éviter, de même que les considérations d'ordre civilisationnel qui n'établissent aucun lien explicite avec les procédés d'écriture ou les enjeux littéraires du texte. Si les connaissances contextuelles peuvent utilement enrichir l'analyse, elles ne prennent leur sens que lorsqu'elles sont directement mises au service de l'interprétation du passage proposé. Le commentaire littéraire doit avant tout s'attacher à rendre compte du fonctionnement du texte et de ses effets avant de mobiliser, de manière ciblée, des éléments de contexte ou de critique. Ainsi les quelques copies qui ont repris la problématique du document B pour construire leur commentaire littéraire, sans l'adapter aux enjeux spécifiques du texte proposé, ont été lourdement pénalisées.

1.2.3. Méthode

Sur le plan méthodologique, il convient de rappeler l'importance de maîtriser les codes du commentaire littéraire. De nombreuses copies ne comportent ni problématique clairement formulée ni plan identifiable, mais présentent une succession de remarques juxtaposées, qui, faute d'être organisées autour d'une ligne directrice claire, ne permettent pas d'identifier une véritable logique argumentative.

L'introduction constitue une étape essentielle du commentaire littéraire et doit répondre à des exigences méthodologiques précises. Elle suit une progression qui peut se structurer en cinq parties : (1) l'accroche, si elle est pertinente par rapport à l'extrait, (2) la présentation succincte de l'auteur et de l'œuvre, (3) la mise en contexte du passage dans l'économie générale du roman, et enfin (4) l'annonce d'une problématique et (5) d'un plan.

L'accroche peut prendre diverses formes pour introduire le thème principal du commentaire. Sont à éviter les accroches qui reposent sur des généralités, des proverbes, ou des formulations relevant d'une subjectivité trop enthousiaste. Il est préférable ainsi d'éviter de parler de l'œuvre en ces termes : *the most beautiful novel of the period, Gatsby is an amazing book written by a fabulous author*. Du point de vue du style, les introductions gagneraient à éviter des formulations telles que *Document A is...*, au profit d'une entrée plus analytique, par exemple, une référence pertinente à un autre épisode du roman ou bien une citation. Si le choix de la citation est souvent judicieux, il doit toutefois se justifier et venir éclairer la contextualisation de l'extrait. Il est ensuite impératif de situer le passage afin de comprendre en quoi il est peut-être un moment charnière dans le roman. L'extrait choisi pour cette session est particulièrement significatif, puisque, sous l'œil de Nick, il met en scène Gatsby au moment où il réalise enfin son rêve de retrouver Daisy dans la demeure qu'il a soigneusement aménagée pour reconquérir son amour. Une fois le passage situé, le résumé synthétique de l'extrait

permet naturellement de poser ses principaux enjeux littéraires et d'aboutir à l'annonce de la problématique et du plan.

Un nombre significatif de copies ne respecte pas cette structuration, certaines omettant la problématique ou l'annonce de plan, ce qui constitue un défaut majeur de méthode. Omettre la problématique ou le plan revient à rédiger un commentaire au fil de la plume, dans lequel les relevés et analyses ne sont pas hiérarchisés et ne servent aucun propos conducteur. L'écriture de l'introduction doit donc faire l'objet du plus grand soin dans la mesure où y figure une proposition de lecture propre à chaque copie. Elle doit déjà orienter la lecture en mettant en évidence une tension, un enjeu littéraire ou une question centrale soulevée par le texte. Le candidat doit montrer qu'il a compris la portée du passage et qu'il est capable de le replacer dans une réflexion plus large sur l'œuvre.

En résumé, l'introduction doit rester fonctionnelle car elle sert à amener le sujet, poser la problématique puis annoncer le plan. Il ne s'agit donc pas d'exposer tout ce que l'on sait sur l'auteur ou l'époque, bien au contraire, les éléments de contexte sélectionnés dans l'introduction doivent directement servir l'analyse de l'extrait à venir.

La problématique occupe une place centrale dans la construction du commentaire : elle en constitue le fil directeur et reflète un réel choix d'interprétation. Elle doit être étroitement liée au texte et en proposer une lecture spécifique. À ce titre, certaines formulations trop générales ou plaquées sont à éviter. Par exemple, des problématiques du type *How does this text foreshadow the tragic ending of the novel?*, *How far is Gatsby the epitome of the American Dream?* ou encore *To what extent does the extract show the limits of the American Dream?* ne sont pas tout à fait pertinentes car elles ne servent pas directement les enjeux propres à l'extrait soumis à l'étude. Elles sont très généralistes et interrogent l'ensemble de l'œuvre ; or, encore une fois, il ne s'agit pas de confondre le commentaire de texte avec la dissertation d'histoire littéraire. Certaines copies ont également proposé des problématiques trop historiques telles que : *How does Gatsby's behavior in this scene reflect the superficiality of the 1920s?* ou *How does this text demonstrate the decline of the American Dream in the 1920s?* Ces questions déplacent l'analyse vers le contexte historique ou social et risquent ainsi de considérer le texte de Fitzgerald comme un document plutôt que comme une œuvre littéraire et fictionnelle. Certaines problématiques sont, quant à elles, binaires et ne permettent pas de faire valoir les différents niveaux de lecture du passage : *How does this extract show that Gatsby's dream is successful or unsuccessful?* Cette question simplifie à l'extrême l'opposition entre l'échec et le succès, laissant présager un commentaire dépourvu de nuances. Outre le fait que la problématique qui suit soit agrammaticale **How Gatsby show his love?*, cette dernière présente plusieurs défauts. D'une part, elle ne se concentre que sur le personnage de Gatsby, alors qu'il est impératif de prendre en compte l'ensemble des personnages. D'autre part, elle n'appelle pas à une démonstration progressive, mais à un simple catalogue d'exemples.

En résumé, une problématique pertinente doit émerger d'une observation fine du passage et en guider l'analyse de manière cohérente. Les problématiques formulées restent fréquemment trop larges, centrées sur des notions globales telles que la trajectoire de Gatsby ou la notion de rêve américain, sans lien suffisamment étroit avec les spécificités de l'extrait soumis à l'étude. Ce décalage conduit à des lectures qui ne permettent pas de rendre compte des enjeux propres au texte.

Certaines copies ont bien saisi la tension inhérente au passage et l'ont exprimée de manière judicieuse : *This passage dramatizes the long-awaited reunion between Gatsby and Daisy, revealing both the intensity of Gatsby's dream and its inherent fragility.* L'idée directrice, ici énoncée sous la forme d'une phrase déclarative, est centrée sur le passage et s'interroge, par le verbe *dramatize*, sur les procédés littéraires, tout en ouvrant plusieurs axes d'analyse.

Enfin, rappelons que la problématique ne doit pas annoncer directement le plan : elle doit ouvrir une réflexion sur le passage, tandis que le plan propose les étapes de l'analyse permettant d'y répondre.

Le plan répond en effet à une exigence de progression argumentative. De nombreuses copies proposent une structuration en deux parties, ce qui ne permet pas toujours une analyse approfondie du texte. Par exemple, un plan qui propose d'étudier dans un premier temps *a happy reunion* et poursuit, à l'inverse, sur l'analyse d'une *tragic reunion* enferme le texte dans une logique binaire et risque de réduire les enjeux à un commentaire psychologisant sur les personnages, heureux d'une part, malheureux d'autre part. Certaines copies tentent de construire un plan en trois axes, mais introduisent parfois une partie artificielle, notamment consacrée au *setting* ou au *style*, sans lien réel avec la problématique ou les enjeux du passage. Il s'agit de plans génériques qui n'invitent pas à une lecture originale du passage. Les commentaires isolés sur l'atmosphère, le style, le décor n'ont pas d'intérêt en soi, sauf s'ils sont reliés à l'argumentation et contribuent à répondre à la problématique énoncée plus haut. À noter également que les plans totalement linéaires, qui suivent donc l'ordre du texte, sont fortement pénalisés car ils ne présentent qu'une succession de remarques souvent paraphrastiques, sans véritable hiérarchisation des enjeux ni construction argumentative claire.

Le jury note enfin que de nombreuses copies ont choisi de consacrer une troisième partie à la notion de *foreshadowing*, souhaitant ainsi démontrer que Fitzgerald semait dans le passage des indices préfigurant la fin tragique de *Gatsby*. La référence aux événements futurs peut éclairer ponctuellement le passage, mais elle ne saurait constituer systématiquement une partie du commentaire : un axe d'analyse doit avant tout être fondé sur les enjeux propres à l'extrait. De nombreuses copies dérivent alors vers un commentaire de l'œuvre dans son ensemble, livrant une étude rétrospective du texte plutôt qu'une étude précise du passage proposé. Cette tendance conduit à un éloignement progressif du texte et à une perte de pertinence analytique. Il est vivement recommandé de vérifier que chaque partie puise des citations dans l'ensemble du texte afin que la première partie ne corresponde pas au premier tiers du texte et la troisième à son dernier.

L'annonce du plan donne parfois lieu à des maladroites d'expression qui desservent la lisibilité du propos. Le jury préconise l'utilisation de phrases claires, syntaxiquement correctes, articulées par des connecteurs permettant de souligner la progression de la démonstration. On veillera enfin à ce qu'il n'y ait pas un décalage total entre l'annonce du plan en introduction et le contenu effectivement développé par la suite dans le corps du devoir.

Le développement doit également rendre visible la structuration du commentaire. Il est recommandé de sauter une ligne entre l'introduction, les différentes parties et la conclusion afin de faciliter la lisibilité de l'ensemble.

L'annonce du plan dans l'introduction ne dispense pas de reformuler l'axe principal au début de chaque partie afin de guider clairement l'analyse et de démontrer la cohérence du propos. De trop nombreuses copies font l'économie de ce rappel et commencent directement par l'étude de procédés ou de citations, sans expliciter l'idée directrice qu'elles cherchent à démontrer. Cela confère de la confusion à la démonstration, qui alors prend la forme d'une juxtaposition de remarques peu articulées entre elles.

Le jury encourage vivement les candidats à accorder le plus grand soin aux transitions, qui contribuent à la fluidité de l'analyse et sont aussi une seconde occasion de rappeler ou préciser la progression du raisonnement, notamment lorsque celui-ci a été formulé de manière parfois maladroite ou imprécise dans l'annonce du plan.

La conclusion n'a pas vocation à répéter mot pour mot le raisonnement énoncé précédemment, mais à faire preuve d'un recul critique permettant de montrer comment l'analyse menée a permis de répondre à la problématique. Elle constitue l'aboutissement du raisonnement et marque le moment où une certaine hauteur de vue sur le texte permet d'en synthétiser les enjeux principaux. La conclusion peut proposer une ouverture en lien avec la suite du chapitre 5 ou avec le contexte littéraire ou historique, mais elle doit éviter, comme en introduction, de créer des liens artificiels avec d'autres romans étudiés au cours de la licence ou de s'achever sur des lieux communs tels que *true love never dies*. Une conclusion réussie combine ainsi une vision d'ensemble de l'œuvre et une

attention constante au passage étudié. Elle ne se réduit pas à un résumé du développement ni à une synthèse du passage, mais montre les ambiguïtés de l'extrait étudié et sa place dans la dynamique de l'œuvre.

1.2.4. Maîtrise des outils du commentaire

Le jury rappelle que la réussite d'un commentaire littéraire repose sur une mobilisation pertinente des connaissances acquises tout au long de la licence d'anglais. De nombreuses copies peinent à s'appuyer de manière précise sur le texte et à en exploiter les composantes linguistiques, narratologiques ou stylistiques. L'analyse des éléments tels que la syntaxe, la grammaire, la focalisation, la formation des mots, les champs lexicaux ou encore les figures de style reste trop limitée ou abordée de manière superficielle.

Si les repérages sont souvent nombreux, ils demeurent néanmoins plus ou moins bien exploités. Repérer un phénomène linguistique, narratif ou stylistique constitue une première étape, mais il faut l'accompagner d'une explication et d'une interprétation. L'identification des procédés d'écriture ne doit jamais être une fin en soi. Relever un champ lexical, une figure de style ou un élément de narration n'a d'intérêt que si cette observation contribue à démontrer une idée précise sur le fonctionnement du passage. L'analyse littéraire ne consiste pas à inventorier les outils stylistiques du texte, mais à montrer comment ces choix d'écriture construisent du sens et produisent des effets. On pourra regretter quelques approximations, notamment sur les figures de style. Lorsqu'elles sont identifiées, elles sont parfois mal nommées. Le terme *metaphor* doit être utilisé correctement ; il n'est pas synonyme de comparaison dans la mesure où il s'agit d'une figure analogique qui se construit sans outils comparatifs. Dans l'extrait, nous pouvons citer comme exemple : *That voice was a deathless song* (l. 59). Les figures, plus complexes, telles que *anacoluthon* ou *synesthesia* ne doivent être employées que si elles sont pleinement comprises et justifiées par l'analyse du texte. On peut relever une synesthésie dans l'expression qui décrit la voix de Daisy : Fitzgerald évoque *its fluctuating, feverish warmth* (l. 58) et exprime ici une sensation auditive par une sensation tactile. C'est bien l'association de sensations appartenant à des sens différents, comme ici le toucher et l'ouïe, qui nous permet de proposer cette interprétation.

Le jury souhaite par ailleurs souligner que l'un des principaux points de faiblesse observés dans les copies concerne la qualité de la micro-analyse, à savoir l'examen fin et précis d'éléments textuels. Sans cet ancrage dans l'étude du texte, le commentaire se transforme le plus souvent en un résumé synthétique du texte, versant dans la paraphrase et la simple reformulation des faits. Ces micro-lectures exigent un travail minutieux d'analyse des citations. Toute copie dépourvue de référence précise au texte est sévèrement sanctionnée, la nature même de l'exercice invitant à l'observation minutieuse du texte. Notons qu'il faut toutefois se garder de citer abusivement le texte car une citation trop longue dilue l'analyse et ne met pas nécessairement en valeur le travail d'interprétation qui doit l'accompagner. Certaines copies cèdent à la tentation du délayage, cherchant à occuper l'espace en recopiant de longs passages du texte, une stratégie contre-productive et sanctionnée. Le rôle de la citation est d'illustrer le propos de manière efficace et les morceaux de texte choisis doivent éclairer un argument, non l'inverse. En effet, une citation ne peut se substituer à un argument. Si elle a souvent vocation à illustrer, elle ne doit pas non plus faire l'objet d'une simple reformulation mais d'une exploitation analytique permettant d'en révéler toute la portée. De manière générale, les citations gagneraient à être introduites de façon naturelle, en privilégiant des formulations telles que *as the narrator states* plutôt qu'une expression comme *I quote* qui relève davantage de l'oral.

D'autre part, le jury souhaite mettre en garde contre les phénomènes de digressions ou de lectures psychologisantes. En effet, en lieu et place d'une véritable démarche analytique, certaines copies optent pour des développements spéculatifs sur les états d'âme ou les intentions des personnages, or le commentaire doit rester ancré dans l'étude du texte comme objet linguistique et littéraire. On notera par exemple une tendance à réduire la scène à une relation amoureuse idéalisée ou à

proposer des lectures psychologisantes insuffisamment étayées, par exemple en décrivant Gatsby comme manipulateur ou dépourvu d'empathie sans appui précis sur le texte. Certaines copies substituent ainsi à l'étude du texte des jugements de valeur ou moraux, par exemple en qualifiant Daisy de *materialistic, superficial, childish*, adjectifs qui peuvent être justifiables s'ils sont réellement adossés à un examen précis du texte. Il a pu être constaté parfois une tendance à réduire la relation entre Daisy et Gatsby à un simple adultère donnant lieu à des jugements trop normatifs : *Daisy and Gatsby are having an affair. They are bad people*. Les envolées lyriques sur l'amour, sa pureté, sa corruption, sont également à proscrire et ne relèvent pas de l'analyse littéraire. Ce manque de nuances s'accompagne parfois de généralisations excessives, de formules convenues et de lieux communs tels que *wealth attracts people* ou encore l'affirmation récurrente *money can't buy everything*. Ce type d'approche éloigne le commentaire de sa dimension analytique. Afin d'éviter ces dérives, il est important de privilégier une lecture fondée sur les procédés d'écriture. Par exemple, une caractérisation du comportement de Gatsby comme autoritaire peut être réinterprétée à partir d'une lecture plus fine du texte, en le rapprochant d'une figure de metteur en scène dirigeant la scène, ce qui permet d'intégrer une dimension théâtrale à l'analyse.

Plusieurs éléments essentiels de l'analyse du texte ont souvent été insuffisamment pris en compte. Cela est parfois dû à une lecture simpliste du passage, vu, sans nuance aucune, comme un moment idyllique de retrouvailles entre Daisy et Gatsby. Une telle perspective, unilatérale, oublie les ambiguïtés de l'extrait dans lequel la tension et le non-dit ne peuvent pourtant pas être sous-estimés.

Le rôle de Nick, narrateur central du récit, a parfois été négligé, voire non mentionné. Le narrateur a parfois été présenté comme un *reporter* omniscient et « *homogénéique », barbarisme qui démontre une méconnaissance du lexique de la narratologie. Lorsque la notion de narrateur homodiégétique était mobilisée, elle l'était souvent de manière purement terminologique, sans être mise en relation avec les effets produits dans le passage. Il ne suffit pas d'évoquer la dimension homodiégétique de la narration, il faut l'expliquer en précisant, par exemple, que Nick prend part à l'histoire qu'il raconte et que cela a donc une incidence sur l'interprétation que l'on se fait de Gatsby, dont le mystère s'épaissit ou s'éclaircit à mesure que le narrateur poursuit son investigation. Certaines copies ont également évoqué à tort l'idée d'un narrateur inconnu ou dont l'identité serait indéterminée, révélant une méconnaissance du statut narratif du texte.

La dimension théâtrale de la scène a été repérée dans un nombre de copies trop limité, et rarement exploitée jusqu'au bout de sa logique interprétative. De même, la question du temps météorologique a été inégalement traitée. Si certains ont su analyser son rôle et le mettre en relation avec les interactions entre Gatsby et Daisy, la dimension du temps qui passe, pourtant structurante dans l'économie du texte, a été largement négligée. La chanson, quant à elle, n'a que rarement été citée ou, lorsqu'elle l'a été, n'a pas fait l'objet d'une analyse approfondie.

Les longs développements thématiques sur les classes sociales, le matérialisme, l'ascension de Gatsby, l'opposition entre *old money* et *new money*, n'ont guère leur place dans le commentaire de texte et n'éclairent pas nécessairement le passage. Ces digressions contextuelles confèrent une valeur purement documentaire au passage et reviennent à faire de Fitzgerald un chroniqueur des années 1920 et à lui retirer sa qualité d'auteur de fiction.

Enfin, quelques contresens ont fait de Nick et Daisy des amants, de Klipspringer un colocataire ou un majordome, alors qu'il est, dans le roman surnommé *the boarder*, un invité qui a élu domicile dans la maison de Gatsby. L'envisager comme un employé symbolisant la lutte des classes était donc une direction erronée témoignant d'une volonté de plaquer des enjeux périphériques au texte. Des raccourcis ont parfois conduit à une lecture simplifiée de l'œuvre. Présenter Daisy comme la petite amie de Gatsby est une erreur, de même que présenter Gatsby comme ayant consacré sa vie entière à devenir riche néglige la complexité du protagoniste, moins mû par un rêve d'argent que par la reconquête d'un amour nostalgique. Certaines copies ont également proposé des interprétations anachroniques ou spéculatives, par exemple l'idée selon laquelle Fitzgerald a prédit la crise de 1929 ou que les actions des personnages ont conduit à cette crise.

1.2.5. Proposition de corrigé

Ce corrigé vise à proposer un exemple de commentaire littéraire organisé et rédigé dans son intégralité. Le jury précise que les arguments développés dans cette proposition ne constituent en aucun cas une liste d'éléments attendus ou obligatoires, mais correspondent à des pistes d'analyse relevées dans un grand nombre de copies.

"You can't repeat the past."

"Can't repeat the past?" he cried incredulously.

"Why of course you can!" (Chapter six)

This exchange between Nick and Gatsby encapsulates the hero's tragic delusion about the passing of time. *The Great Gatsby*, published in 1925 by Francis Scott Fitzgerald, offers a reflection on the tension between dreams and reality, the protagonist's relentless pursuit of the past ultimately leading to his tragic collapse. Chapter five, from which the extract is taken, strongly puts Gatsby's belief to the test as his long-awaited reunion with Daisy forces him to confront whether the past can truly be recaptured or if it is meant to remain an illusion. This chapter is central to the plot as readers are half-way through the novel and the highly anticipated meeting between Gatsby and Daisy finally takes place. Readers know that Gatsby has spared no effort to organize this moment, enlisting Jordan Baker's help. At the beginning of this chapter, Daisy is lured into believing she has been invited for tea at her cousin's and is completely unaware that she is being trapped by Gatsby, who has actually orchestrated the meeting, choosing Nick's neighboring home as the perfect location to do so. Indeed, his ambition is to suggest a house tour of his own mansion and impress Daisy with his extravagant house, a plan he successfully carries out. As throughout the novel, Gatsby is here seen through the eyes of Nick, who still has trouble forming an opinion of his eccentric neighbor. Previous conversations with him have not helped him decide whether he was a fraud or not, but having talked with Jordan Baker, who has explained the full story about his obsession with Daisy, Nick seems to start revising his judgment and feel some empathy towards a man he felt "unaffected scorn" for, in chapter one. Throughout the passage, Nick realizes that Gatsby is not the extravagant character he thought he was, but rather the miserable lover who is a desperate prisoner of his past love for Daisy. Gatsby's unwavering faith is for the first time confronted with reality and, under Nick's gaze, it seems that his long-held dream falters. In spite of relentless efforts to recover and repeat the past, the whole scene is suffused with a fragile sense of achievement, highlighting the precarious nature of Gatsby's dream. This analysis will first explore the staging of a long-anticipated meeting before showing that an underlying sense of failure permeates the scene. It will eventually argue that the disparity between the present and the imagined past reveals a deep sense of inadequacy in this passage.

Chapter five reveals how Gatsby's life has lately been entirely driven by the desire to reconquer Daisy. Nick indeed learns in the previous chapter that "Gatsby bought that house so that Daisy would be just across the bay." The latter had long hoped for her to attend one of his parties at random, but it never happened, so he had to create the opportunity by asking Nick to pull the strings.

Throughout the extract, Gatsby acts as a stage director who is in full control of the situation. Details suggest that the scene has been meticulously arranged so that he could present himself in the most favorable way to Daisy. The picture of Gatsby "in yachting costume" (l. 1) shows him at his best, young and handsome, and quite predictably, it attracts Daisy's attention. Fitzgerald has largely described her as a frivolous and shallow woman and her fascination for the "pompadour" (l. 3) or "yacht" (l. 4) betrays her materialism. The whole scene seems to have been scripted beforehand as Gatsby orders Klipspringer to play the piano, artificially creating a romantic setting. Doing so, Gatsby directs the scene the way he directs people. His authority shows in structures like "we'll have

Klipspringer play the piano" (l. 18) or injunctions such as: "Don't talk so much, old sport," commanded Gatsby. "Play!" (l. 36) As a stage director, Gatsby controls the music and the lighting, turning his mansion into a house "full of light" (l. 29). The fact that he just "flipped a switch" (l. 28) to do so suggests he is equipped with the latest appliances, a detail that, he hopes, will impress Daisy. Along with the music, lighting creates a dreamy, romantic atmosphere that is meant to seduce her. His attitude betrays a wish to be seen as the master of the house, the one giving orders, the one who is in charge.

Overall, Gatsby wants his performance to be watched and the need for an audience is made clear in the passage. Klipspringer is summoned and has no choice but to provide a romantic soundtrack for the pair of lovers, playing "The Love Nest," a tune that exaggeratedly seems to fit the scene. He is required to perform and his resistance proves vain as Gatsby's harsh tone leaves him almost speechless: "I don't play well. I don't—I hardly play at all. I'm all out of prac—" (l. 27). Klipspringer's stumbling speech is composed of hesitations and cut-off structures and words, proof that he is deeply embarrassed by the host's request. His protest remains unheard as Gatsby interrupts him sharply and orders him to play, transforming this moment into a performative scene in which everything is carefully orchestrated. It should also be noted that Nick is not given permission to leave. Nick, the homodiegetic narrator famously known for being both "within and without" (chapter two), is urged to observe the scene, as if Gatsby needed a witness to validate and acknowledge this intimate moment. Nick is fully aware of the role he plays as evidenced by the following hypothesis: "perhaps my presence made them more satisfactorily alone" (l. 16-17). As a consequence, Nick is both a participant and an outsider but, above all, a witness testifying to Gatsby's romance. His scrutinizing of the scene is made manifest thanks to a series of verbs proving his acute sense of observation: "I saw" (l. 48), "I watched" (l. 56), "I looked once more at them and they looked back at me" (l. 61). On the whole, the passage highlights Nick's role as a spectator, a narrative witness whose presence helps readers acknowledge the theatrical and performative dimension of this encounter. As the critic Tony Tanner puts it in his 1990 introduction to *The Great Gatsby*, Nick is definitely "a spectator in search of a performer."

Fitzgerald's use of the weather is also highly symbolic as it parallels the emotions felt by the characters and adds to the dramatization of romance. The rain that initially opens the passage gradually gives way to the parting of clouds, thus anticipating the dreamlike setting composed of "pink and golden billow of foamy clouds above the sea" (l. 13). Interestingly enough, it seems that this change of weather is a narrative prop, an artificial scenery that reflects, in an overstated way, the minds of the characters. Gatsby is the master of the house just as he seems to be the master of the universe, having somehow ordered good weather, the clearing skies pointing to the possibility for hope and renewed love. Daisy's naïve and childish remark about her wish to "push (...) around" Gatsby in the "pink clouds" (l. 15) suggests lightness and innocence, as Fitzgerald projects the two characters into a fantasy world that totally disconnects them from earthly realities.

The whole extract thus reads as a passage in which everything has been meticulously calculated beforehand. Gatsby has indeed thought of this long-awaited meeting as the climax of his life. However, in spite of his efforts to control every single detail, small cracks show through and an underlying feeling of failure permeates the flawless scene Gatsby has tried to construct.

The encounter with Daisy represents the fulfillment of Gatsby's dream; however, it seems that reality cannot match his high expectations, hence a feeling of precarious happiness and imperfection.

First of all, we can observe that communication is ineffective as the encounter never means a genuine exchange between the pair of former lovers. One can note that sentences uttered either by Daisy or Gatsby are self-contained units which never actually lead to deeper interactions. When Gatsby exclaims "Look at this" (l. 5) or Daisy cries "Come here quick!" (l. 11), no one answers the other and those short sentences only seem destined to fill the void between them. Since they have not

met for five years, we could expect them to engage in a long discussion, recollecting the past and articulating their feelings, but an unbridgeable gap seems to separate the two. The passage as a whole reflects obstructed communication. The phone call, at the beginning, already hints at the failure of communication. Not only does it bring the light conversation to an abrupt end, but it also reveals the characters' inability to connect through language. Gatsby keeps repeating "I can't talk now" (l. 8), which, uttered in a business context, obscures his suspicious activities, but the expression also resonates with Gatsby's more general incapacity to address Daisy up front and talk to her. This tendency to keep to himself also surfaces when Daisy reproaches Gatsby for not telling her that he had a yacht when they first met. The greatest irony lies in the fact that Klipspringer is the one who speaks the most while being ordered by Gatsby to keep quiet: "Don't talk so much, old sport" (l. 36).

Body language often comes as a substitute for words and most of the time betrays a sense of tension and anxiety. Gatsby's restless attitude shows in his comings and goings. We see him leave the room to call Klipspringer, an action that should not take long but actually takes a "few minutes" (l. 19). We can assume that Gatsby needs some time off the stage to regain his composure as he may be overcome by emotion. As soon as he re-enters the room, he announces "We'll go downstairs" (l. 28), another unexplained move that can be attributed to a general sense of anxiety. This is further strengthened by the "trembling match" (l. 31) he offers Daisy to light her cigarette with. This detail reveals the deep physical distress he feels upon approaching her and is intensified by "the rush of emotion" (l. 57) he cannot contain. Nick, being the narrative agency, seems to be the only one able to see through Gatsby, providing us here with a complete diagnosis of his emotional state. His interpretation is founded on a detailed observation of Gatsby's physical movements. Nick notices small gestures betraying an acute sense of self-consciousness when mentioning, for instance, that "he adjusted himself a little, visibly" (l. 56): the adverb proves that Gatsby never acts naturally with Daisy and keeps putting on appearances. Nick is endowed with the capacity to express to readers what Gatsby is unable to articulate. Thanks to his position as a distant observer, he becomes an interpreter of signs whose diagnosis helps readers understand that this long-awaited moment is fragile and unfulfilling. Indeed, Daisy's final move hints at her inability to return Gatsby's love. As she "held out her hand" (l. 60), her gesture emphasizes the emotional distance that separates them and symbolizes the failure of their reunion. Although she reaches toward Gatsby, the fact that they never actually hold hands reveals their inability to overcome the divide between them, suggesting that their love can never be fully recovered.

Daisy holding out her hand is indeed a highly symbolic gesture that not only suggests a momentary desire for connection, but also reveals the emotional distance between her and Gatsby, pointing to his ultimate failure to attain the love he idealized. Gatsby's long-awaited reunion results in an incapacity to recapture Daisy and literally hold her as his captive. The passage is suffused with a sense of entrapment that the semi-darkness of the scene augments. Though lights are all turned on thanks to the mechanical switch Gatsby operates to impress Daisy, he guides her to a room "where there was no light save what the gleaming floor bounced in from the hall" (l. 32). Taking her to a place with no light definitely contributes to the feeling of entrapment and claustrophobia that the house, though vast and spacious, paradoxically conveys. Although Gatsby isolates Daisy and places her "on a couch far across the room" (l. 31) in an attempt to have her all for himself, his effort proves vain. Indeed, the "solitary lamp" (l. 30) he turns on already symbolizes the distance that will forever remain between them. On the whole, the sense of intimacy Gatsby wants to secure somehow borders on emotional entrapment and Daisy's final gesture, however tentative, may suggest her hesitation to fully embrace her former lover's idealized vision of their relationship.

The whole passage reads as a liminal moment suspended between illusion and reality, between the prospect of reuniting with Daisy and the brutal realization that this dream may never be fulfilled. Indeed, as we will eventually argue in the final part, time is an inescapable force, one that Gatsby refuses to acknowledge as he remains captive of a romanticized vision of the past.

On reading the passage, one may be struck by Gatsby's fervent belief in timelessness, clinging to the illusion that feelings can remain unchanged. However, Nick's close examination of his neighbor is unequivocal and reveals that Gatsby is a prisoner of an illusion: the belief that the past can be recaptured.

Gatsby's collection of press articles about Daisy demonstrates an obsession with the past and a strong desire to keep her memory intact: "Here's a lot of clippings—about you" (l. 5). In this sentence, the dash creates a pause and suggests a moment of hesitation, or internal reflection maybe. This sign may hint at Gatsby's sudden realization that his collection is compulsive and his devotion to Daisy excessive. Nick's scrutiny of Gatsby's features leads him to conclude that he may be struck, for the first time, by the idea that his dream is unreachable: "I saw that the expression of bewilderment had come back into Gatsby's face, as though a faint doubt had occurred to him as to the quality of his present happiness" (l. 48-49). Gatsby's confusion fails to be articulated but is voiced thanks to Nick, whose diagnosis concludes with an incapacity to live and enjoy the present moment. The narrator even goes as far as to suggest that Gatsby might be disappointed as Daisy does not live up to his expectations: "There must have been moments even that afternoon when Daisy tumbled short of his dreams" (l. 50-51). The verb "tumbled short" hints at an awkward fall and definitely signals the upcoming failure of their relationship, the Daisy he meets five years later being no match for his dream. Besides, the music played by Klipspringer provides a puzzling soundtrack as the lyrics of "*Ain't we got fun*" ironically reinforce the passing of time and celebrate endless enjoyment: "*In the morning, In the evening, Ain't we got fun—*" (l. 36-39). Those words strengthen the tension between two perspectives on life: that of Daisy, who aligns with those lyrics and is later described in the book as "careless" (Chapter nine), and that of Gatsby, whose obsession with the past forbids any pleasure derived from the present. Clues about time passing abound in the second section of the lyrics, "*In the meantime, In between time—*" (l. 46-47), offering a sharp contrast with Gatsby's state of inertia. The inexorability of time moving forward culminates in the sentence "*The rich get richer and the poor get—children*" (l. 45), as it highlights the cycle of life no one can escape. The social comment contained in these lyrics may serve as a counterpoint to Gatsby's dream, which is that of someone who is out of touch with the realities of his time.

The spectral dimension of the passage reinforces the idea that the protagonist is out of time and has found shelter in a past he clings to. His very mansion looks like a mausoleum, a place dedicated to the preservation of the past with pictures and clippings. Klipspringer, introduced as "the boarder" early on, also contributes to the spectral atmosphere of the place. We are told twice that he was "asleep" (l. 24) or had "been asleep" (l. 25), tenses that are puzzling considering that Daisy's visit takes place during the day. As a consequence, it reinforces the lifelessness of a house inhabited by half-alive beings. Physical details such as "slightly worn" or "scanty" (l. 20) contribute to the impression that Klipspringer, a puny and ghost-like character, is occasionally summoned from the dead to play the piano and returns to the shadows of the house. The "ghostly heart" (l. 54-55) of the host definitely adds to the spectral quality of the scene as the expression suggests that Gatsby is half-dead and that his life belongs to a distant era. For a brief moment only, he seems to be back from the dead, animated by Daisy's presence, artificially kept alive by her voice, which is described as "a deathless song" (l. 59). Her voice can be metaphorically linked to that of the nightingale's immortal and enchanting song. Its vibrant quality accompanies the "colossal vitality of his illusion" (l. 51-52) and again suggests that what keeps Gatsby alive is not reality itself but the melodious dream he has constructed around her. One may observe that Daisy remains almost silent throughout the scene, which contributes to Gatsby's symbolic extinction, as his fantasy depends on her presence and, above all, on the power of her voice to keep his illusion alive.

Overall, the passage reads like a liminal moment which takes place at twilight, "the hour of a profound human change" (l. 42). It definitely represents a pivotal moment in the plot, since Daisy's behavior could indeed change the course of Gatsby's life forever. The expression "Almost five years!" (l. 50) dramatizes the anxiety of time passing, creating a form of suspense as to Daisy's potential

return to Gatsby. This transitional moment is reinforced by the twilight imagery and the weather, oscillating between rain and clearing skies, mirroring the two directions Gatsby's life could potentially take. Though the scene does not articulate Daisy's thoughts, many clues lead us to perceive the precariousness of this moment. Numerous alliterations in "f" imbue the final paragraphs with a poetic feeling while at the same time conveying an impression of fragility. Expressions like "faint flow" (l. 40), "faint doubt" (l. 49), "fire or freshness" (l. 54), "fluctuating, feverish warmth" (l. 58) all reveal the vulnerability and fragility of his dream. As commuting workers rush home in "electric trains" (l. 41) and Nick retreats from the scene, Daisy and Gatsby are pictured as two static and motionless characters, transfixed and "possessed" (l. 62) by a past which holds them captive, in a suspended moment that takes them out of space, out of time.

Chapter five represents a pivotal moment in the novel as the meeting between Daisy and Gatsby has long been anticipated. Dramatic tension is thus at its climax since this meeting could potentially lead these two characters to renew their romance. Through Nick's meticulous observation of the couple, readers are led to perceive an underlying tension and fragility that Gatsby's efforts to create a perfectly romantic setting fail to dissipate. The passage exposes the vulnerability of his dream and the inexorable passing of time. The spectral quality of Gatsby and his house is proleptic, foreshadowing the impossibility of his dream and the tragedy that awaits. As Nick departs, he leaves the former lovers in the lifeless atmosphere of the mansion, a moment suspended in time that ultimately fails to rekindle their connection. Daisy, as a mother and wife, has prospects firmly rooted in the future, while Gatsby remains trapped in the past, obsessively trying to recreate a long-lost love. With the help of Nick's scrutiny and continuing revision of Gatsby's character, readers gradually come to apprehend the greatness that the title *The Great Gatsby* promises. It definitely does not lie in the protagonist's social status but in the unwavering faithfulness to his dream and the genius of Fitzgerald, who was able, through him, to capture the essence of the American character.

1.3. Second exercice, portant sur le document B

1.3.1. Remarques sur les attentes et le format de l'exercice

Le second exercice repose également sur le programme limitatif mentionné plus haut. Comme le précisent les éléments de cadrage, il porte obligatoirement sur la discipline non couverte par le premier exercice, cette année donc sur la dimension civilisationnelle du programme précisée plus haut. Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur le fait que cet exercice pourrait, à l'inverse, porter sur la littérature et ainsi consister, par exemple, en un court passage de l'œuvre littéraire au programme, assorti ou non d'une consigne, en une citation de l'œuvre qui en illustre un aspect saillant ou enfin en une citation critique. Précisons également que si, pour la première année d'existence du nouveau concours, le jury s'est orienté vers un format qui correspond au sujet zéro (un document iconographique comportant des éléments textuels et assorti d'une consigne), un sujet civilisationnel pour ce second exercice pourrait également prendre la forme d'un document iconographique sans éléments textuels, d'une citation ou d'un court extrait d'une source primaire éventuellement mise en contexte, ou encore d'une citation ou d'un court extrait d'une source secondaire. Dans tous les cas, il s'agira toujours pour le candidat de faire dialoguer, tout au long de l'exercice, une analyse du support (iconographique ou textuel) avec ses connaissances liées au programme (connaissances sur la période ou sur l'œuvre).

Trois objectifs principaux sous-tendent la logique de ce nouvel exercice. Tout d'abord, il est attendu des candidats qu'ils démontrent leur capacité à bien circonscrire les enjeux que le support et la consigne éventuelle invitent à explorer. Sur ce point, la consigne qui accompagnait le document iconographique proposait aux candidats de réfléchir aux liens entre la société de consommation et la question du genre dans les années 1920, tout en illustrant leur propos à l'aide de repérages précis soutenant une réelle analyse de l'image. Trop de copies se sont concentrées sur un exposé de connaissances en négligeant systématiquement le document iconographique. D'autres, moins

nombreuses, ont à l'inverse centré leur propos sur l'image sans faire le lien avec des éléments contextuels précis sur le genre et la consommation dans les années 1920. S'il était attendu des candidats qu'ils articulent connaissances et analyse du support, ils étaient aussi invités par la consigne à ne pas réfléchir au genre, d'une part, et à la consommation, d'autre part, de manière isolée. Le jury a ainsi relevé de nombreuses copies qui ont développé des paragraphes entiers sur l'une ou l'autre des thématiques, sans réfléchir à la manière dont elles s'éclairent l'une l'autre.

Deuxièmement, les candidats doivent démontrer leur capacité à mobiliser à bon escient une connaissance solide de la question de civilisation afin d'étayer leur argumentation. Le jury salue le fait que de nombreuses copies ont fait état de connaissances solides sur la période (tant sur la société de consommation que sur le développement de l'industrie de la publicité, ou encore sur l'évolution de la condition féminine et la figure de la *flapper*. Toutefois, beaucoup de copies ont traité cet exercice comme une question de cours, multipliant les digressions qui laissaient de côté tant l'image que les enjeux thématiques qu'elle soulevait. Il ne s'agissait pas ici de dérouler des pans entiers de cours déconnectés du document : les développements sur Ford (histoire de la standardisation, etc.), par exemple, ont joué en défaveur des candidats, qui consacraient alors un temps excessif à ces placages au détriment de la rédaction d'un développement construit et abouti. Plus largement, le jury a constaté de fréquentes digressions vers des thèmes associés aux années 1920 mais insuffisamment reliés au document étudié. Les développements consacrés à la Ford Model T, aux *assembly lines*, à Hollywood, à la politique isolationniste des États-Unis ou encore à la Harlem Renaissance ont ainsi souvent pris une place disproportionnée. Si ces références pouvaient enrichir l'analyse lorsqu'elles étaient pertinentes, elles ont trop souvent donné lieu à des exposés de connaissances déconnectés de la mise en lien entre le document proposé et les enjeux thématiques de la consigne.

Enfin, ce nouvel exercice doit permettre aux candidats de prouver leur capacité à organiser la réflexion de manière construite, c'est-à-dire au minimum en paragraphes bien construits et bien articulés entre eux. Compte tenu du temps qu'il est recommandé de consacrer à cet exercice (1h30-2h), il ne s'agit pas ici de viser l'exhaustivité. Les candidats ne peuvent explorer que certains aspects des thématiques en question et des éléments repérés et analysés dans l'image. Néanmoins, il est attendu que les candidats structurent les pistes qu'ils choisissent de traiter. En d'autres termes, il ne s'agit pas seulement de juxtaposer des paragraphes sans aucun lien logique, mais bien de rédiger un développement qui témoigne d'une réflexion organisée et d'une complexification progressive du propos.

En résumé, ce nouvel exercice n'est ni une question de cours, ni un second commentaire de document, ni enfin une dissertation. Il doit permettre aux candidats de démontrer qu'ils savent structurer leur propos, qu'ils savent employer les outils d'analyse propres au support proposé (ici un document iconographique), et qu'ils savent faire dialoguer cette analyse avec des connaissances précises et ciblées sur le programme limitatif, en l'occurrence la composante civilisationnelle de ce programme. Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur le fait que le corrigé proposé à la suite de ces remarques ne serait pas réalisable dans le temps imparti. Toutefois, nous espérons que le développement assez long permettra aux candidats de bien saisir la logique de structuration attendue pour ce nouvel exercice, notamment le dialogue constant entre éléments contextuels et analyse de l'image. Par ailleurs, comme cet exercice ne vise pas l'exhaustivité, seuls certains angles de réflexion ont été exploités dans cette proposition. Afin d'orienter les futurs candidats, d'autres aspects qui auraient pu être déployés dans des paragraphes structurés ont été ajoutés à la fin du corrigé.

1.3.2. Remarques sur la méthode

Nous l'avons dit, ce nouvel exercice n'est ni une question de cours, ni un second commentaire de document, ni une dissertation. Ainsi, le jury n'attend pas des candidats qu'ils aient recours aux codes propres à ces différents exercices. Il s'agit avant tout de faire dialoguer, de manière structurée, le

support proposé et les enjeux thématiques ciblés par la consigne. Si la méthode est finalement assez ouverte, attention toutefois à ne pas sortir complètement de l'exercice, comme certaines copies l'ont fait en proposant des choses farfelues comme imaginer le dialogue entre l'homme et la femme dans la publicité.

Une courte introduction doit permettre aux candidats de s'assurer qu'ils ont bien circonscrit les enjeux que le support et la consigne invitent à explorer. Quelques phrases sont ainsi attendues pour débiter la démonstration, néanmoins aucun format particulier n'est imposé pour l'introduction. Les candidats sont ainsi libres de commencer par quelques phrases de contextualisation, une définition des termes présents dans la citation ou encore une présentation du document (comme c'est le cas pour le corrigé proposé ici). Notons que si le document n'est pas présenté dans l'introduction, il est préférable de le faire assez tôt dans le développement au risque de laisser ce support totalement de côté par la suite. Attention à identifier précisément le type de document, il ne s'agissait pas ici d'une photographie comme plusieurs candidats l'ont écrit mais d'une publicité pleine page issue d'un magazine féminin associant une illustration et quelques zones de texte. Quelques candidats ont également choisi de commencer leur introduction par un titre d'ouvrage ou une citation, ce qui peut être pertinent et accrocheur si ceux-ci sont à propos. Parmi ceux trouvés dans les copies, nous évoquerons par exemple *Mrs. Consumer* de l'économiste américaine Christine Frederick (1929) ou bien les mots du président Calvin Coolidge *The chief business of the American people is business*. Le jury précise enfin que l'énoncé d'une problématique n'est pas attendu dans l'introduction de cet exercice, de même, une annonce de plan n'est pas non plus nécessaire.

Comme pour le commentaire, **le développement** de ce second exercice doit faire apparaître la **structuration** du devoir. Un retour à la ligne est au minimum attendu entre l'introduction, les différents paragraphes et la conclusion afin de faciliter la lisibilité de l'ensemble. Le jury attend ainsi plusieurs paragraphes distincts, engageant plusieurs angles de lecture, sans viser l'exhaustivité : les candidats ne pourront explorer que certains des angles repérés, à condition que cela soit fait avec rigueur. Si aucun énoncé de problématique ou annonce de plan ne vient guider la démonstration, il est toutefois conseillé aux candidats de ne pas écrire au fil de la plume, mais d'avoir un objectif réfléchi en amont afin d'éviter une simple juxtaposition d'idées. Chaque paragraphe doit ainsi refléter une réflexion organisée, contribuant à une complexification progressive du propos. Cette progression ne reposant pas sur une problématisation initiale, la transition d'un paragraphe à l'autre peut alors s'appuyer sur une remarque thématique ou sur un repérage précis dans l'image.

Nous donnerons ici quelques exemples de transitions permettant d'articuler le passage d'un paragraphe à l'autre, dans une logique de complexification du propos. Après avoir formulé des remarques sur la consommation et le genre, les candidats pouvaient s'appuyer sur la nature du support pour interroger les liens entre la société de consommation et le développement de l'industrie publicitaire, notamment les stratégies marketing naissantes ciblant les femmes, ainsi que la manière dont la publicité participait à l'émancipation féminine tout en renforçant, voire en créant, de nouveaux stéréotypes de genre. Passer de remarques sur les droits ou la représentation des femmes à une réflexion sur le couple pouvait également constituer une transition vers un nouveau paragraphe, permettant de faire progresser la réflexion. En effet, la notion de genre invitait les candidats à dépasser la seule question de la condition féminine, ce que peu ont finalement fait. Certains sont néanmoins parvenus à complexifier leur propos en introduisant des éléments sur le couple et les nouvelles modalités relationnelles, soit en s'appuyant sur des connaissances relatives à la période (par exemple les notions de *dating* ou de *companionship*), soit en s'appuyant sur des repérages dans l'image (la symétrie des personnages, l'impression de plaisir partagé qui s'en dégage). Un nouvel élément de connaissance ou un nouveau repérage peuvent ainsi tous deux servir de point de départ pour articuler une nouvelle idée, et donc un nouveau paragraphe.

Il est évident que l'importance accordée à la structuration du propos dans ce deuxième exercice nécessite de maîtriser et de varier le lexique de l'argumentation en anglais, notamment pour lier les idées entre elles. De manière générale, le jury déplore un manque d'articulation du propos, nuisant

à la lisibilité et à la progression de l'argumentation. On notera un usage limité des connecteurs logiques, peu de variété dans les expressions utilisées (utilisation excessive de *and*, *but*, et *also*), ainsi que des erreurs de langue récurrentes. Nous citerons par exemple la confusion entre *despise* et *despite*, *later* et *latter*, ou encore des soucis d'orthographe sur *although* et *finally* (souvent écrits **although* et **finnaly*).

Au-delà de la structuration du développement évoquée plus haut, les candidats doivent veiller à bien faire **dialoguer leurs connaissances sur la période avec l'analyse du document support**, et ce, tout au long de l'exercice. Beaucoup de candidats ont eu des difficultés à effectuer ces va-et-vient et à trouver un équilibre entre contexte et analyse de l'image. Le jury a ainsi relevé deux écueils majeurs dans les copies. Tout d'abord, certains candidats ont utilisé l'image comme prétexte pour ensuite réciter leur cours. S'il ne s'agit pas de faire un commentaire du document iconographique, il est toutefois attendu des candidats qu'ils l'exploitent un minimum. Présenter la publicité dans l'introduction n'est pas suffisant, il faut, à partir de repérages précis, montrer en quoi elle reflète les années 1920 aux États-Unis et permet de réfléchir à la manière dont genre et consommation évoluent et s'éclairent à cette période. Il est dommage, par exemple, que de nombreuses copies aient fait référence à la figure de la *flapper* sans faire aucun lien avec la femme représentée dans l'image. À l'inverse, certains candidats se sont focalisés sur l'image et ont totalement laissé de côté les éléments de cours, proposant ainsi une analyse iconographique hors-sol, totalement déconnectée du contexte historique dans lequel l'image a été produite.

Pour terminer ces remarques sur la méthode, le jury souhaite préciser que quelques phrases d'ouverture peuvent être proposées pour conclure. En revanche, une conclusion ne faisant que reprendre le contenu qui précède est superflue pour ce nouvel exercice.

1.3.3. Quelques remarques générales

Analyse de l'image

Comme nous l'avons dit précédemment, trop de copies ont évacué l'image ou, lorsqu'elles l'ont utilisée, se sont **contentées de relevés descriptifs, témoignant rarement d'une réelle maîtrise des outils d'analyse de l'image**. Rappelons que si cet exercice n'est pas un commentaire de document iconographique, il doit néanmoins permettre aux candidats de montrer, à travers quelques micro-analyses effectuées dans le développement, qu'ils savent analyser une image et dépasser le stade de la simple description des éléments présents pour réfléchir un minimum aux effets produits. Le jury recommande donc aux candidats d'intégrer à leur développement des éléments portant sur les différents plans, la composition (lignes directrices, mouvement), les couleurs et la lumière, le style ou encore la symbolique. Là encore, il ne s'agit pas d'être exhaustif, mais de choisir quelques repérages pertinents et de proposer, à partir d'eux, des interprétations sous forme de micro-analyses. Une attention particulière doit enfin être portée au lexique associé à l'analyse de l'image : le jury a relevé de nombreuses approximations lexicales sur ce point, notamment concernant la disposition des éléments, avec des formulations erronées telles que **the upperground*, **on the main plan* ou **in opposite*.

Distance critique et jugements de valeurs

Enfin, le jury déplore un **manque de distance critique** dans de nombreuses copies. Si la nature du document a souvent été mentionnée, elle a rarement été prise en compte dans l'analyse proposée par les candidats, ce qui a empêché une réelle réflexion sur les stratégies publicitaires à l'œuvre dans ce support, ainsi que sur les liens entre cette industrie émergente, la consommation et les stéréotypes de genre. On observe également **une tendance à substituer à l'analyse historique des jugements de valeur sur la société de consommation**. Les acteurs de l'époque ont ainsi parfois été décrits comme *selfish* ou *greedy*, certaines copies réduisant les comportements sociaux à l'idée que *everyone just wanted to have fun*, voire à une *debauchery* généralisée touchant l'ensemble de la population. Ces appréciations moralisatrices conduisent à une lecture simplificatrice des

phénomènes historiques et ne sauraient remplacer une argumentation fondée sur les connaissances et l'étude du document. De la même manière, l'interprétation de la femme et du couple représentés est restée peu nuancée, oscillant entre deux lectures tout aussi réductrices : d'un côté, une vision conservatrice faisant de la femme une femme au foyer, dont la soumission était soulignée. Or une description physique de la femme et une analyse de la posture et de l'expression des personnages pouvaient mener à des interprétations plus nuancées. D'un autre côté, le couple était souvent assigné à la *upper-class*, suggérant qu'il ne représentait qu'une frange de l'Amérique. Cette dernière lecture témoigne en particulier d'une incompréhension des stratégies marketing propres au monde de la publicité. Plus largement, de nombreuses copies ont eu recours à des généralisations excessives sur la société américaine des années 1920, présentée comme uniformément prospère et aisée. Des affirmations telles que *money was not really an issue* ou *everybody wanted to own a new refrigerator even if they couldn't really afford it* témoignent d'une vision insuffisamment nuancée des réalités économiques et sociales de la période.

Il convient donc de sortir d'une analyse binaire et manichéenne pour faire ressortir les ambiguïtés et les tensions propres à la période étudiée. C'est précisément ce qu'ont su faire les meilleures copies, en proposant un développement non exhaustif mais structuré, où chaque paragraphe abordait un angle révélateur de ces ambiguïtés et de ces tensions.

1.3.4. Proposition de corrigé

Document B is a full-page advertisement for Servel refrigerators entitled "The Way to His Heart". It was published in February 1926 in *Good Housekeeping*, an American lifestyle magazine with a female readership. It is organized in two parts. In the top section, a colored illustration showcases a young couple "raiding a refrigerator" and enjoying a quick drink and snack in the kitchen. Below them, a written section was added with the logo of the brand connecting the image to the text. The title appears in big letters and, just underneath, a few paragraphs describe the scene as a delightful experience. To the left of the description, paragraphs in smaller print explain how to acquire Servel refrigerators. The advertisement clearly connects the couple's pleasure at being in each other's company to the acquisition of this new household appliance, thus illustrating how gender roles and consumerism evolved in the United States in the 1920s.

Although the couple is at the center of the image, the fridge also appears as a striking element which takes up the whole space in the background. Standing as an all-encompassing decor, it sets the context for the scene, that is, a decade marked by the circulation and growing accessibility of new consumer goods. As a result of technological advancements and standardized production, Americans could now afford to buy newly available products, ranging from automobiles to appliances such as washing-machines, vacuum cleaners or, as is the case here, refrigerators. Between 1919 and 1929, consumer expenditures for household appliances increased by more than 120 percent in the United States. This growing market was itself heavily tied to the spread of electricity. Indeed, by the 1930s, most urban households had been connected. As a consequence, electricity was not considered as a sign of luxury anymore, but assumed a more common domestic utility. The "electrified" house, here represented by the refrigerator, could thus become the symbol of modern life. Urbanization was also an important element in the development of commercial refrigeration. In a period when the urban population kept on increasing to the point of exceeding the rural population as of the 1920 census, new storage and preservation methods were needed for people who lived away from food sources. The advertisement from the Servel Corporation, a leader in the refrigeration market at the time, perfectly illustrates these methods. On the top shelf, we can see the ice compartments whereas canned food, vegetables, meat, a half-eaten cake and a bottle are neatly ordered in the rest of the sections through symmetrical boxes with squared panes. The text on the right comments on the display and explains that the salad is "crisp, firm" and that the meat "ha[s] been kept fresh and wholesome", thus enabling the couple to have access to good, fresh, healthy food and "raid the refrigerator" anytime they want. The kitchen turns into a place not only

made to prepare food, but also to enjoy it. In this way, the document testifies to new eating habits which left more space and time for leisure and socialization, especially for women.

The female character, who clearly stands out against the dark background on the right, gets away from stereotypical representations of women in aprons, baking in the kitchen. Casually sitting on a table, she is wearing a light pink sleeveless dress and a white bracelet and necklace, indicating that she is not there to cook or put away the groceries, thus not sticking to a domestic role. With her knee-length dress and strawberry blond hair cut short, in a bob, she is representative of the new fashion standards of the decade and embodies the figure of the "flapper". The expression encapsulates the carefree spirit of a generation of young women who managed to achieve more freedom thanks to new economic opportunities and to emancipate from old constraints. Indeed, after World War One, when they were needed to replace men in many industrial sectors, women continued joining the labor force and occupying more varied jobs. New economic opportunities meant that they accessed paid employment and gained more purchasing power and independence from men. These economic advances were echoed in the political sphere with the ratification of the Nineteenth Amendment in 1920, which guaranteed women the right to vote. With more economic power and political rights, the "New Woman" could explore new terrains and move away from old Victorian values of modesty and self-restraint. As a matter of fact, the woman's attire in the ad expresses new behaviors. Her dress suggests that uncovering one's shoulders and legs became more acceptable. In the same way, the ash tray next to her and the glass that she holds by her face refer to newly admitted social attitudes for women. This is reinforced by the fact that the glass appears as a striking element in the ad. The cream color of the liquid evokes her necklace and her bracelet, but also the color of the refrigerator. It could either be viewed as a glass of milk, as "wholesome" a drink as the viands that the advertised refrigerator keeps fresh; or it could be some alcoholic beverage, possibly one of the cocktails that had become fashionable with the advent of Prohibition at the onset of the decade, following the passage and ratification of the Eighteenth Amendment and the enactment of the Volstead Act in 1919. Although alcohol is not clearly identified, the fact that a lifestyle magazine did not hesitate to publish an ad with a woman proudly holding a glass possibly containing it, as well as a refrigerator keeping fresh no fewer than four bottles that may well hold wine or beer in the shade of the bottom left compartment, illustrates the contradictions between circulating new trendy habits and the temperance values that were supposed to have prevailed with Prohibition. Furthermore, the woman's jewelry and airy, shiny garment, which seems soft to the touch, perhaps in silk or chiffon, indicates that she enjoys economic comfort and that she probably comes from a well-off background. This reminds us that even if the flapper image was representative of women's liberation at the time, it did not affect all American women in the same way. Gender inequalities surely hindered all women's access to economic emancipation, still, race, class, and geographic disparities (especially the rural-urban dichotomy) constituted further limits, as this conspicuously white, middle-class and urban-looking couple suggests.

If emancipation was not experienced by all women, it seems that, in the ad, pleasure is shared by both the woman and the man. Indeed, magazines such as *Good Housekeeping* did not only reflect the changing role of women in U.S. society, they also participated in circulating new gender dynamics within couples. Here, the pair appears facing each other, in a symmetrical opposition, which does not seem to entail power relationships but participates in creating a sense of a shared moment. Although the black suit and the pink dress contrast with each other, dissimilarity is alleviated by symmetry, transforming it into complementarity. All the more so since the flaps of the refrigerator seem to frame and embrace the couple, so that the ad arguably illustrates the emerging vision of the couple as companionship. Indeed, the evolution of gender roles did not only have repercussions on women. As the latter learned to value their individuality, their personal aspirations, they also took the struggle for emancipation into the intimate sphere, thus reshaping dynamics within the couple. In this way, the couple started to exist independently of marriage. The new "companionate couple" meant exploring one's desires and outlooks on life before marriage, thus dating started to be expected. Although we do not know if the characters in the ad represent a married couple or a dating

couple, the idea of a shared experience is clear. Apart from the composition dynamics that we mentioned earlier, the man's suit and the woman's attire also suggest that the pair went places together. The ad thus illustrates how young American dating or married couples would share moments and spaces outside the home that used to be men-only, such as bars, jazz-clubs or speakeasies (illicit establishments that sold alcoholic beverages during the Prohibition era). Shared moments happened outside while couples had more time inside to enjoy life together, taking pleasure in eating and drinking. The fact that the couple looks young reminds us of some limits to the new model. Just as the flapper image did not represent all women, companionship and the possibility to enjoy life outside the home was truer for white, middle-class, urban, unmarried women. As women grew older and married, they were more and more expected to behave along old attitudes and remain in the domestic sphere. In this way, the illustration would be more representative of a dating couple or a young married couple in the 1920s.

Regardless of their marital status, their smiles emphasize the pleasure they take in having a snack and a drink together. Expressions such as "temptingly delicious" or "savory" in the descriptive paragraphs also insist on the delight consumers can expect if they purchase a Servel refrigerator. Pleasure is even conveyed by the refined drop capital which introduces the descriptive paragraphs. In this regard, the full-page advertisement perfectly illustrates the growing power of the advertising industry in that period. Advertisers started to develop strategies to capture the purchasing power of consumers and boost consumption, while advertisements multiplied to instill the thrill and the joy of purchasing and owning through various means, from the press to new media like commercials on the radio or highway billboards. If the expectation of pleasure creates desire in the descriptive paragraphs, they also insist on the need to possess what everybody else has or will have, turning the Servel refrigerator into a new "revelation" that is "destined to become universal". After awakening desire, the ad then proposes a solution to acquire the object of desire with the shorter paragraphs on the left of the written section. The pathway to happiness includes getting to the nearest dealer and using a deferred payment plan. Consumers are thus made to rely on the new possibilities then offered by U.S. banks and companies, such as credit or installment plans, to help households finance large purchases. As a result, in the 1920s, most purchases of household equipment were made on credit (up to 80 percent for phonographs, for instance).

What is striking in the document is that consumers remain mainly envisioned as women. Although the illustration stages an ideal companionate couple enjoying life after buying a Servel refrigerator, the target of marketing strategies is the woman. First, it was published in a magazine intended for a female readership. Furthermore, the article "you" repeated several times in the text refers to a singular target, rather than both members of the couple. As American home economist Christine Frederick wrote in 1929 in *Selling Mrs Consumer*, advertisers and household appliance manufacturers were now to focus on conquering the new power of women, who, according to her, accounted for 90 percent of household expenditures. Once reached, women could then influence their husband or companion. In this way, it seems that the ad both reproduces gender stereotypes, such as the man who eats meat with his fingers while the woman gracefully raises the glass to her lips, and maintains forms of subordination. Indeed, as the woman sits lower, the line connecting the couple's gazes is not horizontal. Is the man looking at his companion or at the chicken leg? The woman is thus important as a potential buyer, but the man is still the main reference. The title of the ad is quite telling in this respect, suggesting that buying is a way to a man's heart. It also reverberates further contradictions and limits to women's emancipation in the 1920s, as if their desire was still reduced to pleasing a man. New patterns of consumption generated new constraints. For example, lifestyle magazines such as *Good Housekeeping* circulated new modes of representation, new fashion standards that placed heavier burdens on women and were inaccessible to many. In the same way, new technologies and appliances left more time for leisure, yet they also created new housekeeping expectations, which were also projected by lifestyle magazines and by the growing advertising industry. These new standards of cleanliness, combined with new codes of femininity, were also often impossible to achieve. The flaps may then take another meaning and be seen as a gigantic trap,

suggesting that the woman may be stuck in the kitchen. Yet, the man is also entrapped in the “arms” of the fridge, which would imply that the new standards and expectations generated by the consumer culture have repercussions on him too. In this respect, the flaps can be interpreted in yet another way. If we look at how food is represented in the fridge, it does not look as appetizing as the descriptive paragraphs suggest. The meat and the cake seem fake, as if cut out from cardboard. The flaps may thus appear as opening onto a materialistic, standardized, deadening future for both of them. The document may thus be viewed as conveying a commodified version of Manifest Destiny.

The young couple enjoying life in front of a huge refrigerator represented here thus illustrates how new patterns of consumption transformed gender roles in the 1920s. Women experienced independence as new agents of consumerism while the ideal of the companionate couple appeared. Yet, it also testifies to enduring and emerging tensions and paradoxes. Not only were new emancipated models circulated by the advertising industry or magazines such as *Good Housekeeping* not accessible to all women, but they also created new standards and constraints for the New Woman that the second wave of feminism kept denouncing in the 1960s.

Autres pistes de réflexion possibles

- The freshness of the products echoes the freshness of the young couple (“wholesome,” etc.).
- The advertisement appeals to the viewers’ hedonism: the products and appliance are quasi eroticized, which echoes the likely seduction between the young man and woman.
- There is a link between the emergence of dating and the rise of leisure: the automobile allowed young people to date away from parental supervision, which combined with the greater availability of birth control to make premarital sex more acceptable for middle-class young women.
- The advertisement’s insistence on health and fresh products expresses confidence in technological progress: this is in agreement with the general sense of optimism in the United States after World War One, from which the United States emerged victorious with a boosted industry (economic growth, Roaring Twenties).
- Phrases like “Destined to become universal” express a notion of relentless progress, like a commodified version of Manifest Destiny. Likewise, “The Realization of an Ideal” portrays the availability of consumer products as the ultimate realization of the American Dream.
- Terms like “convenience” suggest that the main role of industry is to gratify consumers’ desires, which is symptomatic of the transformation of U.S. capitalism from a production-driven, work-oriented, “patriarchal” version to a purely efficiency-driven, leisure-oriented “managerial” version.
- In “Your electric service company will direct you to your nearest Servel dealer,” the possessive implies an intimate, effective link between producer and consumer: in the 1920s, brands became part of everyday life; many food products that used to be homemade were now industrially produced.
- In “The Servel Corporation – New York / Chicago; Denver, Los Angeles; Atlanta; Dallas,” the geographic indications illustrate how the economic concentration that reshaped the American industry standardized the national market, as chain stores (e.g., Sears, Roebuck, Woolworth’s) were opened nationwide.

1.4. Remarques sur la langue, communes aux deux exercices

La qualité de la langue constitue un point de vigilance important à ce niveau d’études car on peut s’attendre à ce qu’en fin de licence d’anglais les fondamentaux de la grammaire soient totalement maîtrisés. Le jury relève que, dans les copies de cette session, l’anglais est souvent scolaire et

encourage la prise de risque lexicale et syntaxique pour une plus grande efficacité et précision du propos.

On relève des erreurs récurrentes de **grammaire élémentaire** telles que l'accord de la troisième personne du singulier. À ce stade, oublier le -s à des verbes aussi usités que *it shows, he mentions, he stresses, it refers* constitue une erreur extrêmement pénalisante. De la même manière, la connaissance des verbes irréguliers doit faire l'objet d'une révision systématique, notamment parce qu'ils sont très souvent sollicités dès l'introduction : *it was written* a pu parfois faire l'objet d'erreurs lourdes comme **it was wrote / *writen*. Les confusions entre les pronoms relatifs *who* et *which* sont regrettables, le premier désignant les êtres humains, le second les animaux et les êtres inanimés. Les formes verbales sont parfois malmenées et donnent lieu à des structures très incorrectes comme **he didn't said* au lieu de *he didn't say* ou bien **they didn't particularly needed* au lieu de *they didn't particularly need*. Plusieurs copies présentent également des erreurs dans les constructions verbales, comme dans **to succeed and getting rich* ou **allowing prices to went down*. L'emploi des temps verbaux a parfois manqué de précision. Plusieurs copies ont notamment eu recours au *present perfect* pour évoquer le contexte historique des années 1920 ou la date de publication de *The Great Gatsby*, alors que ce temps n'est pas approprié pour évoquer une période totalement révolue : *The Great Gatsby was written in 1925* et non **The Great Gatsby has been written in 1925*. Des erreurs persistent également dans la maîtrise de structures grammaticales simples, telles que la place de la négation, par exemple *not to see* plutôt que **to not see*, ou l'emploi de l'article défini dans certaines expressions figées comme *play the piano*. Les oublis du génitif sont encore trop fréquents : **Gatsby mansion* doit comporter un *s*, *Gatsby's mansion*. Au pluriel, il convient de garder l'apostrophe mais de retirer le *s* : *the lovers' attitude*. Quant aux prépositions, qu'elles suivent un verbe ou non, elles doivent être révisées pour éviter les maladroresses ou inexactitudes. Il est préférable d'utiliser *at* lorsqu'on se réfère au début ou à la fin du texte : *at the beginning / at the end of the text*. Pour se référer à l'extrait, privilégier *in the extract* et non **on the extract*. Dans l'exercice 2, plusieurs erreurs récurrentes concernent également les prépositions, les expressions figées et les références temporelles. On relève par exemple **on the advert* au lieu de *in the advert*, ou encore **on February 1926* au lieu de *in February 1926*. L'expression des périodes historiques mérite également une attention particulière : *the 20's* est préférable sous la forme *the 1920s*, et l'accord doit être respecté (*the 1920s were*, et non **the 1920s was*). De même, l'expression *the World War I* est incorrecte ; il convient d'employer *World War I* ou *World War One* sans article, l'abréviation *WWI* étant à éviter. On écrira bien, en revanche, *the First World War*. Certains verbes sont transitifs et n'ont pas besoin d'être accompagnés d'une préposition : *to discuss something* et non **to discuss about something*, *to enter a room* et non **to enter into a room*, *to phone someone* et non **to phone to someone*, *to address someone* et non **to address to someone*, *to show the reader* et non **to show to the reader*.

Le jury déplore également des **erreurs de syntaxe** lourdes, notamment lorsqu'il s'agit d'annoncer la problématique, passage attendu qui peut être anticipé en amont. En effet, l'inversion propre aux interrogatives est trop souvent appliquée dans des phrases déclaratives. Ainsi la phrase **we will see how does Fitzgerald show* est-elle particulièrement incorrecte car l'inversion auxiliaire-sujet n'a pas lieu d'être, s'agissant d'une phrase affirmative. En revanche, l'inversion nécessaire et propre à toute question manque parfois comme dans l'exemple suivant : **How Fitzgerald represents the meeting between the two characters?* Les deux structures demandent la correction suivante : *We will see how Fitzgerald shows / How does Fitzgerald represent the meeting between the two characters ?* L'orthographe de la conjonction de subordination *whether* est parfois méconnue et confondue avec le nom *weather*, le temps météorologique. Il est impératif de la connaître car elle est très souvent sollicitée dans l'annonce de problématiques : *we can wonder whether / it can be wondered whether...* Quant aux adverbes, ils peinent souvent à être situés au bon endroit dans la phrase. Leur place est plutôt en début ou fin de phrase. Il est donc maladroit de scinder les infinitifs en insérant un adverbe : **He wants to obsessively recapture Daisy*. Notons au passage que les adverbes font souvent l'objet d'une mauvaise orthographe alors même qu'il suffit de rajouter le suffixe *-ly* à l'adjectif. On peut notamment citer **definitly* au lieu de *definitely*. Le jury a également relevé des erreurs dans la

formulation des comparatifs corrélatifs, par exemple **more the story continues more the reader wonders* à la place de *the more the story continues, the more the reader wonders*.

L'**usage de la ponctuation** demande à être révisé, notamment l'emploi de la virgule dont on rappelle l'importance après les connecteurs logiques. *However, besides, therefore* sont suivis d'une virgule. Toutefois, après les conjonctions de subordination *although* ou encore *even though*, la virgule n'a pas lieu d'être. Il n'est donc pas possible d'écrire **Although, it was raining* puisque la virgule doit se placer après *raining*. On relève également un usage excessif des deux points dont la fonction première est de précéder une énumération. Ils ne peuvent se substituer à l'effort de construire une phrase complexe. Ainsi, écrire *Gatsby is rich : he has a yacht and a big mansion* fait l'économie d'une articulation entre les idées et laisse penser que le choix qui a été fait est celui de la facilité.

Le **lexique propre à l'exercice du commentaire** est souvent mal orthographié. De nombreuses copies commettent des erreurs sur des mots tels que *excerpt* et non **exerpt*, *literature* et non **litterature*, *development* et non **developpement*, *criticism* et non **critic*. L'expression *under study*, pour évoquer le texte à l'étude, ne s'écrit pas en un seul mot. Le terme « problématique » ne peut se traduire par **problematic* mais plutôt par *the key/main question/issue*. Par ailleurs, la désignation des différents chapitres de l'œuvre est parfois incorrecte. Par exemple, il convient d'écrire *chapter 5/chapter five* ou bien *the fifth chapter*, et non **the chapter 5*. De la même manière, il faut écrire *document B* et non **the document B*. Les conventions typographiques ne sont pas toujours respectées, en particulier en ce qui concerne la mise en forme du titre de l'œuvre, qui devrait être souligné. Les conventions de référence au texte ne sont pas toujours maîtrisées. Lorsqu'il s'agit de renvoyer à une ligne précise, la formulation privilégiée est *line 15*, sans préposition. L'expression *in line 15* est également acceptable, bien qu'elle soit moins courante. En revanche, les formulations **on line 15* et **at line 15* sont à éviter, car elles ne sont pas idiomaticques dans le contexte de l'analyse littéraire. Enfin, le jury déplore les erreurs commises sur les noms propres tels que **Fitzegarld* ou **Gatbsy* et ne recommande pas les abréviations du type *TGG* pour se référer à l'œuvre.

En **civilisation**, on s'attend à ce que la distinction soit connue entre *economic* (ce qui est relatif au domaine économique) et *economical* (ce qui permet de faire des économies) ou encore *consumption* (la consommation) et *consummation* (l'achèvement ou la consommation d'un mariage). De nombreuses erreurs lexicales et orthographiques ont été relevées, y compris sur des mots figurant pourtant dans le document support, tels que *advertisement* ou *refrigerator*. Des graphies fautives récurrentes comme **widder* ou **marketting* ont également été observées. Plus largement, le lexique s'est parfois révélé imprécis ou peu idiomatique, avec des confusions fréquentes entre *advertising* et *advertisement*, *consumer* et *customer*, *consumer* et *consumerist*, ou encore *consumer society* remplacé à tort par **consumption society*, et *purchasing power* par **buying power*. Certaines formulations relevaient du calque du français ou d'un vocabulaire inadapté. On peut citer **fulgurent*, **a bit down* au lieu de *slightly lower*, ce qui nuisait à la précision de l'expression. Attention enfin à ne pas écrire qu'un ouvrage est **untitled* (ce qui signifie sans titre), mais bien *entitled* ou *titled*.

Sur le plan de l'expression, une attention particulière doit être portée au maintien d'un **registre académique**. Certaines formulations, trop orales comme **like I said* ou familières comme *to screw everything up* ou *shady business* sont peu adaptées dans un commentaire littéraire. Il est également préférable d'utiliser les formes complètes et d'éviter les contractions excessives telles que *we'll see*, *it's said line 10*, *they're in love*. De même, dans l'exercice 2, certains candidats ont adopté un ton familier ou ironique, incompatible avec les attentes d'une analyse académique, à travers des commentaires tels que *Well, the answer is by being a good housewife* ou *Happy wife, happy life, right?*. D'autres ont employé des expressions trop orales ou approximatives, comme *kind of, a revolutionary thing* ou *women had gotten jobs*. Les candidats sont invités à conserver un registre neutre et analytique, en évitant les jugements de valeur ou les commentaires personnels. Enfin, les candidats gagneraient à faire preuve de davantage de rigueur dans les conventions de l'écrit. Certaines copies ne respectaient pas les conventions typographiques, notamment pour la présentation des sources (titre de magazine non souligné ou non mis en italique). D'autres comportaient des imprécisions dans

les données chiffrées ou faisaient usage d'abréviations telles que etc. dans un développement argumentatif, ce qui est peu compatible avec les exigences de précision et de formalité attendues dans ce type d'exercice.

Rapport établi par Sophie CHAPUIS et Céline PLANCHOU

2. Seconde épreuve d'admissibilité (traduction et linguistique)

Le sujet de la seconde épreuve d'admissibilité est consultable à l'adresse suivante : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/19646/download>

2.1. Traduction

2.1.1. Thème

Remarques préliminaires

Cet extrait de *Mécaniques du chaos* de Daniel Rondeau, lauréat du grand prix du roman de l'Académie française en 2017, consiste en une présentation autodiégétique de l'un des personnages du roman, l'archéologue français Sébastien Grimaud, qui se remémore sa rencontre passée avec un officier turc à l'aéroport d'Istanbul. Quoique relativement accessible sur le plan lexical, ce texte comportait des difficultés syntaxiques et aspectuelles qui ont permis de dissocier nettement les copies.

La première et les deux dernières phrases de l'extrait permettaient d'identifier une narration au présent, entrecoupée de la remémoration d'événements passés plus ou moins proches du présent de l'énonciation. Il était ainsi possible d'identifier trois temporalités distinctes au sein de l'extrait : le présent de la narration, un passé relativement récent ayant vu le narrateur recevoir la visite du fils de l'officier turc, et un passé plus distant auquel remonte la rencontre avec ce dernier. Le repérage de ces antériorités relatives dès les lectures préliminaires de l'extrait, notamment à travers l'identification des temps et des marqueurs temporels employés en français pour évoquer chacune d'entre elles, devait attirer l'attention des candidats sur la nécessité de les encoder et de les distinguer scrupuleusement dans leur proposition de traduction au moyen des marqueurs grammaticaux adéquats, temporels et aspectuels notamment.

De manière générale, le jury recommande vivement aux candidats d'inclure dans leur phase de repérage un examen attentif des **temps**, des **aspects**, et de la **modalité** (éventuellement à l'aide de diagrammes temporels ou de schémas) avant de s'atteler à la traduction à proprement parler.

Le jury a eu le plaisir, pour cette première session, de lire des traductions de très bonne tenue, comportant des choix de traduction très judicieux, et attestant de la rigueur linguistique d'ensemble de très nombreux candidats. À l'inverse, d'autres copies se sont avérées très insuffisantes par rapport au niveau attendu en troisième année de licence d'anglais, et très éloignées de la pratique modélisante que les futurs lauréats du concours devront proposer à leurs élèves.

Le présent rapport se propose de relever un certain nombre de ces erreurs à proscrire absolument, mais également de détailler la manière d'appréhender *en traducteur* certains faits de langue récurrents, afin que les candidats des sessions à venir puissent s'appuyer sur des stratégies transférables et consolider encore leur méthodologie.

Analyse détaillée des segments et remarques linguistiques

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

Segment	Proposition de corrigé
1. Je m'appelle Sébastien Grimaud,	My name is Sébastien Grimaud.

Ce premier segment ne présentait aucune difficulté particulière, hormis dans son articulation avec les deux suivants. En effet, la reproduction d'une virgule à l'identique du texte-source dans la traduction en anglais constituait une faute stylistique (**comma splice** ; pour d'autres exemples, voir les segments 8, 9, 11 et 12). Pour rappel, une virgule ne suffit pas en anglais à connecter deux propositions (indépendantes ou principales) formant à elles deux une phrase complexe : selon les

cas, il convient de lui préférer un point-virgule, un point, ou l'adjonction d'une conjonction de coordination.

Le jury rappelle en outre aux candidats que la contraction des formes verbales doit être circonscrite au discours direct, et que les prénoms et patronymes français doivent être reproduits tels quels, sans aucune altération orthographique.

Segment	Proposition de corrigé
2. je suis un archéologue	I am an archaeologist / archeologist

Comme pour le segment précédent, il convenait ici de ne pas contracter la forme verbale.

Le choix de l'orthographe britannique ou américaine pour traduire le terme « archéologue » était indifférent, mais le jury souhaite rappeler qu'il est attendu des candidats qu'ils fassent preuve de cohérence en ne laissant pas des orthographes typiques d'aires culturelles différentes coexister au sein de leurs traductions (voir le segment 7, et la traduction de « sans le savoir »).

Segment	Proposition de corrigé
3. qui pour l'instant se tient un peu à distance de ses chantiers.	who, for the time being / for the moment / at the moment, is keeping somewhat of a distance / a bit of distance / his distance somewhat is taking a step back / away from his excavation sites. who is keeping [...] sites for the time being. who has been keeping a little distance from his excavation sites lately / of late.

Ce segment représentait la première difficulté majeure de l'extrait du point de vue grammatical, en ce qu'il nécessitait de procéder au repérage du marqueur temporel « pour l'instant » en vue d'aspectualiser le procès « se tenir à distance » adéquatement : le choix d'un aspect continu ou d'une double aspectualisation (continue et parfaite) était indifférent, pourvu que les marqueurs temporels adéquats accompagnent la proposition du candidat.

Le sujet du verbe « se tenir à distance » étant « un archéologue », les candidats devaient veiller à maintenir l'emploi de la troisième personne dans leur traduction pour éviter le solécisme : **an archaeologist who is keeping my distance from my excavation sites.*

Segment	Proposition de corrigé
4. J'ai reçu la visite, au début de l'hiver, du fils d'un officier turc	At the beginning of (the) winter / Early this winter, I received a visit from the son of a Turkish (army) officer I received a visit, at the beginning of winter, from [...]

De trop nombreuses copies continuent d'attester d'une mauvaise compréhension par les candidats de l'emploi de l'aspect parfait en anglais. Le jury souhaite rappeler qu'en aucun cas il n'existe une correspondance directe entre l'emploi du passé composé en français et du *present perfect* en anglais. Dans ce segment, le procès ponctuel « recevoir » appartient à une chronologie d'événements s'étant déroulés dans un passé révolu (comme en atteste le marqueur temporel qui le suit immédiatement), c'est donc le prétérit simple qui s'imposait.

Dans le cas de ce segment et du suivant, un manque de vigilance quant à l'agencement des différents éléments pouvait résulter en un grave contresens : en effet, de nombreuses copies ont proposé des traductions qui laissaient entendre que c'est le *fils* de l'officier qui avait aidé le narrateur, et non

l'officier lui-même comme l'indique le texte-source. Il convenait, pour se prémunir de cette erreur, de faire suivre immédiatement la traduction retenue pour « l'officier » par la proposition relative s'y rapportant et, pour ce faire, de renoncer à une tournure génitive (*a Turkish officer's son*).

Les très nombreuses erreurs prépositionnelles rencontrées sur ce segment (**during / in the beginning of winter*) sont l'occasion pour le jury d'encourager les futurs candidats à réviser les règles afférentes au choix des bonnes prépositions, en collocation et en contexte.

Le jury regrette enfin que de trop nombreuses copies comportent des erreurs aussi élémentaires que la non-capitalisation du pronom personnel sujet *I* ou d'un adjectif de nationalité, qui attestent au mieux d'une trop grande inattention à la relecture, et au pire d'une méconnaissance inacceptable des conventions orthographiques de base.

Segment	Proposition de corrigé
5. qui m'avait aidé autrefois	who had once helped me who had helped me once (before) who had once been of help to me who had helped me in the past / years ago / long ago / previously

L'écueil dans lequel sont tombées de nombreuses copies sur ce segment relevait de la mauvaise concordance des temps, et d'un usage erroné du *present perfect* en lieu et place du *past perfect* qu'il convenait d'employer pour signifier l'antériorité du procès « aider » par rapport au précédent (« recevoir la visite »). Le jury encourage les candidats à porter une attention toute particulière aux marqueurs temporels (ici, « autrefois ») susceptibles de les orienter vers le choix de la bonne forme verbale.

Certaines copies ont par ailleurs proposé des traductions correctes sur le plan de la grammaire, mais fautives sur celui du registre attendu : *lent me a hand, done me a solid* sont d'un registre trop différent de celui, relativement neutre, du texte-source pour être admissibles. Si les candidats sont encouragés à acquérir la plus grande amplitude lexicale possible tout au long de leur parcours de formation, le jury rappelle toutefois que l'exercice de traduction ne doit pas être perçu comme étant l'occasion de faire étalage de leur connaissance de tel ou tel idiomatisme au détriment de la fidélité au texte-source.

Enfin, **whom had helped me*, relevé dans bon nombre de copies, constituait une grave erreur grammaticale : rappelons que *whom* est un pronom relatif complément, et ne peut donc s'employer que lorsque son référent occupe une telle fonction (*I am the one whom he helped*).

Segment	Proposition de corrigé
6. quand je fouillais le site d'Éphèse.	(back) when I was working on a dig at the Ephesus site // the site in Ephesus. when I was working on a dig in Ephesus. when I was excavating the site in Ephesus.

Il convenait ici d'avoir recours à l'aspect continu pour traduire « fouiller », qui permettait de rendre compte du caractère duratif du procès par rapport au précédent, « aider ».

La traduction du terme « fouiller » a posé problème dans de nombreuses copies, qui lui ont substitué des termes trop génériques et en mauvaise collocation avec le champ lexical de l'archéologie (*search, investigate*). Le jury encourage les futurs candidats à s'exposer autant qu'ils le peuvent à des textes de genres, d'époques, de registres et d'intérêts différents, afin d'enrichir leur vocabulaire et leur connaissance des bonnes collocations.

Segment	Proposition de corrigé
7. Il m'a poussé sans le savoir à reprendre mon carnet de notes.	Unwittingly / Unknowingly / Unconsciously Without knowing / realising / realizing it, he pushed / drove / encouraged / convinced me to pick / take up my notebook / logbook / journal (field) notes again.

L'erreur la plus fréquemment commise sur ce segment relevait d'un mauvais repérage temporel : l'agent du procès « pousser » étant le *fil*s de l'officier, et non son père, il convenait de revenir au prétérit simple pour le traduire, et non de conserver le *past perfect* du segment 5.

De trop nombreuses copies ont par ailleurs proposé des traductions relevant du calque contre-sensique pour le verbe « reprendre », comme *take back* ou *retake*. Le jury encourage à nouveau les candidats à prendre le temps de s'interroger sur le sens des mots dans leur contexte afin d'éviter ces erreurs extrêmement dommageables à la qualité de leur traduction.

Segment	Proposition de corrigé
8. J'avais rencontré ce militaire au début des années 80, à l'aéroport d'Istanbul,	I had met this / that (army) officer / military man at the beginning of the 80s / 1980s / (back) in the early 80s at the airport of Istanbul / the Istanbul airport [point, point-virgule ou conjonction au début du segment suivant]

Ce paragraphe étant consacré aux souvenirs du narrateur de sa rencontre avec l'officier turc, il convenait de revenir au *past perfect* pour ce segment, afin de signifier l'antériorité de ces événements par rapport à la visite reçue dans un passé plus récent par le narrateur.

Comme pour les segments 1 et 2, la reproduction à l'identique d'une virgule entre ce segment et le suivant résultait en un **comma splice** : il convenait donc de séparer ces propositions à l'aide d'une ponctuation plus adaptée, ou bien de les coordonner à l'aide d'une conjonction de coordination adéquate.

Il était tout à fait inutile de traduire « les années 80 » en toutes lettres. Le jury rappelle néanmoins que l'usage veut que les décennies s'écrivent sans apostrophe en anglais.

S'il n'était naturellement pas attendu des candidats qu'ils soient incollables sur les différents aéroports de la capitale économique turque à travers les XX^e et XXI^e siècles, une explication s'impose toutefois : l'aéroport d'Istanbul évoqué dans le texte ne peut être que l'aéroport Atatürk, lequel s'est vu remplacé en 2019 par un nouvel aéroport nommé... *Istanbul airport*. C'est la raison pour laquelle cette dernière proposition, par ailleurs tout à fait grammaticale, ne figure pas dans les traductions possibles retenues par le jury, car étant de fait anachronique ! Les candidats l'ayant employée n'ont toutefois en aucun cas été pénalisés.

Segment	Proposition de corrigé
9. il rejoignait sa famille sur les rives du lac Tuz pour les vacances.	He / he was (re)joining his family on the shores of Lake Tuz for the holidays. He was on his way to spend the holidays with his family [...]. as / while he was on his way to meet (up with) his family [...]

Il convenait ici de recourir à l'aspect continu ou à une transposition (*on his way to*) pour traduire l'aspect inaccompli du procès « rejoindre ».

Sur le plan lexical, de trop nombreux candidats ont semblé ignorer les différences de sens entre les termes *holiday* et *vacation*, qui appartiennent pourtant à un champ lexical extrêmement courant et accessible. Les termes *coast*, *banks* ou *sides* étaient quant à eux en mauvaise collocation avec *lake*.

Enfin, la détermination a posé problème dans de nombreuses copies, ce qui atteste d'une méconnaissance des candidats de conventions afférentes à l'évocation de certains repères topographiques : de la même manière que l'on dit Ø *Mount Logan* ou Ø *Lake Ontario*, il convenait ici de dire Ø *Lake Tuz*. La proposition **the Tuz's Lake*, malheureusement relevée dans de nombreuses copies, est autrement plus problématique en ce qu'elle révèle une méconnaissance non pas seulement des règles d'usage, mais de celles, bien plus fondamentales, de la grammaire anglaise.

Segment	Proposition de corrigé
10. Le trafic, pour une raison que j'ai oubliée, était fortement perturbé.	The traffic / (Air) traffic, for a / some reason which now escapes me / escapes me now, for reasons I have (since) forgotten / forgot was extremely / heavily / severely disrupted. For a reason I cannot recall / remember, traffic [...]

La traduction de l'adjectif « perturbé » par *disrupted* était ici la seule à même de se prémunir de toute ambiguïté quant à la nature du trafic dont il était ici question, et qui était précisée dans le segment suivant.

Le jury regrette que la traduction du verbe « se souvenir », qui constitue pourtant un véritable marronnier de la version et du thème anglais, donne toujours lieu à des confusions grossières entre *remember*, *recall* et *remind*. Il encourage donc les futurs candidats au concours à réviser tout particulièrement ces tournures extrêmement courantes.

Segment	Proposition de corrigé
11. Plusieurs avions, dont le nôtre, avaient plus de cinq heures de retard,	Several flights / planes, including ours / ours included, were delayed by more than five hours / were more than five hours late [point, point-virgule]

De trop nombreuses copies ont fait état d'une méconnaissance du sens précis des quantifieurs. Pour rappel, « plusieurs » signifie exclusivement la pluralité, tandis que « de nombreux » exprime un jugement subjectif sur cette dernière. Ils ne sont pas plus interchangeables en français que ne le sont leurs traductions en anglais, respectivement *several* et *many*.

Si la traduction de « dont » a donné lieu à des propositions pour le moins fantaisistes (**of which ours*, ou le très circonvolu *among which was ours*), le jury a également constaté que de très nombreux candidats semblaient ignorer la différence entre le déterminant possessif *our* et le pronom possessif *ours*.

Les segments 11 et 12 constituant des propositions indépendantes, il convenait d'éviter un troisième **comma splice** en les séparant par un point, ou un point-virgule, et non par une virgule comme dans le texte-source.

Segment	Proposition de corrigé
12. nous avons sympathisé,	We / we (had) hit it off / (had) got(ten) on (quite) well with each other We took to / had taken to each other

L'écueil le plus fréquemment rencontré pour ce segment était le calque lexical *sympathise/sympathize* pour traduire le verbe « sympathiser ». Les futurs candidats peuvent très facilement se procurer une liste de ces « faux-amis » les plus fréquents, dont la transparence n'est qu'apparente, et dont l'emploi malencontreux résulte généralement en des traductions contre-sensiques.

Outre l'écart de sens qui le sépare de « sympathiser » dans le texte-source, *befriend*, rencontré dans de nombreuses copies, est transitif direct en anglais : **we had befriended* n'est donc pas recevable.

Sur le plan grammatical, le jury a décidé d'accepter indifféremment le prétérit simple ou le *past perfect* dans ce segment : si le second n'est pas strictement nécessaire ici, puisque l'antériorité des événements relatés a été établie depuis le début du second paragraphe, rien ne s'oppose pour autant à son emploi.

Segment	Proposition de corrigé
13. malgré mon peu d'estime pour le régime qu'il servait.	in spite of / despite my little esteem for // what little respect / regard / consideration I had for // the low esteem in which I held // my low opinion of the regime he served. Although / although I had little esteem for [...]

Les propositions de traduction ci-dessus attestent du vaste choix qui s'offrait aux candidats pour traduire le terme « estime », ainsi que la concession quantitative « le peu de », qui ont pourtant posé problème dans de nombreuses copies. Outre l'inacceptable **despite of*, le jury regrette également la vaste panoplie de faux-sens et contresens qu'il a rencontrée dans les traductions de « régime », de *regiment* à *state*, en passant par *diet*.

Enfin, de nombreux candidats ont appliqué l'aspect continu à leur traduction de « servir » (*the regime he was serving*) : cela laissait entendre à tort que cette action était circonscrite dans le temps, ce qui n'est pas ce que dit le texte-source.

Segment	Proposition de corrigé
14. J'observe mes semblables, je leur pose des questions	I observe / study / look at my fellow men (and women) / human beings / the people around me / people, I ask them questions

L'ouverture de ce dernier paragraphe est marquée par un retour au présent de la narration, et imposait donc de revenir au présent simple dans la traduction en anglais, ce qu'un certain nombre de candidats a omis de faire.

Le terme « semblables » a donné lieu à une grande variété de traductions plus ou moins fantaisistes (*my peers, my pairs, *my alikes, my brothers, my equals, *my similars*), qui attestaient généralement de la volonté d'exprimer la similarité ou la ressemblance de manière bien plus explicite que le terme français ne le suppose. À nouveau, prendre le temps de s'interroger sur le sens des mots dans leur contexte, voire de les reformuler en français avant de les traduire, peut permettre d'éviter l'écueil d'une traduction trop littérale, et donc irrecevable.

Segment	Proposition de corrigé
15. et j'écoute leurs réponses avant de les juger.	and I (always) listen to their answers before judging them.

Dans l'ensemble, ce segment a posé peu de problèmes aux candidats. Les meilleures copies ont toutefois veillé à privilégier *before judging them* à *before I judge them*, ce dernier laissant supposer à tort que l'action interviendra quoi qu'il arrive, ce qui n'est pas ce que dit le texte-source.

Segment	Proposition de corrigé
16. Cette forme de sagesse n'a longtemps été qu'une conséquence de ma timidité.	For a long time, this / that form / kind / type / sort of wisdom was but / nothing more than / merely a consequence / result of my shyness // of my / me being shy.

Comme pour les segments 3, 4, 5 et 8, les candidats pouvaient s'appuyer sur la présence d'un marqueur temporel (ici, « longtemps ») pour repérer correctement la temporalité du procès : ce dernier apparaît ici comme strictement révolu, c'est donc le prétérit simple qui s'impose.

Sur le plan lexical, de très nombreuses copies comportaient des barbarismes inacceptables au niveau visé de pratique de l'anglais, notamment **wiseness*.

Proposition de traduction

My name is Sébastien Grimaud. I am an archaeologist who, for the time being, is keeping somewhat of a distance from his excavation sites. At the beginning of winter, I received a visit from the son of a Turkish officer who had helped me once when I was working on a dig at the Ephesus site. Without realising it, he pushed me to pick up my notebook again.

I had met that military man at the beginning of the 80s at the airport of Istanbul; he was on his way to spend the holidays with his family on the shores of Lake Tuz. Air traffic, for a reason that now escapes me, was severely disrupted. Several flights, including ours, were delayed by more than five hours, and in spite of the low esteem in which I held the regime he served, we hit it off.

I observe the people around me. I ask them questions and I listen to their answers before judging them. For a long time, this form of wisdom was merely a consequence of my being shy.

Remarques et recommandations subsidiaires

Les propositions de traduction multiples, utilisées dans ces pages à des fins de formation des futurs candidats, sont à proscrire par ces derniers sur leur copie le jour du concours : toute unité de sens pour laquelle un candidat aura proposé plusieurs traductions possibles sera considérée comme n'ayant pas été traitée, même si l'une des propositions constitue une traduction acceptable.

De la même manière que le travail de traduction à proprement parler doit absolument être précédé par une phase de repérage minutieux, il est indispensable que les futurs candidats s'astreignent à pratiquer plusieurs relectures de leurs traductions, chacune visant à contrôler un aspect précis de la production finale (détermination, temps et aspect, prépositions, etc.).

Enfin, le jury tient à rappeler qu'il ne lui appartient pas d'avoir à *déchiffrer* la production des candidats : une graphie lisible relevant des compétences premières attendues d'un enseignant, le jury ne laisse pas le bénéfice du doute au candidat en cas d'ambiguïté sur l'orthographe d'un mot. Ces derniers sont donc encouragés à veiller à être toujours bien lisibles, sous peine de voir certains segments de leur production être invalidés, faute de pouvoir être compris.

Rapport établi par Benjamin SERGENT

2.1.2. Version

Présentation du sujet

The Rotters' Club est un roman d'apprentissage de Jonathan Coe publié en 2001. Situé dans les années 70 en Angleterre, à Birmingham, il suit de nombreux personnages, dont Malcolm et Lois, dont il est question dans ce passage. La description du lieu est porteuse de marques de pérennité et de tradition. Il est suggéré au lecteur qu'il est censé les connaître et, par le truchement de la narration, les re-connaître : le bar, les pompes à bière, le juke-box, l'atmosphère chaleureuse. Le lieu est accueillant et le lecteur est censé se sentir en terrain connu. D'ailleurs, le lecteur se sent lui aussi l'invité de Malcolm, grâce à ce *you* générique qui posait un problème de traduction intéressant pour des candidats au CAPES. Le lecteur est guidé dans ce lieu, comme par une caméra subjective et on lui donne à vivre la scène de l'intérieur, avec une impression de ralentissement : le regard se pose sur chaque objet, comme pour graver dans la mémoire tout ce qui s'offre à la vue. Aussi la question de l'aspect verbal était-elle centrale ; une bonne maîtrise de l'usage des temps du passé était essentielle pour faire justice au texte.

Considérations générales

Avant d'entrer dans le détail de la traduction, le jury souhaite évoquer brièvement les défauts les plus souvent constatés dans les copies. Les candidats semblent avoir éprouvé davantage de difficultés sur la première moitié du texte que sur la seconde mais, de façon générale, le jury les invite à procéder à plusieurs relectures en se concentrant à chaque fois sur un aspect précis (vérifier qu'il n'y a pas d'omissions, vérifier la grammaire et l'orthographe, corriger des maladresses stylistiques). Le travail de fond sur des ouvrages tels que ceux de Françoise Grellet ou Nicolas Carel (cf. bibliographie à la fin de cette partie) est essentiel également pour développer des réflexes de traducteur et s'exercer à les mettre en œuvre.

En effet, nombreux sont les candidats à avoir omis de traduire certains termes, ce qui est très pénalisant pour les exercices de traduction : une omission est comptabilisée comme l'erreur la plus grave possible sur le terme omis. Par ailleurs, le jury a constaté de très nombreuses erreurs de grammaire tant sur le choix et la formation des temps (en particulier le passé simple) que sur le choix entre les modes indicatif et subjonctif. En outre, certains candidats écrivent en français sans utiliser le moindre accent, ce qui revient à une accumulation très préjudiciable d'erreurs d'orthographe, voire de grammaire quand les accents sont des accents grammaticaux. Le jury a également noté que de nombreuses copies présentaient une mauvaise maîtrise des registres de langue, dimension pourtant essentielle de la traduction.

Enfin, trop de candidats arrivent sans rien connaître des exigences de l'épreuve : un nombre non négligeable de copies présentent plusieurs traductions possibles au moyen de barres obliques ou d'accolades en laissant le soin au correcteur de choisir la variante la plus satisfaisante. D'autres ajoutent des notes de bas de page. Ce n'est pas du tout l'esprit de l'exercice. La règle est la suivante : il s'agit d'assumer de faire des choix de traduction. Nous espérons que ce rapport pourra aider les candidats à mieux percevoir les attendus de l'épreuve.

Analyse par segment

Segment	Proposition de corrigé
1. The Tavern in the Town was below street level	La Tavern in the Town était située en contrebas de la rue

Ce premier segment posait deux difficultés principales : fallait-il traduire le nom du pub, et comment décrire la position de celui-ci par rapport au niveau de la rue ? Le jury rappelle aux candidats que les toponymes (noms de lieux) ne sont en général pas traduits, à moins qu'il ne s'agisse de lieux symboliques pour lesquels on dispose de traductions acceptées et connues de tous en français (le

palais de Buckingham, la Maison-Blanche, la Cinquième Avenue...). Le jury attendait des candidats qu'ils connaissent cette norme. « La Taverne dans la Ville » était cependant un choix moins fautif que « la Taverne de la ville », puisque dans ce dernier cas l'erreur de détermination causait un contresens. Étonnamment, le nom *town* a souvent été traduit de façon erronée par *village*. Peut-être s'agit-il d'une extrapolation sur la base du contexte : le pub chaleureux et accueillant a pu évoquer pour certains candidats un cadre rural. Il faut prendre garde à ne pas surinterpréter le texte. C'est d'autant plus vrai pour une traduction de concours, où l'on prend encore moins de libertés que pour une traduction commerciale. On peut conseiller aux candidats le test de la rétro-traduction : peut-on imaginer un contexte où le mot français *village* serait traduit par *town* ? La réponse étant négative, il faut se garder de le faire.

La localisation du pub a également posé des difficultés aux candidats. Sans tomber dans un vocabulaire spécialisé de type « en souplex », qui était une traduction exacte mais dont les connotations n'étaient pas les bonnes (lexique de spécialité : jargon de l'immobilier), il fallait une formulation qui explicite clairement que le pub était situé à un niveau inférieur à celui de la rue. La locution « en contrebas » constituait une traduction heureuse de ce segment. Certaines traductions comme « la taverne souterraine » ou « la taverne sous la ville » démontraient un manque de recul. Le jury est conscient du stress induit par le passage d'un concours mais les candidats sont invités à faire preuve d'esprit critique par rapport à leurs traductions. La formulation « en contrebas du niveau », même si elle constitue un pléonasme (en contrebas signifiant déjà « à un niveau inférieur ») a été acceptée car elle a le mérite d'explicitier qu'il ne s'agit pas du bas de la rue. Un léger étoffement du verbe tel que « était située » ou « était nichée » permettait d'obtenir une traduction à la fois précise et bien tournée. Le jury a accepté à la fois l'article masculin et féminin pour le groupe nominal non traduit *The Tavern in the Town*, dans la mesure où l'endroit est un pub, ainsi qu'il est précisé plus loin dans le texte. Il fallait en revanche que les accords soient cohérents avec le choix de l'article.

Segment	Proposition de corrigé
2. and after dark, that made it a cosy, welcoming place	et, à la nuit tombée, cela en faisait un endroit chaleureux, accueillant.

Le second segment a occasionné des faux-sens sur le lexique ainsi que des erreurs dans l'emploi des temps du passé. Au niveau lexical, *after dark* a parfois donné lieu à des approximations (« en fin de soirée »), à des tournures maladroites (« après le coucher du soleil ») voire à des formulations dépourvues de sens (« après la pénombre »). Le mot *cosy* a été conservé dans certaines copies, ce qui ne constituait pas un choix recevable : les anglicismes ne sont pas appropriés pour une version littéraire, en particulier dans le cadre d'un concours. Il était possible de remplacer la virgule par la conjonction « et » mais ce n'était pas nécessaire. De façon générale, il faut se souvenir qu'il y a en anglais une prédilection pour la coordination et, en français, une prédilection pour la juxtaposition. Par ailleurs, dans le cadre d'une traduction de concours, il est prudent de ne modifier la syntaxe que lorsque cela correspond à une nécessité. Un autre point de vigilance concerne le registre : il était préférable de traduire *that* par « cela » de préférence à « ça », qui correspond à une langue plus oralisée. De nombreuses copies témoignaient d'une méconnaissance des registres de langues : langue soutenue, langue courante et langue familière. Il fallait adopter un registre soutenu qui correspondait à celui du texte à traduire.

Segment	Proposition de corrigé
3. you walked down a short flight of stairs	On descendait une courte volée de marches

Ce segment court posait trois difficultés : le pronom *you*, le verbe de mouvement *walked* suivi de la préposition *down* et, sur le plan lexical, le terme *flight* dans le contexte du groupe nominal *flight of stairs*. À cela s'ajoutait la question des temps du passé.

La meilleure traduction pour le *you* générique était le pronom indéfini « on ». Le pronom « vous » était possible mais beaucoup plus marqué stylistiquement. Quoique possible en littérature (on pense à *La Modification* de Butor), ce procédé est peu fréquent. Le « vous » a donc été pénalisé, tout comme les réécritures de type « il suffisait de » car elles ne présentaient pas un caractère obligatoire. Le pronom « tu » n'était pas recevable en raison de son registre : rien dans le texte à traduire ne suggérait une langue familière ou oralisée.

De façon très classique, *walked down* se traduisait facilement au moyen d'un chassé-croisé elliptique : il fallait recatégoriser la préposition *down* en verbe (descendre) et ne pas traduire *walked*, puisque la manière dont s'effectue ce déplacement est évidente dans ce contexte : on descend rarement un escalier en moto, par exemple. Ce procédé de traduction est censé être connu de candidats qui sont de niveau BAC+3. L'expression *flight of stairs* a parfois donné lieu à des traductions bien peu idiomatiques (« une poignée de marches » ou « une petite suite d'escaliers », entre autres exemples).

Le choix des temps du passé a également occasionné nombre d'erreurs. Le narrateur décrit un lieu qu'il a visiblement fréquenté à maintes reprises. Cet aspect itératif, que l'on pouvait déduire du contexte, passait en français forcément par un imparfait afin de suggérer la répétition du procès. Inversement, le passé simple et le passé composé donnaient l'impression de faits ponctuels, qui se seraient produits de façon unique, et ne convenaient donc pas. La notion d'aspect (itératif, duratif, ponctuel, accompli, inaccompli...) est essentielle en traduction. Le jury attend des candidats qu'ils se soient familiarisés avec ces notions au cours de leurs années de licence.

Certains ont ajouté une nuance d'obligation qui n'était pas dans le texte : « vous deviez descendre » ou « il fallait descendre », par exemple. Attention, cela constituait un contresens.

Par ailleurs, le jury tient à alerter les candidats sur leur maîtrise très insuffisante du passé simple. Les barbarismes grammaticaux ont été extrêmement nombreux. Une fois encore, le jury rappelle l'importance de la lecture en français pour l'exercice de la version : il est impossible d'élaborer des traductions de bonne qualité dans une langue dont on maîtrise mal les conjugaisons. Un travail de fond sur des ouvrages tels que le Bescherelle conjugaison pourrait compléter utilement le travail de préparation de l'épreuve de version.

Enfin, l'adjectif *short* a souvent été omis. Le jury rappelle aux candidats que toute omission est très préjudiciable et les invite à la plus grande rigueur sur ce point.

Segment	Proposition de corrigé
4. and turned into a large, open-plan area,	et l'on tournait pour déboucher dans un vaste espace d'un seul tenant,

Ce segment nécessitait de poursuivre de façon fluide la description du mouvement amorcé au segment précédent. La préposition *into* et l'adjectif composé *open-plan* constituaient les deux difficultés principales de ce segment.

La proposition qui suivait le verbe de mouvement devait être étoffée, au moyen du verbe « déboucher » ou « arriver », par exemple. Par ailleurs, on ne pouvait faire l'ellipse de la traduction du verbe *turned* sans perte de sens : « et l'on arrivait dans un grand espace ouvert » revient à supprimer purement et simplement l'idée d'un tournant, ce qui est un appauvrissement d'autant plus regrettable que le lecteur découvre les lieux en suivant le narrateur à chaque pas.

Open-plan se traduisait plus facilement si l'on essayait de visualiser la scène : « un espace ouvert » ou « un espace d'un seul tenant » constituaient des traductions fidèles. Certains candidats ont tenté une traduction par contraire négativé (un très bon réflexe lorsque l'on bute sur une difficulté) mais les propositions trouvées dans les copies (« un espace sans murs », par exemple) n'ont pas été probantes. Plus gênant cependant était le contresens sur *open*, compris par certains candidats comme « un espace à ciel ouvert », ce qui n'était pas compatible avec ce qui précédait. Le terme

open space ne convenait pas non plus, puisque cet anglicisme fait référence à un espace de travail partagé et que ses connotations sont celles du monde de l'entreprise : on est bien loin de la sortie au pub.

L'ajout d'un « l' », inséré dans la traduction ci-dessous pour des raisons euphoniques (pour éviter le hiatus provoqué par la rencontre de deux sons vocaliques sans son consonantique intercalaire), était cohérent avec le registre soutenu du texte littéraire à traduire.

Segment	Proposition de corrigé
5. broken up by brickwork columns	rythmé par des / ponctué de piliers maçonnés / en brique ;

Ce segment a posé de nombreux problèmes aux candidats. De nombreuses copies démontraient une bonne compréhension du sens du verbe dans ce contexte (division de l'espace qui s'offre au regard) mais les traductions ont souvent été maladroites : « un espace entrecoupé par des colonnes », « un espace scindé par des colonnes », « un espace quadrillé par des colonnes », etc.

Le terme *brickwork*, qui désigne le travail de maçonnerie, pouvait aisément être inféré en le décomposant et en tenant compte du contexte. Globalement, cela n'a pas posé problème aux candidats.

En revanche, un contresens tel que « des colonnes de briques fissurées » est très gênant car cela indique une incompréhension de la syntaxe de l'anglais : rappelons que la tête du groupe nominal est le nom situé le plus à droite (puisque les adjectifs sont placés à gauche du nom), soit le nom *columns* ici. Il fallait donc bien comprendre : *broken up by [columns made of brick]* et non *columns made of [broken-up bricks]*. Attention à la portée des adjectifs.

Il était nécessaire d'ajouter un point-virgule à la fin de ce segment en français pour marquer une pause entre les deux mouvements de la description. Une virgule ne suffisait pas.

Segment	Proposition de corrigé
6. the beer-pumps gleaming behind an L- shaped bar,	les pompes à bière luisaient derrière un bar en L,

Ce segment présentait une difficulté très classique, relative au champ sémantique de la lumière, particulièrement riche en anglais. Rappelons quelques champs sémantiques qu'il est judicieux de couvrir pendant la préparation du concours : lumière, bruits, regard, démarche. Le verbe *to gleam* indique une lumière douce, réfléchie, le plus souvent sur une surface polie et / ou sombre. Le verbe *luire*, qui dénote une lumière réfléchie dont l'éclat est faible, constituait une très bonne traduction. Il fallait faire attention à ne pas avoir recours à un verbe qui aurait dénoté un éclat trop fort (*étinceler*, par exemple) ou intermittent (*scintiller*). Les lumières directes (*rayonner*, par exemple) n'étaient évidemment pas acceptables pour une pompe à bière. Enfin, le verbe *chatoyer* exprime des reflets changeants, irisés, qui s'appliquent mieux à des tissus, une chevelure ou encore un plumage. Il correspond beaucoup plus au verbe *to shimmer* qu'à *to gleam*.

Le terme *beer-pumps* a suscité un très large éventail de traductions dont certaines (« pompeuses de bière » ou « presseuses à bière », par exemple) auraient pu être écartées au terme d'une relecture attentive. Les prépositions avaient leur importance : on parle de pompe à bière, pas de pompe de bière. Il existe deux traductions également recevables : pompes à bière, tireuses à bière. La « fontaine à bière » trouvée dans certaines copies ne correspond pas au contexte d'un bar : c'est plutôt un objet que l'on pourrait trouver chez des particuliers.

L'adjectif *L-shaped* a en général été bien compris au-delà de quelques maladresses (« taillé en L » par exemple).

Certains candidats ont été tentés de recatégoriser le participe présent en nom : « l'éclat des pompes à bière ». C'est effectivement une bonne stratégie car les accumulations de participes présents peuvent être lourdes stylistiquement en français mais il fallait dans ce cas faire preuve de cohérence et procéder de la même façon pour *flickering* dans le segment suivant. Il était possible également de choisir de conjuguer le verbe à l'imparfait, ce qui est tout à fait cohérent pour restituer l'aspect imperfectif (aussi appelé inaccompli) de cette scène descriptive qui se déploie sous les yeux du lecteur.

Segment	Proposition de corrigé
7. lights flickering on the fruit machines and the juke box	des lumières clignotaient sur les machines à sous et le juke-box,

Ce segment comportait des difficultés similaires au précédent segment, combinées avec des difficultés d'ordre lexical.

Le verbe *to flicker* dénote une lumière émise de nature instable et vacillante : typiquement, celle d'une bougie dont la flamme tremble. Or, les objets mentionnés (*the fruit machines and the juke box*) sont des sources lumineuses équipées de leurs propres lumières clignotantes. On remarquera en outre que des verbes comme *to play* ou *to dance* auraient été employés pour décrire de simples reflets dansant sur ces appareils.

Comme il a été signalé précédemment, effectuer une transposition en recatégorisant le participe présent en nom était une façon intéressante de ne pas conserver une série de participes présents, moins naturelle en français qu'en anglais : « les lumières clignotantes » était donc une traduction tout à fait recevable si ce parti pris de traduction avait déjà été mis en œuvre dans le segment précédent (« l'éclat des pompes à bière »). En revanche, le manque de cohérence a été légèrement sanctionné.

Sur le plan des difficultés lexicales, le jury attire l'attention des candidats sur la nécessité absolue d'éviter des traductions invraisemblables. Des traductions telles que « mixeurs de fruits », « sorbetières » ou « machines à fruit » étaient pour le moins incongrues. Il était tout à fait pardonnable de ne pas connaître le sens de *fruit machine*, mais gérer au mieux ce type de difficulté fait partie des compétences à développer. Stratégiquement, le jour du concours, mieux vaut une traduction erronée (un flipper, par exemple) mais crédible qu'une traduction qui frôle l'absurde. On peut s'entraîner durant l'année à inférer le sens des mots inconnus grâce au contexte, et à vérifier le sens réel du mot dans un second temps uniquement. De rares candidats ont utilisé le terme de « bandit manchot » : c'était un très bon choix.

En revanche, le jury s'attendait à ce que le mot *juke box* soit compris de tous car cette référence culturelle est très courante et a été « importée » en français. Le terme est d'ailleurs référencé dans les dictionnaires français. Certains candidats ont manqué de bon sens : on n'utilise guère de « boîte à musique » pour faire danser les clients d'un bar. Peut-être ont-ils eu peur qu'il s'agisse d'un anglicisme, crainte légitime. En français, juke-box s'écrit avec un trait d'union.

Segment	Proposition de corrigé
8. the whole room alive with voices, music	la salle entière vibrait / était animée de voix, de musique,

Parfois, des mots d'apparence simple se révèlent difficiles à traduire. La préposition *with* en est un très bon exemple car, en fonction du contexte dans lequel elle apparaît, elle va devoir être traduite de façon différente. De nombreux candidats ne se sont malheureusement pas posé la question, optant pour un calque syntaxique fautif : toute une pièce « vivante avec des voix » ou « vivifiée avec des voix », par exemple.

L'image vivace créée par l'emploi de l'adjectif *alive* a parfois été affaiblie par une traduction qui rendait la scène trop statique, par exemple en optant pour une traduction telle que « emplie de voix ».

D'autres candidats au contraire ont exagéré dans le sens inverse, poussant l'animisme trop loin en traduisant l'adjectif *alive* par le verbe « prendre vie » ou « crier à la vie », par exemple.

Cette erreur permet aussi de revenir utilement sur la notion d'aspect : *alive with voices, music* s'applique à une pièce qui est déjà animée lorsque le narrateur y pénètre. L'aspect est *duratif*. La pièce ne s'anime pas à son arrivée. L'aspect n'est pas *inchoatif*. En d'autres termes, le processus est vu comme *déjà en cours*. C'est la raison pour laquelle des traductions telles que « s'animer » n'étaient pas recevables.

Pour d'autres candidats, c'est sur la question des connotations que les traductions proposées ont été jugées peu satisfaisantes. Le lieu est décrit de façon méliorative ; aucun terme ne véhicule la moindre sensation désagréable, au contraire. Pour cette raison, des verbes comme « grouiller » ou « bourdonner » ne convenaient pas. C'est la vermine qui grouille, et un bourdonnement n'est pas un son agréable.

Segment	Proposition de corrigé
9. the sound of people enjoying themselves, the sound of fun.	du bruit des gens qui s'amusaient, du bruit de la fête.

Ce segment, en apparence simple, a donné lieu à de nombreux glissements de sens.

Tout d'abord, le jury tient à souligner une fois encore la non-prise en compte des registres de langue, ce qui a pu donner, par exemple « Bref, l'éclate » pour *the sound of fun*. De nombreux candidats ont aussi fait le choix de conserver « fun » en français. Ces choix témoignent d'une confusion entre langue orale et langue écrite. Si le texte avait pris la forme d'un dialogue de comptoir, on aurait effectivement pu avoir besoin d'une langue familière pour restituer certaines répliques dans toute leur authenticité. Mais ce n'était absolument pas le cas ici.

Une lecture attentive devait permettre de repérer la répétition du nom *sound*. Il convient de conserver les répétitions présentes dans le texte, tout en prenant garde à ne pas en ajouter, en partant du postulat que les répétitions de l'auteur dont on traduit la prose sont délibérées. Or, de nombreux candidats ont traduit la première occurrence de *sound* par « bruit » et la deuxième par « son », ou inversement.

Un calque ne constitue pas un problème en lui-même : il n'est problématique que lorsqu'il est fautif, autrement dit lorsqu'il ne respecte pas la langue-cible. C'était le cas de traductions telles que « des gens qui profitent ensemble ». Cet énoncé, maladroit, « sent » la traduction. Le résultat n'est pas authentique.

D'autres maladroites confinaient au contresens, donnant lieu à de graves ambiguïtés : « le bruit de l'excitation » et « les gens qui se faisaient plaisir » tombaient dans cette catégorie.

Enfin, des réécritures abusives rendaient la traduction très infidèle, par exemple en fusionnant les segments 8 et 9 : « vous entendiez cette pièce battre au rythme des voix ». Prendre de telles libertés avec le texte expose les candidats à des pénalités rédhibitoires. Le jury rappelle aux candidats que, dans le cadre d'un concours, le parti pris de traduction doit être celui de la fidélité maximale au texte, tout en veillant à ce que le résultat soit authentique dans la langue-cible. C'est cette tension qui rend l'exercice intéressant. Il s'agit donc d'être précis et d'éviter toute déperdition de sens.

Segment	Proposition de corrigé
10. Malcolm knew a couple of the customers and nodded greetings	Malcolm connaissait quelques-uns des clients et les salua d'un hochement de tête.

Passons en revue les nombreuses difficultés de ce segment dans l'ordre du texte.

De façon prévisible, un nombre non négligeable de candidats ont déformé le prénom Malcolm, qui est devenu Malcom dans leurs copies, probablement parce que le < l > est muet. Bien entendu, cette faute d'orthographe est pénalisée. Rappelons au passage que les prénoms ne sont traduits que pour les souverains : Queen Elizabeth → la reine Elisabeth. On considère que les prénoms participent de la couleur culturelle du texte que l'on traduit.

La locution nominale *a couple of* a occasionné de nombreuses difficultés. Étymologiquement, cette locution signifie bien une paire (deux éléments) mais, dans l'usage courant, cette locution n'a pas de précision numérique stricte. Elle est proche de *a few* mais indique un groupe plus restreint encore : 2 ou 3 éléments. « Deux-trois personnes parmi les clients » serait une excellente traduction si elle ne posait un problème de registre, l'expression « deux-trois » appartenant à une langue familière, tout comme « une paire de » lorsque cette expression est appliquée à des personnes plutôt qu'à des objets. D'autres solutions ont été proposées par certains candidats, dont la locution « une poignée de » ; numériquement, cette dernière expression correspond davantage à *a few* qu'à *a couple of*. Enfin, le calque qui consistait à conserver le mot couple (« un couple de clients ») était un double contresens (sur le sens du terme *couple* et sur celui de l'article défini THE).

Ce segment permet de mentionner un problème récurrent qui n'a pas encore été abordé dans ce rapport : celui de la détermination. En effet, beaucoup de candidats ont traité ce segment comme s'il n'y avait pas d'article avant le nom *customers*. Rappelons tout d'abord que les erreurs de détermination sont lourdement pénalisées en traduction car elles entraînent des contresens, et prenons le temps de comparer deux énoncés (le second correspond à notre segment) :

Malcolm knew a couple of Ø customers

Le déterminant Ø opère un renvoi à la notion abstraite signifiée par le nom *customers*.

Traduction : Malcolm connaissait quelques clients

Malcolm knew a couple of the customers

L'article défini THE, opérateur de fléchage, indique un référent clairement identifiable grâce au co-texte gauche : les clients du pub *The Tavern in the Town*.

Traduction : Malcolm connaissait quelques-uns des clients

Nodded greetings ne pouvait se traduire en conservant l'ordre des mots de l'anglais (manière puis résultat) : « hocher des salutations » est un solécisme dépourvu de sens. Recourir à un chassé-croisé permettait de résoudre cette difficulté : en recatégorisant le nom *greetings* en verbe et le verbe *nod* en syntagme prépositionnel, on parvenait à « saluer d'un hochement de tête », ce qui est naturel en français, où le résultat est mentionné avant la manière.

L'aspect ponctuel du procès appelait un passé simple en français. Une traduction à l'imparfait donnait l'impression d'une habitude (aspect itératif) ou, hors contexte, d'un arrêt sur image, d'une dilatation du temps. Rien dans le texte anglais ne justifiait ce choix.

Segment	Proposition de corrigé
11. He took Lois by the arm and helped her through the crowd.	Il prit Lois par le bras et l'aida à se frayer un chemin à travers la foule.

Ce segment permettait de tester les connaissances en traductologie des candidats sur la transposition, comme pour les segments 3 et 4. En effet, les candidats qui ont conservé les catégories grammaticales de la phrase anglaise ont abouti à une traduction très maladroite : « il l'aida à travers la foule ». On traduit le sémantisme, autrement dit le sens véhiculé par les mots, mais il n'y a aucune obligation de conserver les mêmes catégories grammaticales. D'ailleurs, souvent, cela ne fonctionne pas. Les candidats qui ont pensé soit à recatégoriser la préposition *through* en verbe, soit à l'étoffer par un verbe ont proposé des traductions bien plus satisfaisantes : se frayer un chemin à travers la foule, traverser la foule, se faufiler à travers la foule, fendre la foule... Autant de solutions qui fonctionnaient très bien. C'est en pratiquant que l'on peut acquérir ces réflexes de traduction qui font toute la différence lors du concours : nous renvoyons les candidats à la bibliographie placée à la fin de cette partie.

On pourrait rédiger un long et douloureux paragraphe sur les barbarismes grammaticaux qui résultent d'une mauvaise maîtrise du passé simple. Nous nous bornerons à rappeler que seuls les verbes du premier groupe (les verbes en <-er>) font leur passé simple en <-a> : elle étudia, il téléphona... Le verbe prendre est un verbe du troisième groupe et « il prit Lois par le bras » était la forme correcte et attendue. Il est impossible de maîtriser le passé simple, temps de l'écrit par excellence, si l'on ne lit pas de romans où ce temps est employé. Cependant, un travail approfondi sur une grammaire de type Bescherelle permet de procéder par élimination et de retrouver les formes correctes – du moins pour les verbes des premier et second groupes. Il faut se souvenir que les barbarismes comptent, comme les omissions, parmi les fautes les plus lourdement pénalisées.

Le doublement ou le non-doublement des consonnes est un autre point sur lequel le jury a relevé de nombreuses erreurs : « il la jetta dans la foule » est un exemple parmi d'autres. Les différences de prononciation (jeter, je jette) peuvent aider les candidats à lever de tels doutes.

De façon plus étonnante, de nombreuses copies ont présenté une erreur de détermination : il prit Lois par son bras. En principe, Lois a deux bras, mais par ses bras aurait été tout aussi fautif. Il est essentiel de se relire avant de passer à l'exercice suivant, puis à nouveau en fin d'épreuve pour repérer et corriger ces maladroites. Rappelons qu'en français l'adjectif possessif est rare avant les parties du corps. Il y a certes l'expression *sucer son pouce* et le cas du regard médical posé sur un organe (*son cœur s'est arrêté*) mais ce sont là des cas particuliers. Pour certains candidats, les parties du corps n'étaient pas connues : *arm* a été traduit par « main » dans certaines copies.

Segment	Proposition de corrigé
12. She was always a little nervous going into pubs, even now.	Elle éprouvait toujours une pointe de nervosité lorsqu'elle entrait dans un pub, même à présent.

La nécessité d'étoffer *going into pubs* est le point qui a occasionné le plus d'erreurs sur ce segment. Nombre de copies ont conservé le calque lexical « en allant dans un pub », qui n'était pas fautif grammaticalement mais qui était maladroit. Recourir à un verbe conjugué à l'imparfait de l'indicatif permettait d'alléger la phrase : « lorsqu'elle allait dans un pub ». L'étape suivante était de choisir un verbe plus naturel avec la préposition « dans » : « lorsqu'elle entrait dans un pub ». « Aller au pub » effaçait l'idée du franchissement du seuil, ce qui était un appauvrissement, car cette image porte également celle d'un interdit franchi. Il était important de conserver cette idée.

Le mot pub a parfois été traduit : rappelons qu'il fait partie de ces intraduisibles qui contribuent à la couleur culturelle du texte. Il fallait le conserver. Il y a eu beaucoup d'erreurs de détermination sur ce mot : aller dans LES pubs, par exemple, ce qui semble sous-entendre un groupe de pubs précis (ceux de la rue principale, de la ville...). « Aller dans DES pubs » était très maladroit car cette traduction met l'accent sur le pluriel, comme si c'était le fait d'enchaîner les établissements qui provoquait un sentiment de nervosité chez le personnage. Ce n'est pas ce que dit le texte. L'article indéfini « un » était la bonne traduction car c'est l'entrée dans *n'importe quel pub* qui provoque chez

le personnage un sentiment d'anxiété. L'article indéfini permettait de restituer l'indétermination. En d'autres termes, on pourrait gloser par *pubs in general* ou, au niveau du segment, par *She was always a little nervous going into any pub*.

Certaines copies présentaient des remaniements syntaxiques de type : « entrer dans un pub la rendait toujours nerveuse ». Dans la phrase originale, le thème (ce dont on parle) est Lois, et le propos (ce qu'on en dit) est sa nervosité une fois franchi le seuil du pub. Modifier ainsi la syntaxe de la phrase revient à opérer une rethématisation (on place en position thématique un élément qui faisait partie du propos), mettant ainsi en exergue la situation plutôt que le personnage. Il ne faut procéder à de tels remaniements que lorsqu'on y est contraint, car cela modifie la perspective du texte original.

L'adverbe *always* appelait l'imparfait en donnant à la phrase un aspect itératif très clair, ce qui a été bien perçu par les candidats.

Enfin, l'adverbe *now* a ici une valeur narrative : ancré dans le temps du récit, il traduit le point de vue interne du personnage qui vit la scène au présent, quand bien même elle est restituée au prétérit. Traduire par « maintenant » faisait basculer la narration hors du temps du récit, en créant l'illusion d'un passage au temps de l'énonciation. La locution adverbiale « à présent » fonctionne mieux, car elle permet de maintenir la temporalité passée tout en restituant l'immédiateté du regard subjectif de Lois, sans créer le sentiment d'un décrochage.

Segment	Proposition de corrigé
13. She was still underage,	Elle était encore mineure

Ce court segment a posé très peu de problèmes aux candidats. Les contresens sur l'adjectif *underage* ont été rares. En revanche, certaines traductions manquaient de précision (un exemple parmi d'autres : « elle n'avait pas encore l'âge requis »).

La virgule en fin de segment était superflue en français car elle était suivie de la conjonction de coordination « et ». Néanmoins, la phrase étant longue, il était possible de la conserver pour alléger la phrase. Les deux solutions ont été acceptées par le jury.

Segment	Proposition de corrigé
14. and kept thinking she was going to bump into one of her teachers,	et craignait toujours de tomber nez à nez avec l'une de ses professeures,

Le jury a eu du plaisir à trouver de nombreuses traductions très satisfaisantes de ce segment. Certains ont opté pour des traductions par contraire négativé pour *kept thinking* : « Elle ne pouvait s'empêcher de penser que » ou « elle n'arrêtait pas de se dire que », par exemple.

D'autres ont opté pour une formulation sans négation : « elle avait continuellement à l'esprit le risque de... » ou « elle se demandait constamment si... », par exemple.

Certaines traductions, même si elles convenaient tout à fait au contexte, avaient le défaut de gommer le caractère continu des craintes de Lois : « elle était persuadée que... », par exemple.

Il faut veiller à ne pas perdre, ni ajouter, de sémantisme. En guise de test, on peut se demander si, en rétro-traduisant en anglais sa propre traduction en français, on pourrait retomber sur l'énoncé initial. Cela peut permettre de mieux cerner les écarts par rapport à l'original.

Sur la base de ce court extrait, sans savoir exactement quand la scène est censée se dérouler, les candidats pouvaient légitimement se demander si Lois a affaire exclusivement à des professeures, ou s'il fallait envisager un corps professoral mixte. Le jury a accepté les deux solutions (masculin générique ou féminin) : professeurs, professeures, enseignants, enseignantes. Certains candidats ont résolu le problème de façon habile : « tomber sur l'un ou l'une de ses professeurs ». Le point médian,

en revanche, a été jugé légèrement moins satisfaisant, le jury estimant qu'en 2026 cet usage est encore trop rare en littérature pour que ce procédé de traduction puisse être considéré comme standard.

Segment	Proposition de corrigé
15. although what Mrs Ridley or Miss Winterton might be doing here she couldn't imagine.	bien qu'elle ne pût s'imaginer ce que Mrs Ridley ou Miss Winterton pourrait bien venir faire là.

Une fois encore, c'est la maîtrise du français qui a fait la différence entre les candidats sur ce segment. Rappelons que la conjonction « bien que » est suivie du subjonctif et non de l'indicatif. En revanche, la conjonction « même si » est suivie de l'indicatif. Les deux locutions ne sont pas exactement synonymes : « même si » introduit une hypothétique éventualité alors que bien que introduit une concession. Ici, il s'agit bien d'une concession, qui permet à Lois d'atténuer la crainte exprimée dans la proposition principale : elle craint de tomber sur l'une de ses enseignantes, mais elle concède qu'une telle inquiétude est infondée car la présence de ces enseignantes dans un tel lieu serait incongrue.

La construction malgré que + subjonctif était considérée comme correcte au XVIII^e siècle mais elle est incorrecte en français contemporain car malgré est une préposition, et introduit donc un nom / pronom / groupe nominal : malgré lui. Une préposition ne peut introduire une proposition (c'est le rôle d'une conjonction). Dans le contexte d'un écrit de concours, il faut préférer bien que + subjonctif ou quoique + subjonctif.

Le jury a accepté aussi bien le subjonctif présent que le subjonctif imparfait après « bien que » : la concordance des temps justifiait pleinement le subjonctif imparfait (que quelques rares candidats maîtrisent : le jury les en félicite), mais le conditionnel présent lui est le plus souvent substitué.

Beaucoup de candidats ont omis de traduire le modal *might* : « ce que Mrs Ridley ou Miss Winterton viendrait faire ici » ; attention à ne pas oublier un élément lorsque le groupe verbal est complexe.

Comme Lois imagine tomber soit sur l'une, soit sur l'autre, le verbe doit être au singulier : les deux sujets reliés par « ou » s'excluent mutuellement. Traduire *or* par « et » constituait d'ailleurs un contresens.

Le jury a été surpris de constater que de nombreux candidats ignoraient que les titres de civilité (Mr, Mrs, Miss, Lady, Sir...) ne se traduisent pas car ils contribuent à la coloration culturelle du texte. Dans bien des cas, ils ont été traduits de façon erronée. Mrs correspond à Mme (= Madame) et Miss à Mlle (Mademoiselle). On trouve à présent plus souvent Ms (qui ne marque pas le statut matrimonial) que Miss. De la même façon, Mademoiselle tend à disparaître de l'usage en français.

Proposition de traduction

La Tavern in the Town était située en contrebas de la rue et, à la nuit tombée, cela en faisait un endroit chaleureux, accueillant. On descendait une courte volée de marches et l'on tournait pour déboucher dans un vaste espace d'un seul tenant, ponctué de piliers maçonnés ; les pompes à bière luisaient derrière un bar en L, des lumières clignotaient sur les machines à sous et le juke-box, la salle entière était animée de voix, de musique, du bruit des gens qui s'amusaient, du bruit de la fête. Malcolm connaissait quelques-uns des clients et les salua d'un hochement de tête. Il prit Lois par le bras et l'aïda à se frayer un chemin à travers la foule. Elle éprouvait toujours une pointe de nervosité lorsqu'elle entra dans un pub, même à présent. Elle était encore mineure et craignait toujours de tomber nez à nez avec l'un ou l'une de ses professeurs, bien qu'elle ne pût s'imaginer ce que Mrs Ridley ou Miss Winterton pourrait bien venir faire là.

Conclusion

Si de nombreuses erreurs sont mentionnées dans ce rapport, c'est pour permettre aux candidats de la session 2027 de se préparer au mieux aux exigences du concours. Le jury tient cependant à souligner que de nombreux candidats ont proposé des traductions très satisfaisantes, en particulier quand l'on considère l'enchaînement des sous-épreuves dans le temps imparti. La qualité du français constitue néanmoins un point sur lequel le jury appelle les candidats à faire preuve de vigilance.

Rapport établi par Patrick HAEM

Bibliographie indicative

Pour se familiariser avec les usages, les procédés de traduction et s'entraîner :

- CAREL Nicolas, *Exercices de version anglaise*, Presses Universitaires de France, 2006
- GRELLET Françoise, *Initiation à la version anglaise*, Hachette Supérieur, 2014
- PERRIN Isabelle, *L'anglais : comment traduire ?*, Hachette Éducation, 2007

Pour aller plus loin :

- BALLARD Michel, *Le commentaire de traduction anglaise*, Armand Colin, 2007
- CHUQUET Hélène, PAILLARD Michel, *Approche linguistique des problèmes de traduction*, Ophrys, 2002
- DEMANUELLI Jean, DEMANUELLI Claude, *Lire et traduire*, Elsevier Masson, 1990
- GALLIX François, WALSH Michael, *La Traduction Littéraire*, Hachette Supérieur, 1997
- GOATER Thierry, LEMONNIER-TEXIER Delphine, ORIEZ Sandrine, CHAUVIN Catherine, *L'épreuve de traduction en anglais*, Presses Universitaires de Rennes, 2014
- GRELLET Françoise, *In so many words*, Hachette Supérieur, 2013
- VINAY Jean-Paul, DARBELNET Jean, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Didier, 1958
- WECKSTEEN-QUINIO Corinne, MARIAULE Mickaël, LEFEBVRE-SCODELLER Cindy, *La traduction anglais-français*, De Boeck supérieur, 2020

2.2. Linguistique

2.2.1. Phonologie

Introduction

La session 2026 est la première édition du concours BAC+3, qui intègre entre autres une question de phonologie. Cette question a toute son importance dans ce concours, car c'est une discipline incontournable pour quiconque se destinerait au métier d'enseignant d'anglais. La maîtrise du système vocalique et consonantique de cette langue représente une base incontournable de connaissances pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue anglaise à l'oral.

Tout comme lors d'éditions précédentes du concours BAC+5, un nombre non négligeable de candidats a fait l'impasse sur l'épreuve de phonologie, par manque de temps, ou de préparation à cette épreuve. Le jury ne peut qu'encourager les futurs candidats à lire attentivement les rapports de jury des éditions BAC+5 précédentes, disponibles sur le site devenirenseignant.gouv.fr et sur celui de la [SAES](#), ainsi que de consulter les manuels de phonologie qui permettent de se préparer efficacement à cette épreuve, afin de s'assurer de précieux points dans la note finale et de consolider leur maîtrise de la langue anglaise.

Concernant l'épreuve de phonologie, le jury fait le constat d'un réel manque de connaissances fondamentales et d'une non-conformité aux attentes académiques. Il rappelle également qu'un entraînement régulier permet d'éviter étalages de connaissances théoriques mobilisés sans

pertinence, approximations, explications erronées voire inventions de règles qui trahissent un réel manque de préparation. Il est important de mobiliser ses connaissances de manière ciblée pour formuler correctement ses affirmations et justifier un fait à l'aide d'outils appropriés. Il s'agit de privilégier la clarté, la concision, et la qualité de la réponse plutôt que la quantité de notions rapportées. Il faut garder à l'esprit que les longs paragraphes explicatifs et alambiqués sont une perte de temps pour le candidat comme pour le correcteur.

Il est recommandé aux candidats de passer 20 à 30 minutes sur la partie phonologie sur les 4 heures que constitue cette deuxième épreuve. Il est tout d'abord nécessaire de lire attentivement les consignes : en effet, celles-ci ont parfois été mal interprétées du fait d'une mauvaise gestion du temps, ou d'un manque d'attention. Le jury s'inquiète que des candidats aient pu mal interpréter la consigne, car ils auront envers leurs élèves, en tant que futurs enseignants, une exigence en matière de lecture de consigne ; il est donc primordial qu'ils montrent l'exemple.

Il en va de même pour la maîtrise de la langue française et la pertinence des réponses. Le jury déplore des erreurs fréquentes d'accords de temps, des propos parfois inintelligibles, ou encore des remarques basées sur l'intuition (du type « c'est toujours prononcé ainsi », « c'est plus fluide » ou encore « en anglais, l'accent est souvent placé... »), qui sont impérativement à proscrire. Plus généralement, les hors-sujets ou erreurs d'inattention peuvent être évités (comme par exemple « dans *played*, <ed> est prononcé /d/ car il est suivi [au lieu de « précédé »] d'une diphtongue ») en consacrant une partie du temps de l'épreuve à la relecture.

Dans les deux points de phonologie, la consigne ne demandait pas la transcription phonologique totale du mot (uniquement celle du segment concerné, ou l'indication du schéma accentuel). Les copies proposant une transcription complète n'ont pas été pénalisées lorsque le segment ou l'accentuation était correct, mais cela reflétait une mauvaise lecture de la consigne, et faisait encourir le risque d'invalidier le reste de la justification. Par ailleurs, le jury rappelle que la description de faits non nécessaires ou la réécriture ou reformulation de la consigne (« ici, il s'agira de s'intéresser à ... ») sont aussi une perte de temps précieux et sont à limiter au maximum. Il en va de même pour des explications grammaticales, sémantiques, ou encore des traductions, qui n'apportent rien dans une question strictement phonologique.

Premier point de phonologie – donner la transcription du segment <ed> concerné et justifier cette prononciation

Remarques

Cette première partie d'épreuve s'intéressait à la transcription de <ed> dans les mots *played*, *naked* et *passed*. Malgré son apparence simple, cette question demandait aux candidats une justification en plusieurs parties, démontrant leur maîtrise du système d'articulation de l'anglais, avec une connaissance de l'Alphabet Phonétique International (API), ainsi que les différents points d'articulation des phonèmes (aperture, antériorité et arrondissement des lèvres), et les notions de voisement / dévoisement.

À la lecture de la consigne pour la première partie, il fallait donc procéder en deux étapes : la transcription tout d'abord, puis la justification ensuite (voir les attendus en fin de partie). Le jury regrette que de nombreuses copies n'aient proposé qu'une partie de la réponse, sans apporter de justification.

De nombreuses copies ont fait état d'une confusion entre ces conventions de notation ; il est pourtant essentiel qu'un futur enseignant d'anglais les connaisse. Pour rappel, les segments orthographiques (ou graphèmes) sont à indiquer entre < >, les transcriptions phonologiques entre / / (et non \ \) et phonétique entre []. Les transcriptions phonologique et phonétique étaient acceptées, à condition de ne pas transcrire des phonèmes ou phones entre < >, et des graphèmes entre / / ou [].

Seuls les symboles de l'API sont attendus pour la transcription du segment <ed>. Le jury constate un usage incorrect des symboles et une réelle méconnaissance des règles phonologiques de base, en transcrivant *passed* avec un [d], ou en proposant une transcription erronée de *naked* avec les transcriptions en /id/ ou [əd]. Ainsi, comme pour les sessions du concours BAC+5 précédentes, les normes retenues 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.

Cette année encore, nombre de candidats ont montré un important manque de préparation en inventant des règles, ou en adaptant leur justification aux mots concernés, comme dans l'exemple de *naked*, où le « <ed> se prononce /ɪ/ après les sons /t/, /d/ et /k/ », sans réfléchir à des contre-exemples comme celui de *baked*. Le jury constate également une imprécision terminologique, reflétant une maîtrise fragile de la terminologie attendue pour l'analyse phonologique, avec des formulations vagues ou non scientifiques (« consonne dure » pour « consonne sourde », « vocalisé » pour « voisé », ou « occultives » pour « occlusives »). Enfin, certaines copies proposaient des explications rendues peu claires par un mélange de français et d'anglais, comme dans « la consonne /d/ prolonge le vowel sound », qui nuit à la bonne lecture du correcteur.

Attendus

Pour conclure, les attendus du jury sur la section concernant la transcription du <ed> étaient les suivants :

- Played : /d/
<ed> est précédé d'une voyelle / diphtongue (/eɪ/), donc un élément sonore / voisé. Tout élément sonore / voisé (sauf /d/) suivi de <-ed> impose à ce dernier d'être prononcé en plosive alvéolaire sonore / voisée /d/.
- Naked : /ɪd/
La règle générale est qu'un élément sourd / non voisé (ici, /k/) suivi de <-ed> est prononcé /t/ (ex. : *picked*), mais dans certains cas d'adjectifs (comme *beloved*, *wicked*, *aged* ou *naked*), le <ed> est prononcé /ɪd/.
- Passed : /t/
<ed> est précédé d'une consonne sourde / non voisée (/s/). Tout élément sourd / non voisé (sauf /t/) suivi de <ed> impose à ce dernier d'être prononcé en plosive alvéolaire sourde / non voisée /t/.

Deuxième point de phonologie – donner le schéma accentuel des mots et justifier la réponse

Remarques

Cette deuxième question s'intéressait au schéma accentuel des trois mots *professors*, *simultaneously*, *telescope*. Il a été relevé par le jury plusieurs problèmes mineurs de notation des schémas. Ceux-ci n'ont pas été pénalisés, mais relèvent d'une mauvaise connaissance de la méthode de codage à adopter : syllabe accentuée soulignée ou surlignée, syllabe indiquée par une flèche ou indication de l'accent par un rond sous les syllabes ne sont pas conformes à ce qui est attendu. Cependant, le jury a pu aussi constater la coexistence de notations diverses, donc une irrégularité, au sein d'une même copie (codage numérique, puis flèche, puis apostrophe), ce qui nuisait considérablement à la lisibilité de la copie. Il en va de même pour les formulations approximatives et peu normées telles que « sur la deuxième syllabe avant la consonne et après la quatrième syllabe ». Il est demandé aux candidats de rester clairs et succincts dans leur réponse.

Nombre de candidats ont ici montré une mauvaise préparation à l'épreuve, avec l'invention ou la confusion de règles (mention de la loi « germanique » pour *professors*, ou de la *Normal Stress Rule* pour *telescope*). Enfin, le jury constate qu'il subsiste dans cette partie-là également des propositions

de réponses qui ne font pas sens (« le mot est entièrement accentué »), ou en décalage par rapport à la consigne (en donnant la prononciation plutôt que l'accentuation).

Le jury a également constaté des contradictions entre le schéma proposé et l'explication donnée. En effet, certaines copies ont montré un décalage entre une identification correcte de la règle d'accentuation concernée, et une mise en pratique erronée de celle-ci. Cela reflète une mauvaise compréhension des règles, et un manque de relecture, ou de rigueur, de la part du candidat. De façon générale, le jury a pu remarquer que les justifications étaient rarement complètes, notamment sur le mot *simultaneously*, où il y avait plusieurs parties à analyser pour produire une justification complète.

Concernant les grands principes de l'accentuation en anglais, le jury suggère la consultation de l'ouvrage suivant :

- DUCHET, J.-L. (2018). *Code de l'anglais oral* (3^e éd.). Paris, Ophrys.

Attendus

Pour conclure, les attendus du jury sur la section concernant l'accentuation des mots proposés étaient les suivants :

Professors : *pro'fessors* ou /010/ ou /prə'fesəz/

Les terminaisons / suffixes <-or> et <-s> sont neutres / faibles / non contraignant(e)s / n'imposent pas de schéma accentuel au mot auquel ils se raccordent.

Ils s'apposent au verbe à deux syllabes *profess*. Ce verbe est composé d'un préfixe non séparable / faux préfixe / pseudo-préfixe <pro-> non accentué, c'est donc la syllabe de <-fess> qui prendra l'accent.

Simultaneously : *simul'taneously* ou /201000/ - /20100/ ou /,sɪməl'teɪniəsli/ - /,saɪməl'teɪniəsli/

La terminaison / suffixe <-ly> est neutre / faible / non contraignant / n'impose pas de schéma accentuel au mot auquel elle se raccorde.

Cette terminaison s'appose à l'adjectif *simultaneous*. La dernière syllabe de l'adjectif est composée de {-i,e,u}+V(V)(C(e)) OU la succession des voyelles <e+o+u> OU l'amas de voyelles non identiques / vowel cluster OU règle de -ion / the ION-rule / « règle du Lion (étendue) ». Cette règle contraint donc une accentuation primaire sur la syllabe qui la précède.

Un mot ne peut pas commencer par deux syllabes inaccentuées (* /00- /), et un mot avec deux accents successifs ne fonctionnerait pas ici (* /-21- /). L'accent secondaire tombera donc sur la première syllabe <si->.

Telescope : *'telescope* ou /100/ ou /'telɪskəʊp/

Le mot est un composé néo-classique / grec / savant. Lorsqu'un mot néo-classique est composé de deux éléments (comme c'est le cas ici : <tele-> et <-scope>), l'accent tombe sur la première syllabe du premier élément (<'te->).

Conclusion

Après consultation et correction de cette épreuve de phonologie, le jury insiste sur la nécessité de renforcer la maîtrise de la terminologie attendue pour l'analyse phonologique, le respect des conventions de transcription et de notation, et d'adopter une certaine rigueur dans l'articulation, la description et la justification à donner.

Le jury a eu néanmoins le plaisir de constater que de nombreux candidats ont montré une bonne maîtrise de l'épreuve de phonologie, témoignant d'une préparation régulière et rigoureuse, et proposant une analyse claire, soignée et synthétique.

Rapport établi par Airelle THEVENIAUT

2.2.2. Analyse des faits de langue

Attendus de l'épreuve

L'épreuve de linguistique du CAPES BAC+3 ne se fonde pas sur un programme limitatif, mais le jury propose ici une liste des attendus, afin que les candidats puissent se préparer de la manière la plus complète possible.

Le jury tient tout d'abord à rappeler que l'identification de la nature et de la fonction du soulignement est toujours attendue et doit être maîtrisée.

Dans le domaine nominal, les candidats peuvent être amenés à s'interroger sur les marqueurs et phénomènes suivants : détermination (articles, déterminants démonstratifs, déterminants quantifieurs) ; fonctionnement du nom ; type de référence ; adjectifs (ordre, type, fonction) ; relations internominales (N OF N, génitif N's N, nom composé NN).

Dans le domaine verbal, le jury attend notamment une maîtrise des éléments suivants : temps, aspect, modalité (modaux, semi-modaux et périphrases modales) ; modes (impératif, subjonctif) ; formes non finies (infinitif, -ING) ; verbe auxiliaire et verbe lexical ; *phrasal verbs* ; complémentation verbale.

Enfin, pour ce qui relève de l'énoncé complexe, les candidats doivent être à même d'analyser les structures suivantes : subordonnées (nature, type, fonction, mot introducteur) ; réagencements de l'ordre canonique (passif, dislocation, extraposition, clivage en IT ou en WH-) ; structures existentielle et présentative ; structures à montée ; structures causative et résultative.

Analyse des faits de langue

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

Il est recommandé aux candidats de passer environ 30 à 45 minutes par fait de langue, ce qui représente suffisamment de temps pour proposer une analyse solide, à condition d'être bien préparé à l'épreuve et de ne pas rédiger intégralement l'analyse au brouillon. Le présent rapport reprend les étapes de la méthodologie préconisée, qui est similaire à celle du CAPES BAC+5 et a déjà été présentée dans le rapport de jury de la session 2025 (et les précédents) de ce concours.

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, telles que, par exemple, « l'adjectif *air* », « *the* est un article indéfini » ou encore « *might* est le prétérit de *must* ».

Lorsque le segment souligné est court, chaque mot ou marqueur doit être étiqueté. Une description efficace doit également mettre en lumière la hiérarchie des composants, plutôt que de se résumer à une énumération linéaire. En effet, pour le premier point, les copies ont souvent proposé une description mot à mot, au lieu d'opérer des regroupements pertinents par constituant et d'identifier la hiérarchisation à l'œuvre au sein des segments. Par exemple, il était nécessaire de noter que *air corridors* constitue un nom composé modifié par le syntagme adjectival *international*. Le simple étiquetage de *international*, *air* et *corridors*, sans mise en lumière des liens hiérarchiques, constitue une description incomplète. 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 verbal. Ainsi, pour le point 2, il importait d'indiquer que *the intersection of their respective routes* est le sujet de *might have been marked, et by some interesting human gesture* son complément d'agent.

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. Pour le point 1, de nombreuses copies se sont intéressées à *the prudent arrangement of the international air corridors* dans son ensemble, proposant une analyse de ce syntagme nominal, et non de celui qui était soumis à l'étude. Le jury tient à rappeler qu'il est très important de faire attention aux bornes du soulignement, afin de ne pas proposer d'analyses hors sujet. Un entraînement régulier et soutenu tout au long de l'année doit permettre de trouver la bonne méthode, 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 d'expliquer la raison de la présence, en contexte, de celle qui est soulignée. Les enjeux linguistiques identifiés pour tel segment reflètent donc cette démarche sous-jacente.

Analyse

Cette étape, la plus longue et la plus importante de la démonstration, comporte, lorsque le segment y invite, un bref rappel de la valeur fondamentale des marqueurs à l'étude, ou un bref point de fonctionnement théorique (pour de la syntaxe, par exemple). Ainsi, pour le point 2, il convenait d'identifier la présence du modal *might* et de l'infinitif passé passif *have been marked*. Pour chacun de ces items, un rappel de l'opération fondamentale était attendu avant de passer à la justification en contexte. Toute bonne analyse implique nécessairement de prêter attention au soulignement afin de comprendre pourquoi ce fait de langue a été proposé à l'analyse et d'en identifier les principaux enjeux. Pour le point 1, il s'agissait de relever l'emploi d'une construction inter-nominale en NN (nom composé). Or, de nombreux candidats ont concentré leur analyse sur l'emploi de l'article défini *the*, sans jamais prendre en compte la structure nominale complexe. Si un développement sur la détermination était tout à fait pertinent, il ne devait en aucun cas représenter le seul point d'analyse. Il est donc essentiel de 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 démonstration 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 un traitement 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 2, il fallait constater que la proximité entre les deux enseignants (dite par *the intersection of their respective routes*) avait déjà été mentionnée auparavant (*two professors of English Literature approached each other*), conférant à cet élément le statut de thème et justifiant ainsi l'emploi de la voix passive (cf. proposition de corrigé pour ce point). 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 de nombreuses copies, qui ne contribuent pas à apporter d'éclairage linguistique.

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

l'aspect ou de la diathèse, ou encore à la substitution d'un élément par un autre. Par exemple, pour le point 1, il était utile de proposer une manipulation avec une autre construction internominale (*?corridors of air* ou **air's corridors*) et de rendre compte du caractère peu heureux voire agrammatical de ces formulations. Par ailleurs, pour le point 2, la substitution avec *may* au présent permettait de proposer une réflexion sur l'emploi du prétérit *might* dans ce contexte précis. Les futurs candidats doivent donc veiller à maîtriser ces diverses manipulations afin de les utiliser de manière pertinente. En effet, de nombreuses copies ont proposé des manipulations qui ne faisaient pas avancer l'argumentation. Par exemple, pour le point 1, il n'était pas très utile de noter que *the* n'était pas substituable par *a* (**an international air corridors*), l'emploi de ce déterminant étant bloqué par le pluriel ; une manipulation avec l'article Ø, compatible avec le pluriel, se révélait bien plus utile. De même, toute glose doit permettre de tirer une conclusion qui fait progresser le propos ; par exemple, s'il était pertinent de substituer *could* à *might* dans le point 2 (*the intersection of their respective routes could have been marked*), cela ne devait en aucun cas mener à la seule conclusion que « cela change la modalité ». Dès lors, il ne s'agit pas de manipuler pour manipuler : les gloses doivent viser à étayer le propos et à éclairer le fonctionnement général du segment. 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 ci-après montrent qu'une démonstration précise et juste peut être concise. Certains candidats ont su proposer des développements bien structurés et progressifs. Le jury encourage les futurs candidats à organiser leur propos afin de mettre en exergue les éléments saillants de l'analyse. Si une argumentation étoffée a pu faire l'objet de valorisations, l'exhaustivité n'était pas nécessaire à l'obtention de la note maximale, en raison du temps limité de l'épreuve. Le jury rappelle par ailleurs qu'une analyse linguistique doit se concentrer sur le fonctionnement de la langue et du discours, et se dispenser de considérations pseudo-psychologisantes. Enfin, la clarté et la progression de la démonstration ont été valorisées, au détriment de toute profusion d'éléments terminologiques qui, lorsqu'ils ne sont pas maîtrisés, peuvent créer une confusion qui nuit à la compréhension du propos.

Remarques concernant la forme

Les remarques formulées dans le rapport de la session 2025 du concours BAC+5, rapportées ci-après, restent valables.

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

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

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

Enfin, une attention particulière doit être portée à la correction orthographique et grammaticale. De très nombreux candidats commettent des erreurs sur des mots lexicaux, des terminaisons de verbes,

la ponctuation ou les accents. On a pu lire, par exemple, « *épîtète » ou « *épisthémique », et constater des erreurs terminologiques majeures (confusion entre « épistémique » et « épistémologique » ou « défini » et « définitif »). 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 fortement sanctionnées. Prendre le temps de relire sa copie avant la fin de l'épreuve est donc indispensable.

Proposition de corrigé

Point 1 : *by the prudent arrangement of the international air corridors*

Description

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

- le déterminant / l'article défini *the* ;
- le nom *corridors*, tête du SN / GN ;
- le syntagme adjectival (SAdj) / groupe adjectival (GAdj) *international*, épithète de *air corridors* ;
- le nom *air*, modifieur du nom tête *corridors*, avec lequel il forme un nom composé

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

Remarque

Air ne constitue pas un SN / GN à part entière car il n'est pas déterminé et joue un rôle adjectival de modifieur au sein d'un nom composé.

Enjeux linguistiques

Il s'agira de s'intéresser aux marqueurs suivants et de rendre compte de leur emploi en contexte : le nom composé *air corridors*, enjeu majeur de l'analyse ; la détermination définie avec *THE* ; le statut de l'adjectif *international*.

Analyse

Le traitement de cette question implique trois points principaux.

1. Le nom composé

Il s'agit du marqueur principal à analyser.

1.1. Valeur fondamentale de la construction

Le nom composé permet la mise en relation de deux éléments nominaux, ici *air* et *corridors*. Cette structure est synthétique : elle indique que la relation entre les deux référents est très intégrée, déjà connue de l'énonciateur et du co-énonciateur (ici, le lecteur). Cette intégration de la relation est visible dans le linéaire : les deux noms sont placés côte à côte sans qu'aucun élément ne les sépare. Dès lors, au sein d'un nom composé, les deux termes font référence à une seule notion complexe dans laquelle le premier nom exprime une sous-catégorie de la notion nominale dite par le second nom.

1.2. Fonctionnement et sens de la structure en contexte

La construction dans son ensemble a pour tête syntaxique le nom *corridors*, modifié par *air*. *Corridors* est également la tête sémantique de l'ensemble, car c'est cet élément qui a le plus de poids. En effet, le nom composé renvoie bien principalement à des couloirs, et non à l'air lui-même (*Air corridors are a type of corridors*, et non **Air corridors are a type of air*).

L'emploi d'un nom composé implique une mise en relation sémantique entre les deux noms. Dans ce contexte, elle peut être perçue de deux manières. Il peut s'agir d'une relation de matérialisation :

l'air est divisé en couloirs, réalité aérienne tangible, visible sur une carte, par exemple. Une glose serait alors *Corridors that are made of air*. On peut également envisager que le nom composé code ici une relation de localisation, car les couloirs sont situés dans les airs ; la glose serait alors *Corridors that are in the air*.

Le jury a valorisé les éléments suivants, sans les exiger dans l'analyse.

- Tout développement juste sur la notion de repérage. Le nom de droite *corridors* est repéré par rapport au nom de gauche *air*, qui est le repère. D'un point de vue cognitif, l'énonciateur part du nom repère *air* et lui applique une propriété, celle de constituer et/ou de contenir des couloirs.
- Toute remarque sur l'opacification à l'œuvre lors de l'emploi d'un nom composé, bien visible en contexte. En effet, un couloir aérien n'est pas strictement une réalité physique constituée d'air, mais une entité aéronautique figée et immatérielle. L'intégration des deux notions nominales est donc très forte, et la pré-construction de la relation repose non pas sur une mention préalable dans le texte, mais sur une connaissance culturelle – *air corridors* est le terme lexicalisé pour faire référence à cette réalité du monde.
- Toute analyse pertinente du fonctionnement du nom. Dans son emploi nominal classique, *air* est un nom indéénombrable / continu, compatible à l'indéfini uniquement avec l'article Ø / l'absence de déterminant. Ce fonctionnement signale un renvoi à la notion dite par le nom. *Corridors*, quant à lui, est un nom déénombrable / discontinu, compatible avec A (a corridor) et avec le pluriel (comme c'est le cas dans le texte), et fait référence à une entité avec des limites (visibles sur une carte, dans ce cas précis). Ces deux fonctionnements vont de pair avec la notion de matérialisation mentionnée plus haut : en contexte, la notion dite par *air*, sans limite a priori, est matérialisée, délimitée sous forme de couloirs, dits par le nom discontinu *corridors*.

1.3. Comparaison avec des structures concurrentes

Le nom composé fait partie d'un réseau de structures permettant la mise en relation de deux référents nominaux. À ce titre, il est pertinent de substituer ces allostructures au segment souligné pour juger de leur acceptabilité en contexte.

L'emploi d'une structure analytique en N PREPOSITION N (*?the international corridors of air* ou *?the international corridors in the air*) fonctionne très mal en contexte car la relation entre les deux entités nominales est trop stabilisée pour nécessiter d'être nouée en discours via l'emploi d'une structure analytique, qui possède par ailleurs un caractère très descriptif, peu heureux ici – l'énonciateur ne cherche pas à faire référence à des couloirs d'air, mais à des espaces aériens bien définis. Le nom composé lexicalisé est alors la seule manière de référer à cette réalité technique figée de l'aéronautique, déjà connue de l'énonciateur et du co-énonciateur. C'est donc cette formulation qui est privilégiée ici. Il en va de même pour l'emploi d'une structure au génitif N's N (**air's international corridors*). À nouveau, l'intégration est trop forte pour mériter le génitif, qui fonctionne par ailleurs prototypiquement avec des référents animés, ce qui n'est pas le cas ici.

2. La détermination définie

Remarque

De nombreuses copies se sont contentées d'un développement sur l'emploi du déterminant défini THE. Même si le jury ne remet pas en cause la validité de ce point d'étude, l'analyse de la détermination n'était qu'un enjeu secondaire par rapport à l'emploi de la structure internominale traitée en 1., qui devait faire l'objet du plus long développement.

THE est un déterminant / article défini qui marque le fléchage / l'anaphore / la reprise / la préconstruction / la présupposition / une phase 2, c'est-à-dire qu'il code un acquis, un déjà connu (grâce au morphème TH-). Sa présence ici peut sembler surprenante car les couloirs aériens n'ont pas

encore été mentionnés dans le co-texte gauche. L'anaphore n'est donc pas strictement textuelle. Il s'agit ici d'une anaphore associative fondée sur deux éléments :

- la mention de *the pressurized cabins of two Boeing 707s*, qui active le domaine sémantique de l'aéronautique dans l'esprit du co-énonciateur ;
- un bagage culturel commun : les avions circulent en empruntant des couloirs aériens, et l'on attend du co-énonciateur qu'il le sache.

C'est bien la mention préalable du domaine aéronautique associée à une connaissance culturelle commune (les avions circulent dans des couloirs aériens) qui permet d'identifier le référent et d'employer le défini.

Enfin, l'emploi du défini est fortement lié à la présence du modifieur *air*. Sans lui, il serait en effet beaucoup plus difficile pour le co-énonciateur de rattacher le nom *corridors* au monde de l'aéronautique, et de savoir de quels types de couloirs l'énonciateur parle. L'utilisation du défini, qui implique la reconnaissance du référent sans ambiguïté, serait alors mise à mal.

3. L'adjectif *international*

International est un adjectif classifiant / catégorisant, qui permet de créer une sous-catégorie de couloirs aériens (ceux qui s'étendent entre plusieurs pays, par opposition aux couloirs aériens nationaux). Pour le prouver, deux manipulations étaient possibles : le déplacement de l'adjectif en fonction attribut du sujet, difficilement recevable en contexte (?*the air corridors are international*), et l'association avec un adverbe de type *very*, impossible ici en raison de l'absence de gradabilité de l'adjectif (**very international air corridors*). Ces tests permettent d'affirmer que *international* est un adjectif classifiant.

Point 2 : *the intersection of their respective routes might have been marked by some interesting human gesture*

Description

Le segment souligné est une séquence verbale complexe. Il est également possible de considérer l'élément comme un syntagme / groupe verbal (restreint), ou encore comme la tête du syntagme verbal étendu *in an age of more leisurely transportation [...] might have been marked by some interesting human gesture*.

Il est composé de l'auxiliaire de modalité MAY à sa forme prétérit (-ED) *might*, de l'auxiliaire HAVE à l'infinitif base verbale, de l'auxiliaire BE au participe passé (-EN) *been*, et du verbe lexical *mark* également au participe passé (-EN). L'ensemble *have been marked* est un infinitif passé au passif.

Remarque

La majorité des copies a étiqueté *have been marked* comme une forme de present perfect. Or, les auxiliaires de modalité sont nécessairement suivis d'un infinitif base verbale, et ne peuvent en aucun cas précéder une forme conjuguée. De même, de nombreuses copies ont traité *marked* comme un prétérit, et non un participe passé.

Le jury rappelle ici qu'une connaissance fine des temps, modes et formes verbales est nécessaire à toute bonne analyse de segment. À titre d'exemple, ces erreurs d'étiquetages ont notamment conduit de nombreux candidats à proposer une analyse du present perfect, absent ici.

Par ailleurs, de manière plus générale, la maîtrise du système verbal de l'anglais est un prérequis absolu pour tout futur enseignant d'anglais.

Le segment fonctionne avec deux compléments, le syntagme nominal (SN) / groupe nominal (GN) sujet *the intersection of their respective routes*, et le syntagme prépositionnel (SP) / groupe prépositionnel (GP) *by some interesting human gesture*, complément d'agent.

Enjeux linguistiques

Il s'agit de s'intéresser aux marqueurs suivants et de rendre compte de leur valeur et de leur emploi en contexte : l'auxiliaire modal MAY ; le prétérit de MAY, *might* ; l'infinitif passé (HAVE + -EN) ; le passif (BE + -EN).

Analyse

Le traitement de cette question implique quatre points principaux.

1. L'emploi et la valeur de may

MAY est un auxiliaire de modalité. Ce type de marqueur permet d'exprimer un jugement de l'énonciateur sur la relation prédicative, ici <*the intersection of their respective routes – be marked by some interesting human gesture*>. MAY est un auxiliaire appartenant au domaine du possible – on pourrait gloser le segment par *in an age of more leisurely transportation, it would have been a possibility for the intersection of their respective routes to be marked by some interesting human gesture*. Dès lors, l'énonciateur indique que la relation prédicative relève d'une possibilité.

Plus précisément, l'auxiliaire est ici utilisé dans son emploi épistémique : il permet à l'énonciateur d'exprimer un jugement sur les chances que la relation prédicative existe effectivement dans le réel, s'actualise. Dans ce contexte, l'énonciateur-narrateur estime qu'un geste de main entre les deux hommes aurait été possible à une autre époque ou dans un autre contexte, mais sans certitude. Le caractère épistémique de cet emploi est renforcé notamment par l'emploi du syntagme adverbial *more plausibly* dans le co-texte droit, qui permet également l'expression d'une probabilité.

Le jury a valorisé toute copie s'interrogeant sur la source de la modalité. Il est en effet pertinent de s'interroger sur ce qui permet à l'énonciateur de formuler une telle hypothèse. Ici, cet énonciateur-narrateur possède des connaissances sur le monde et l'histoire qui lui permettent d'émettre ce jugement, détaillé et explicité dans le co-texte de droite : *had they waved, for example, from the decks of two ocean liners crossing in mid-Atlantic*, ou encore *the windows of two railway compartments halted side by side at the same station somewhere in Hampshire or the Mid-West...*

Au sein du groupe des auxiliaires de modalité, MAY fonctionne en système avec CAN, autre modal du possible. À ce titre, il est donc pertinent de comparer notre segment avec la formulation proche *the intersection of their respective routes could have been marked by some interesting human gesture*. CAN dit un possible objectif quand MAY dit un possible subjectif, émanant de l'énonciateur lui-même. Avec CAN, l'énonciateur aurait émis un jugement purement objectif, reposant sur les circonstances matérielles du monde, comme la possibilité objective de se croiser dans les transports, à une vitesse et à une distance permettant de se saluer. Or ce n'est pas l'enjeu ici : l'énonciateur cherche à émettre une hypothèse très personnelle, reposant sur sa réflexion plus que sur la matérialité objective du monde. L'emploi de MAY est à mettre en lien avec le contexte général d'apparition de l'occurrence : nous nous situons dans un passage de monologue intérieur de l'énonciateur, qui s'interroge sur la survenue de certains événements. Il s'agit là d'une réflexion éminemment personnelle, ce que reflète le choix de MAY (subjectif, reposant sur une réflexion interne) par rapport à CAN (objectif, lié à des circonstances externes).

2. L'emploi du prétérit might

L'auxiliaire MAY est au prétérit (-ED), temps grammatical qui dit la rupture / la non-coïncidence / la non-existence / le décrochage avec la situation d'énonciation (T0). Ici, nous pouvons considérer T0 comme le moment (théorique) de la narration par l'énonciateur-narrateur, ou de la lecture par le co-énonciateur-lecteur.

Remarque

Le temps est ici le prétérit, et non le passé, terme qui ne fait référence à aucun temps grammatical de la langue anglaise.

Dans ce contexte, le décrochage n'est pas temporel ; en effet, le prétérit ne permet pas de dire une possibilité valable dans le passé. Il s'agit alors d'un prétérit modal, qui permet de signaler une rupture avec le réel. Cet emploi non temporel du prétérit peut s'expliquer de deux manières en contexte.

- Le prétérit permet de signaler un procès irréal / contrefactuel, comme le marquent également le constituant *in an age of more leisurely transportation* et l'inversion *had they waved*. L'énonciateur se place alors sur un plan hypothétique.
- Le prétérit permet de réduire le degré de probabilité d'actualisation de la relation prédicative <*the intersection of their respective routes – be marked by some interesting human gesture*> par rapport à MAY au présent. *The intersection of their respective routes may have been marked by some interesting human gesture* code en effet un degré de probabilité supérieur, que l'énonciateur juge trop élevé. Le prétérit permet alors un décrochage avec le réel qui signale un degré de probabilité moindre.

3. L'infinitif passé have -en

Have been marked est ici un infinitif passé, ou parfait, qui revêt une valeur temporelle. Il permet de coder l'antériorité du procès lexical par rapport au jugement modal, valable à T0. En effet, l'hypothèse de l'énonciateur porte sur un procès ancré dans un T-1, c'est-à-dire ici le moment où se déroulent les événements narrés (*on the first day of 1969*). Cet âge étant révolu, le procès lexical n'est plus valable à T0, ce que code l'infinitif passé.

4. Analyse du passif

La forme BE + -EN (*been marked*) est celle de la voix / diathèse passive. Par ailleurs, la présence du syntagme prépositionnel *by some interesting human gesture*, complément d'agent, confirme que nous sommes en présence de ce type de structure.

La voix passive est un réagencement de l'ordre canonique (SVO) de la voix active. Le jury attendait des candidats qu'ils rétablissent un énoncé à la voix active : *in an age of more leisurely transportation some interesting human gesture might have marked the intersection of their respective routes*. D'un point de vue syntaxique, nous notons que le COD dans SVO, *the intersection of their respective routes*, passe en position sujet dans l'énoncé à la voix passive, et que le sujet de SVO, *some interesting human gesture*, devient complément de la préposition au sein du syntagme prépositionnel complément d'agent *by some interesting human gesture*.

Il s'agit alors d'expliquer le recours au réagencement : pourquoi l'énonciateur préfère-t-il l'emploi du passif à celui de la voix active ? Deux raisons peuvent être mobilisées ici.

- Le choix du passif relève ici de la cohésion discursive / la continuité thématique. Le réagencement permet de topicaliser / thématiser le patient *the intersection of their respective routes*, c'est-à-dire de le signaler comme élément déjà connu. En effet, le fait que les protagonistes se croisent a déjà été mentionné dans le co-texte gauche : *two professors of English Literature approached each other at a combined velocity of 1200 miles per hour*. Il s'agit donc d'une information ancienne, que l'énonciateur prend pour point de départ grâce au passif. Le réagencement lui permet alors de conserver le même thème (le voyage des deux professeurs) à l'échelle du texte (nous notons par ailleurs qu'il est repris plus tard, avec *the crossing of their paths*). Une information nouvelle est ensuite rapportée à cette information ancienne grâce au reste de la proposition, qui a le statut de rhème / focus : dans un autre contexte, les protagonistes auraient pu se saluer au carrefour de leurs routes.
- Le passif permet également de focaliser le complément d'agent *by some interesting human gesture*. Le passif est un réagencement qui peut permettre de ne pas mentionner l'agent, en l'absence de complément d'agent. Ici, ce n'est pas le cas, puisque l'agent est mentionné explicitement (*some interesting human gesture*), et est d'une importance capitale en contexte. En effet, l'énoncé sans ce complément

d'agent est syntaxiquement correct mais pragmatiquement irrecevable (??*in an age of more leisurely transportation the intersection of their respective routes might have been marked*). Ici, le passif permet alors de signaler l'agent (le signe de la main) comme focus de la phrase. En effet, dans cet énoncé, l'information nouvelle, et la plus importante, est bien le fait que les personnages puissent se saluer d'un geste (et non le fait qu'ils se croisent, déjà mentionné auparavant et considéré comme acquis). Il est donc logique que cet élément soit placé en fin de phrase, position prototypiquement occupée par l'information cruciale dans le linéaire. Le passif permet donc la focalisation de cet élément, nécessaire dans ce contexte.

Rapport établi par Caroline MARTY

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

L'objectif de cette partie du rapport est double : elle se veut un bilan des prestations des candidats aux oraux de la session 2026, et vise à donner aux candidats ayant échoué ainsi qu'aux futurs candidats des pistes de travail pour les prochaines sessions.

L'anglais et le français sont évalués au concours, selon des critères précis : qualité de la communication, registre, grammaire, syntaxe, lexique, et prononciation (incluant pour l'anglais prononciation des phonèmes, accentuation, intonation).

Rappelons que le CAPES n'est pas une fin en soi, mais une étape vers la professionnalisation dans le métier d'enseignant de langues vivantes : il convient d'avoir de hautes exigences linguistiques dans les deux langues, tant afin de pouvoir présenter le modèle le plus authentique possible aux élèves que de pouvoir communiquer de façon pertinente avec les acteurs de la communauté éducative.

Dans l'ensemble, le jury a pu remarquer que les candidats étaient assez bien préparés aux épreuves d'oral en termes de débit et de portée de la voix. Rares ont été les prestations difficilement audibles ou présentant un débit trop rapide ou trop lent. Il convient, pour apprendre à poser sa voix correctement, de s'être entraîné en amont en conditions d'examen.

Cette partie du rapport n'a pas pour but de dresser une liste exhaustive d'erreurs commises lors de la session, mais de mettre en valeur, dans chaque catégorie, les points sur lesquels les futurs candidats doivent être vigilants.

3.1. Communication, posture et registre

Les épreuves orales d'admission nécessitent un registre de langue et une attitude adaptés au contexte d'un concours de recrutement. Un registre approprié dans les deux langues est donc une attente forte du jury. Une bonne communication ne s'arrête néanmoins pas au registre, et requiert une posture adéquate, évitant les gestes parasites (comme par exemple faire sortir et rentrer la mine d'un stylo rétractable, jouer avec ses cheveux, etc.) et présentant un bon contact oculaire avec les deux membres du jury. Si une certaine nervosité liée aux enjeux et à la situation est compréhensible, il s'agit de la gérer au mieux afin de rendre la communication aussi fluide que possible.

Il est également contre-productif de rédiger *in extenso* son exposé, et de le lire sans prendre en compte la présence du jury. Une bonne prestation saura s'appuyer sur des notes et/ou un plan détaillé qui permettront un réel échange.

Lors de la première épreuve, les entretiens avec le jury sont des moments-clés qui visent à faire progresser les candidats et leur permettre d'affiner leur réflexion. Ces entretiens, d'une durée de vingt minutes chacun, nécessitent concentration, écoute et réactivité. Les candidats se sont montrés dans l'ensemble ouverts aux questions et soucieux de bien faire. Néanmoins, le jury a pu constater que plus les entretiens avançaient, plus certains candidats peinaient à maintenir leur concentration, leur posture, et leur niveau de langue, voire même à respecter la langue visée (avec des interruptions en français par exemple pendant l'entretien en anglais, « Comment on dit déjà ? Oh j'ai oublié »). Ici encore, un entraînement régulier permettra aux futurs candidats de dépasser ces difficultés. Il est notamment conseillé de bien écouter les questions jusqu'au bout, afin de ne pas se lancer dans un développement hors sujet, et de proposer des réponses d'une durée équilibrée, qui ne soient ni trop laconiques, ni trop longues. Si une demande de reformulation est tout à fait acceptable, il conviendra de ne pas en abuser, au risque de pouvoir faire penser que des problèmes de compréhension de la langue existent. Reformuler soi-même la question pour s'assurer de sa compréhension est également acceptable.

Certaines questions peuvent paraître déstabilisantes, mais il conviendra de les traiter de la même façon que les autres. Une question n'a jamais pour but de prendre à défaut le candidat mais toujours à l'aider à corriger ou approfondir un propos qui a été tenu. Par conséquent, le candidat est invité à ne pas se contenter en guise de réponse d'un *as I said* / « comme je l'ai déjà dit » suivi d'une répétition,

mais d'approfondir ses analyses en prenant en compte la question pour nuancer ou amender les propos tenus dans l'exposé.

Enfin, il semble nécessaire de rappeler aux candidats de proscrire toute familiarité (dans les paroles, la posture, les gestes), d'éviter toute marque d'agacement (contre le jury ou contre soi-même), tout commentaire déplacé, que ce soit sur sa propre performance (« je sais que c'est nul, ce que je viens de dire ») ou sur les questions du jury (*Great question ; I'm delighted you asked me this question*, etc.) ainsi que toute demande sur la qualité des réponses ou de l'exposé (*Does this answer your question?, Was that relevant?, « Puis-je avoir un retour sur l'épreuve ? »*).

3.2. Anglais

3.2.1. Grammaire et syntaxe

Si beaucoup de candidats ont présenté un niveau de grammaire acceptable, voire satisfaisant, il est à noter que de nombreuses erreurs de grammaire et de syntaxe élémentaires ont été relevées de façon récurrente. Parmi celles-ci, notons principalement :

- La disparition de terminaisons <-s>, ou <-ed>, qui crée des énoncés agrammaticaux et qui est systématique chez certains candidats (mais que des futurs professeurs d'anglais auront à enseigner aux élèves) : **the artist use_ ; *they are the victim_ ; *a lot of issue_ ; *they are wearing dress_ (= > dresses : distributivité) ; *what was achieve_ ; *it was publish_ ; *an article entitle_*
- À l'inverse, l'ajout de <-s> parasites est également problématique : **a complicated things ; *a Black persons ; *Africans Americans women ; *the differences doesn't*
- Des erreurs de participes passés irréguliers : **the picture was took... ; *the article was wrote...*
- Des erreurs liées à la transitivité ou à l'usage des prépositions : **it depends of... (ON) ; *I'm interested into politics (IN) ; *it deals about... (WITH) ; *he addresses to the reader (Ø)*
- Des problèmes de choix de la forme verbale : **it has happened three months ago* (AGO est incompatible avec la forme HAVE V-EN) ; **he is a writer since the 1980s ; *the article is written by...*
- Des erreurs d'accord avec THERE + BE : **there is different purposes ; *there is many issues...*
- Une mauvaise utilisation de pronoms / adverbess relatifs : **Martin Luther King which... ; *the moment where...* (qui constitue un calque du français)
- Des erreurs de détermination : **the document A, *the NPR* (au lieu de Ø) ; **an information* (pour *a piece of information*, nom indénombrable), **Martin Luther King was _ activist (AN)...*
- Des erreurs dans les questions, qu'elles soient directes (**Did she took...? *How does the government can...*) ou indirectes (**we can wonder to what extent is it a problem* : pas d'inversion dans les interrogatives indirectes)

3.2.2. Lexique

Une analyse fine passe nécessairement par un lexique précis, qu'il conviendra donc d'enrichir pendant la préparation au concours.

Autant que faire se peut, il convient d'éviter les mots trop vagues ou génériques, comme *interesting*, auquel on préférera *meaningful, significant*, ou *worth mentioning* par exemple. De même, on pourra, à la place de *funny*, utiliser *humorous, comedic, witty, comic(al), whimsical* selon les cas, et à la place de *very*, trop utilisé, parfois à mauvais escient (**the government is very divided*), une variété d'adverbess peut être utilisée : *highly, particularly, considerably, remarkably, significantly*, en veillant à conserver des collocations idiomatiques.

En général, on évitera de recourir trop aux hyperonymes : plutôt qu'*image*, ou *text*, on utilisera plus précisément *painting*, *engraving*, *photograph* ou *poem*, *article*, *essay*, *extract*, *excerpt*, etc. Plutôt que *the author says*, on préférera des verbes plus précis tels que *claims* / *contends* / *contradicts* / *points out* / *mentions* / *hints at* / *implies* / *stresses* / *highlights* / *debunks* / *denounces* / *states*, etc.

Le jury a aussi pu noter une surutilisation de mots simples ne permettant pas assez de nuances, comme *good*, *bad*, ou *big* (*a good argument* → *a convincing argument*. *The policy had bad effects* → *The policy had detrimental effects*. *A big success* → *a resounding success*), ainsi que des confusions entre formes en -ING et participes passés : *shocking* pour *shocked*, *interested/interesting*.

Des calques lexicaux ont aussi été utilisés (**a politic* pour *a politician*, **it's logic* (*logical*), **it's paradoxal* (*paradoxical*)) ainsi que des barbarismes (**to provoke*, **multiculturism*, etc.).

L'on conseillera également aux futurs candidats de maîtriser les champs lexicaux de la description d'image et de l'organisation du discours, afin d'éviter des erreurs (**in first* ; **at the right*, **in the top*, etc.) et de veiller à présenter un discours bien construit et facile à suivre.

3.2.3. Prononciation

Le jury souhaite rappeler aux futurs candidats qu'en devenant enseignants, ils deviendront des modèles phonologiques pour leurs élèves. Ainsi, tous doivent avoir à cœur d'adopter une prononciation aussi authentique que possible. Il n'est pas attendu au concours un standard particulier en termes de variété d'anglais, mais il convient d'en avoir choisi une et d'en prononcer toutes les particularités de façon cohérente. Par exemple, si on a choisi le GA (*General American*), on doit prononcer les <r> post-vocaliques, mais on ne devrait pas utiliser /ɒ/ dans *logic* par exemple (puisque en GA, la valeur entravée de la lettre <o> est généralement /ɑ:/ et non /ɒ/). De même, un certain nombre de mots sont accentués différemment en SBE (*Southern British English*) et en GA, comme *adult* ou *advertisement*, ou se prononcent autrement (terminaisons -ile, ou -ization, préfixe anti...). Toute variété native est par ailleurs acceptée, sans se cantonner au SBE ou au GA.

Des erreurs récurrentes ont également été notées par les membres du jury, et incluent :

- Des erreurs de réalisation de phonèmes :
 - o Manque de distinction entre /ɪ/ et /i:/ (*still/steal* ; *live/leave*)
 - o Non-réalisation de diphtongues. Par exemple /ɒ/ au lieu de /əʊ/ dans *local*, *most*, etc., ou /e/ au lieu de /eɪ/ (*jail* prononcé *gel*, *break*...) en anglais britannique.
 - o Non-réalisation de <th> : des fricatives alvéolaires /z/ et /s/ prononcées en lieu et place des fricatives dentales /ð/ et /θ/, parfois systématiquement.
- Plusieurs candidats ne distinguent pas *woman* de *women* : les deux sont prononcés comme le singulier. Rappelons leur prononciation respective : /'wʊmən/ et /'wɪmɪn/
- De nombreuses erreurs sur la terminaison -ate : dans les noms et les adjectifs, elle se prononce /ət/ ou /ɪt/ (elle est réduite), comme dans *climate*, *Senate* ou *literate* mais en diphtongue /eɪ/ dans les verbes comme *liberate*, *communicate*...
- Plus généralement des problèmes de réductions vocaliques dans les syllabes inaccentuées, avec des /o/ (voyelle française) remplaçant des /ə/ dans *local*, ou *international*
- Les noms en -age de plus d'une syllabe voient leur terminaison réduite en /ɪdʒ/, jamais /eɪdʒ/, *manage*, *message*, *village*...
- Les règles d'accentuation sont peu connues ou mal maîtrisées par un certain nombre de candidats, que ce soient les règles concernant les dissyllabiques préfixés (*evolve* ou *collapse* accentué 10 au lieu de 01) ou les terminaisons contraignantes (*specific* accentué 100 au lieu de 010 ou *specifically* accentué 20100 au lieu de 0100 ; *testimony* accentué 2010

au lieu de 1000). L'accentuation de certains mots courants n'est pas toujours connue (*event* (01), *develop* (010), *creature* (10), *comment* (10 pour le nom et le verbe), etc.)

- La règle de Luick n'est pas toujours suivie : si une syllabe accentuée est l'antépénultième ou précédente, la valeur de sa voyelle est entravée, ce qui explique les différences de voyelles dans *nature/natural* ou *nation/national*.
- Certains candidats ont trop souvent recours à une intonation montante, ce qui tend à faire penser que leur propos n'est pas terminé ou qu'ils ne sont pas confiants.

Le jury a malgré tout constaté que la plupart des prestations étaient tout à fait acceptables et n'a eu à déplorer que très peu de modèles défaillants ou très francisés.

3.3. Français

En français également, le jury s'est montré satisfait de la bonne tenue de la langue de nombreux candidats.

Il conviendra néanmoins de maintenir un registre adéquat, en particulier en n'oubliant pas les NE des négations (*« J'ai pas trouvé d'exemples » ; *« c'était pas des bonnes conditions ») et d'éviter les contractions trop informelles (« j'peux en parler au principal » ; « j'crois que c'est l'article L111 »). Ces deux points montrent souvent un relâchement peu compatible avec un oral de concours.

Des erreurs de syntaxe ont aussi été notées, telles que *« pas tout le monde est égaux » ; *« je sais plus c'est qui l'auteur », ainsi que des erreurs de pluriel, comme *« les travaux de groupe », *« les points principales », ou de conjugaison, par exemple *« si elle serait ».

Le jury a aussi entendu des confusions lexicales comme, par exemple, « proliférer » pour « proférer » ; « isolation » pour « isolement », etc.

Les candidats sont également encouragés à éviter les liaisons inappropriées : *« 8 z-heures », *« les élèves qui z-ont un respect mutuel », par exemple.

Le jury souhaite attirer l'attention des candidats non francophones sur l'importance de la maîtrise de la langue française tant pour les épreuves que pour leur future carrière. Enseigner en France ne se limite pas aux cours en anglais, il est également nécessaire de pouvoir communiquer avec les parents et tous les acteurs de la communauté éducative, tant à l'écrit qu'à l'oral.

3.4. Conclusion

En conclusion, cette première session du CAPES BAC+3 a montré que la formation en licence a permis au plus grand nombre d'acquérir un niveau de langue satisfaisant. Le jury félicite les candidats qui ont déjà atteint ce niveau et qui seront de bons modèles pour les élèves qui leur seront confiés, et encourage celles et ceux qui ne l'ont pas encore acquis à mettre tout en œuvre pour l'atteindre (en multipliant les occasions de parler anglais, notamment en passant du temps dans un pays anglophone).

Rapport établi par Guirec LE BIHAN et la commission de linguistique

4. Première épreuve orale d'admission

4.1. Rappel du cadre réglementaire et attendus de l'épreuve

4.1.1. Cadre réglementaire

La première épreuve d'admission est définie par l'arrêté du 17 avril 2025 fixant les modalités d'organisation du concours externe du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré. Elle est dotée d'un coefficient 5. Au terme d'un temps de préparation de 3 heures, l'épreuve dure 60 minutes au maximum, réparties en deux parties de 30 minutes au maximum (exposé : 10 minutes au maximum ; échange avec le jury : 20 minutes).

« L'épreuve prend la forme d'un exposé suivi d'un échange avec le jury qui consiste, à partir d'un dossier constitué de divers documents, à présenter de manière organisée les principaux enjeux d'un sujet.

Le dossier est constitué de quatre documents en langue étrangère (un document audio ou vidéo ne dépassant pas cinq minutes, un ou deux textes, un ou deux documents iconographiques) prenant appui sur le programme du concours.

L'épreuve se compose de deux parties.

La première partie de l'épreuve est en langue étrangère. Le candidat restitue, analyse et commente le document audio ou vidéo, puis en explicite les liens avec les autres documents du dossier. Cet exposé est suivi d'un échange avec le jury.

La seconde partie de l'épreuve est en langue française. Le candidat explicite l'intérêt culturel et la portée interculturelle du dossier. Cet exposé est suivi d'un échange permettant au jury de faire préciser ou d'approfondir les points qu'il juge utiles. »

4.1.2. Composition des dossiers

Au CAPES d'anglais, tous les dossiers ont le même format :

- les dossiers sont composés de quatre documents (A, B, C et D) ;
- le document A est toujours un document audio ou vidéo, d'une durée comprise entre trois et cinq minutes ;
- les documents B, C et D sont des documents de nature iconographique ou textuelle au sens large : deux documents de nature textuelle et un document de nature iconographique, ou deux documents de nature iconographique et un document de nature textuelle ;
- l'ordre des documents B, C et D est aléatoire, sans hiérarchisation.

Les sujets 0 publiés sur le site devenirenseignant.gouv.fr en proposent un exemple pour chacun des deux axes du programme limitatif. Les dix sujets de la session 2026, dont des pistes de traitement sont proposées ci-après, figurent en annexe 2 du présent rapport.

4.1.3. Première partie, en anglais (30 minutes)

Cette première partie est consacrée au commentaire du dossier à l'aune de l'axe du programme limitatif indiqué sur le sujet.

Consigne (la même pour tous les dossiers) : « En tenant compte de l'axe indiqué, dans un premier temps, vous analyserez et commenterez le Document A ; dans un second temps, vous en explicitez les liens avec les autres documents du dossier. »

L'exposé du candidat (10 minutes)

- Le candidat commence par analyser et commenter le document A au regard de l'axe indiqué sur le dossier (environ 5 minutes) ;
- Puis, le candidat explicite les liens qui unissent les autres documents du dossier à ce document A, toujours à l'aune de l'axe du programme limitatif (environ 5 minutes).

Introduction (une à deux minutes)

L'introduction :

- annonce le thème général du dossier ;
- présente le document A (description synthétique, aspects saillants, éléments de paratexte éclairant le contexte de production et de diffusion) ;
- annonce la problématique retenue, qui tient compte de l'axe au programme indiqué, du document A et des liens qu'il entretient avec les trois autres documents ; cette problématique détermine l'angle sous lequel le candidat mène son analyse dans les deux temps de la première partie ;
- annonce le plan du premier temps, consacré à l'analyse et au commentaire du document A.

Premier temps (environ quatre minutes)

L'analyse et le commentaire de type universitaire du document A correspondent à la mise en œuvre concrète des compétences méthodologiques relatives à l'étude de documents développées par le candidat tout au long de son parcours de formation. Il s'agit d'une démonstration structurée et équilibrée, qui repose sur des micro-analyses faisant émerger les enjeux du document A. Le candidat s'appuie sur ses connaissances culturelles pour démontrer sa compréhension des aspects explicites et implicites du document.

La durée de l'exposé ne permet pas la restitution *in extenso* du document A : le jury évalue la compréhension globale du document à partir de la brève présentation qu'en fait le candidat dans l'introduction, et sa compréhension détaillée à partir des éléments précis qu'il mobilise au service de ses analyses.

Second temps (environ quatre minutes)

Ce second temps débute par une transition avec le premier. Le candidat présente brièvement les documents B, C et D dans une mise en regard dynamique de leur contenu et des seuls éléments éclairants de leur paratexte, qui fait ressortir les liens et les tensions principaux – chronologiques, géographiques, thématiques, formels, etc. – que ces trois documents entretiennent avec le document A. Ont-ils été publiés à la même période que le document A ou éclairent-ils une époque différente ? Portent-ils sur la même aire anglophone ? Étaient-ils les idées du document A, ou viennent-ils s'y opposer, les nuancer ?

Le candidat déploie ensuite sa réflexion, organisée autour de la problématique retenue. Ce second temps ne s'organise pas en trois parties confrontant successivement le document A à chacun des trois autres documents : son organisation découle de la problématique et mobilise les documents B, C et D en fonction des échos qu'ils entretiennent avec le document A.

Brève conclusion

Le temps imparti ne permet pas une synthèse des points démontrés : la conclusion propose une brève ouverture vers d'autres enjeux et problématiques, notamment ceux qui seront abordés dans la seconde partie de l'épreuve, en français.

L'entretien avec le jury (20 minutes)

L'entretien est l'occasion pour le candidat d'effectuer des avancées par rapport à son dossier. Il peut rectifier, préciser, compléter ou approfondir son propos initial grâce au guidage que constituent les questions du jury.

4.1.4. Seconde partie, en français (30 minutes)

La deuxième partie est consacrée à des enjeux culturels ou interculturels du dossier qui ne se limitent pas forcément à ceux qui sont visés par l'axe du programme limitatif.

Consigne (la même pour tous les dossiers) : « Vous explicitez l'intérêt culturel et la portée interculturelle du dossier, de manière à souligner les spécificités – socioculturelles, institutionnelles, politiques, artistiques, économiques, etc. – du ou des pays anglophones concernés. »

L'exposé du candidat (10 minutes)

Il s'agit pour le candidat de présenter en français deux ou trois enjeux culturels, historiques, sociaux ou encore politiques du ou des pays concernés par le dossier. Le candidat peut également établir des comparaisons entre ces pays et d'autres aires géographiques anglophones à condition que ces comparaisons soient pertinentes et apportent un éclairage supplémentaire au dossier.

Le document A peut y être mobilisé au même titre que les autres documents, sans hiérarchie. Il s'agit d'éclairer les enjeux sous-jacents du dossier comme on le ferait pour des interlocuteurs non spécialistes ; un traitement exhaustif de l'ensemble des liens possibles entre les documents n'est pas attendu.

L'exposé ménage une brève introduction (environ une minute) présentant les enjeux retenus, puis un développement équilibré (environ trois minutes par enjeu si trois enjeux sont développés, environ quatre minutes si deux enjeux le sont), étayé par des références précises aux documents et par des connaissances culturelles.

L'entretien avec le jury (20 minutes)

L'entretien qui suit la deuxième partie de l'épreuve a les mêmes finalités que celui qui suit la première partie.

4.1.5. Compétences évaluées

Les attendus de l'épreuve s'articulent autour des éléments suivants, évalués lors des exposés comme des entretiens avec le jury :

- la compréhension des éléments implicites et explicites de documents authentiques audiovisuels, écrits et iconographiques, en anglais ;
- la connaissance des grands enjeux de la sphère culturelle anglophone ;
- les capacités d'analyse, de problématisation et de démonstration, y compris la capacité à proposer un contenu clairement structuré ;
- la qualité de l'anglais parlé, en continu et en interaction ;
- la qualité du français parlé, en continu et en interaction ;
- les compétences de communication, verbales et non verbales, en anglais comme en français.

4.2. Bilan de la session et conseils aux candidats

Le jury a entendu nombre de prestations tout à fait pertinentes, révélant de solides qualités d'analyse, des connaissances culturelles précises et riches, et une excellente maîtrise de la langue anglaise. Les conseils qui suivent ont pour objectif de permettre aux futurs candidats de se préparer au mieux aux exigences de l'épreuve.

4.2.1. Aspects pratiques

Le jury recommande aux candidats de procéder de manière méthodique et organisée afin de se trouver aussi à l'aise que possible lors de l'exposé. Ainsi, **écrire sur un seul côté des feuilles brouillon et numéroté les pages** permet d'éviter des manipulations qui peuvent faire perdre au candidat le fil de sa pensée. Le jury recommande également aux candidats de **préparer des notes claires** à partir desquelles il leur sera aisé de prendre la parole en établissant un contact visuel indispensable à la communication avec le jury, plutôt que de rédiger l'intégralité de ce qu'ils souhaitent dire dans leur exposé. En effet, en plus d'être chronophage, cette démarche conduit généralement à la production d'un texte qui ne permettra pas au candidat de parler pendant 10 minutes, et donne lieu à une lecture peu naturelle qui gomme les spécificités phonologiques de la langue orale et ne permet pas une véritable communication du propos.

Les candidats sont par ailleurs encouragés à s'entraîner à **parler suffisamment fort, et à travailler l'articulation** et la maîtrise des groupes de souffle afin de soutenir leurs propos de la manière la plus claire et la plus convaincante possible.

Les candidats qui le souhaitent peuvent faire leur exposé **debout**, mais dans ce cas, il leur est recommandé de ne pas bouger excessivement, ni de théâtraliser leur prestation. Par ailleurs, le jury a souvent constaté que les candidats qui restaient debout étaient physiquement plus éloignés de leurs notes déposées sur la table et peinaient parfois à retrouver le fil de leur exposé.

Enfin, l'usage **d'une montre ou d'un chronomètre** est précieux pour veiller à la gestion du temps lors des exposés.

4.2.2. Recommandations pour le traitement du dossier

Les candidats sont invités à prendre en compte **la date et le contexte de publication** des documents constituant le dossier, qui sont des informations importantes. Les supports ne sauraient exister hors de leur contexte d'origine et la prise en compte de ce contexte peut donner au candidat des pistes de traitement tout à fait fructueuses. En revanche, il n'est pas utile de répéter l'intégralité de ces éléments paratextuels dans l'introduction en dehors d'une démarche de commentaire.

Les **notes culturelles** ajoutées au bas de certains documents gagnent également à être prises en compte car elles peuvent non seulement permettre au candidat d'éviter des contresens majeurs, mais également lui donner des compléments d'information utiles à l'analyse.

Par ailleurs, un traitement efficace du dossier s'appuie sur la prise en compte des **spécificités** de chacun des documents. Un texte de fiction ne mobilise pas les mêmes outils d'analyse et de commentaire qu'un texte de presse ou un essai, et de la même façon, l'analyse d'un support audiovisuel ne saurait faire l'économie d'un travail sur l'image, contrairement à un extrait d'émission de radio par exemple. De la même manière, un texte littéraire mérite une analyse qui s'attache à la littérarité du support. Les supports du dossier ne constituent pas de simples prétextes aux exposés mais bien leur armature.

Enfin, l'analyse et le commentaire du dossier doivent être **problématisés au regard de l'axe**.

La mise en relation des documents s'effectue à l'aune de cette problématisation dans la première partie et à la lumière des enjeux retenus dans la deuxième partie. Il est préférable de ne pas calquer l'organisation du propos sur l'ordre dans lequel les documents sont présentés dans le dossier – ce qui prime est la pertinence de ces mises en relation. Dans la deuxième partie de l'épreuve comme dans le second temps de la première, il est recommandé de veiller à la cohérence du propos pour une mise en relation pertinente des documents. Enfin, le candidat a intérêt à organiser son exposé de manière progressive afin de parvenir naturellement à une réponse à la problématique retenue.

4.2.3. Les exposés du candidat

L'exposé en anglais (10 minutes)

Lors de la partie en anglais, la **problématique** retenue doit être communiquée au jury assez tôt dans l'exposé en lien avec les propos qui vont suivre et de manière claire et audible. Le candidat n'hésitera pas à répéter la problématique afin que le jury puisse la prendre en note.

Le candidat est encouragé à annoncer au jury l'organisation de son exposé et à la respecter pour en garantir la meilleure réception. Il est invité à annoncer clairement la transition d'une partie d'analyse vers une autre.

L'exposé en français (10 minutes)

Le jury tient à rappeler que l'exposé en français ne doit pas consister en un exposé magistral sur une question de civilisation ou de littérature, mais bien en une **explicitation d'enjeux problématisés et étroitement liés au dossier** – explicitation soutenue et étoffée par les connaissances préalables du candidat à propos de ces enjeux. Par ailleurs, il ne s'agit pas non plus pour le candidat de proposer une longue liste d'enjeux théoriques sans finalement en traiter aucun. Ainsi, il est recommandé de choisir deux ou trois enjeux afin d'avoir le temps de les présenter tout en se référant aux documents du dossier tout au long de l'exposé.

Il est donc attendu des candidats qu'ils **évitent l'étalage**, le catalogue d'exemples pour plaquer des connaissances ou simplement évoquer des faits sans les exploiter (*name / fact dropping*, « ça me fait aussi penser à... ») surtout s'ils ne sont pas en mesure de les expliciter lors de l'entretien.

Les candidats doivent privilégier des références empruntées au monde anglophone. Par exemple, pour des dossiers concernant les mobilisations relatives aux enjeux climatiques, la jeune activiste Greta Thunberg étant suédoise, elle ne constitue pas une référence immédiatement pertinente au regard de la discipline du concours.

L'exposé en français ne doit pas non plus consister en une redite de ce qui a été exposé en première partie. Il s'agit bien de **dépasser l'axe** qui cadrerait l'exposé de la première partie pour se saisir de nouveaux enjeux ou d'enjeux dont la résonance dans l'aire anglophone dépasse celle du dossier. Au cours de cet exposé, le candidat doit continuer de s'appuyer sur les documents du dossier, chaque enjeu devant mobiliser au moins deux documents afin que de nouvelles mises en lien puissent être établies et qu'un traitement nuancé et complexe puisse émerger.

Enfin, cet exposé en français n'est pas destiné à envisager des pistes d'exploitation dans le cadre d'une séquence pédagogique, mais bien à prendre de la hauteur par rapport aux documents proposés afin d'en cerner les enjeux culturels et interculturels au sein de l'aire anglophone.

4.2.4. Les entretiens avec le jury

L'entretien consécutif à chaque exposé (le premier mené en anglais, le second mené en français) a pour fonction de permettre d'évaluer les **compétences d'interaction orale** du candidat, mais également sa capacité à **prendre du recul** sur ce qu'il vient de présenter, à **approfondir** certaines idées et à en envisager de nouvelles à l'appui des questions du jury.

Les meilleures prestations témoignent d'habitudes dans l'exercice de l'entretien. Le jury recommande donc fortement aux candidats de s'y exercer.

Le jury invite le candidat à **écouter les questions avec grande attention** afin de proposer des réponses claires, précises et ciblées. Les questions invitant à des micro-analyses sur les documents, par exemple, méritent des réponses précises. Les réponses trop longues, qui sortent du cadre posé par la question du jury, nuisent à la prestation, notamment car elles empêchent le jury d'en poser de nouvelles.

Il est également recommandé de **ne pas prendre parti** pour un document ou pour une opinion émise dans le dossier, ou encore de confondre analyse d'un enjeu et position personnelle sur une question.

L'entretien étant destiné à **envisager de nouvelles perspectives**, à dépasser le cadre de ce qui a déjà été exposé, il n'est pas utile que le candidat cherche dans ses notes de brouillon des éléments de réponse à une question posée en entretien. Cette recherche – souvent peu fructueuse – peut occasionner un stress inutile si le candidat ne retrouve pas ce qu'il croyait avoir inscrit. Le candidat peut tout à fait prendre quelques secondes pour réfléchir aux questions du jury et convoquer ainsi d'autres connaissances que celles qu'il a déjà évoquées durant l'exposé.

Le candidat doit **concentrer son attention sur les réponses** à apporter aux questions du jury plutôt que de les commenter. Des remarques telles que « Bonne question ! » « Question compliquée... », voire « Ça, c'est une question piège ! » ou encore « Ah, pas cool cette question ! » sont à proscrire.

Le candidat doit garder à l'esprit que les **questions du jury** n'ont pas pour objectif de le mettre en difficulté, mais visent à lui offrir l'occasion de développer un point important de son exposé, de préciser sa pensée ou de lever une éventuelle ambiguïté sur une idée qu'il a avancée.

Si le candidat ne parvient pas à répondre à une question, il ne doit pas paniquer. Cela n'enlève rien à l'éventuelle qualité de la prestation par ailleurs et n'augure pas de difficultés similaires sur d'autres questions à venir. Par ailleurs, les points acquis à l'issue de l'exposé le sont définitivement ; l'entretien a pour seul objectif de permettre au candidat d'améliorer sa prestation initiale.

4.2.5. Connaissances culturelles attendues

S'il ne peut être attendu d'un candidat qui termine sa troisième année de licence qu'il ait une connaissance exhaustive du monde anglophone, **certaines connaissances élémentaires sont toutefois exigibles**.

Confondre la guerre d'Indépendance et la guerre de Sécession aux États-Unis, ou encore la période esclavagiste et la période ségrégationniste, confondre Martin Luther King avec Barack Obama ou encore John F. Kennedy n'est pas admissible au niveau visé par le concours. De la même manière, ne pas connaître la différence entre la Grande-Bretagne et le Royaume-Uni, ni entre la République d'Irlande et l'Irlande du Nord témoigne de lacunes importantes qui seront difficiles à combler dans le temps qu'il reste aux candidats avant la prise en main de classes d'élèves.

Une culture littéraire classique et contemporaine minimale est également exigible. Ainsi citer le dessin animé *Tom Sawyer* en lieu et place du roman de Mark Twain témoigne d'une culture littéraire insuffisante.

Il est attendu des candidats qu'ils aient des connaissances fondamentales à propos des institutions et du paysage politique des principaux pays anglophones (partis, dirigeants, responsables, etc.). Par exemple, il faut savoir distinguer entre la chambre des Représentants (*House of Representatives*) aux États-Unis et la chambre des Communes (*House of Commons*) au Royaume-Uni, et il convient de comprendre les grandes lignes du fonctionnement de la Cour suprême des États-Unis et le rôle qu'elle peut jouer dans certains des grands enjeux de nos jours (avortement, finances et campagnes électorales, etc.).

Enfin, le jury invite les candidats à sélectionner scrupuleusement les connaissances à leur disposition en fonction du propos qu'ils souhaitent développer. Certains candidats, rassurés par le fait d'avoir lu les œuvres dont étaient extraits certains passages (*Brooklyn*, *The Handmaid's Tale*) se sont appuyés sur l'œuvre dans son intégralité et non sur le passage proposé, perdant ainsi de vue l'économie du dossier, sa spécificité et les liens qui unissent les documents entre eux.

4.2.6. Qualité de l'expression et posture

En complément des éléments mentionnés dans la partie 3 du présent rapport, il est attendu des candidats qu'ils s'expriment dans un anglais riche et correct, et qu'ils optent pour un registre de

langue approprié à l'exercice et aux circonstances. Ainsi, il leur est recommandé de prendre les habitudes suivantes :

- Employer un lexique riche et précis et proscrire tout lexique simpliste et vague (*good, bad, interesting, important, people, etc.*) ;
- Veiller à la précision du vocabulaire d'analyse (*the narrative voice* plutôt que *the man who speaks, anaphora* plutôt que *the repetition of... at the beginning...*) ;
- Faire preuve de la plus grande vigilance à propos de l'usage de calques, les accords sujet-verbe, les verbes irréguliers, les erreurs de détermination (**the document B* au lieu de *document B* par exemple) ;
- Maîtriser l'usage d'adjectifs dont le sens est proche mais dont l'emploi est lié au contexte (*symbolic/symbolical, ironic/ironical*) et d'autres dont le sens diffère fondamentalement (*economic / economical*) ;
- Ne pas confondre certains noms appartenant au même registre (*critic / criticism*) ;
- Employer des outils linguistiques d'articulation du discours qui permettent de structurer le discours et, lorsque des interruptions doivent avoir lieu dans la chaîne parlée, que ces interruptions soient comblées par des outils linguistiques en anglais (*gap-fillers*) – le recours à des expressions ou onomatopées en français (« bon... », « ben... », « alors... ») témoignant, lui, d'un manque d'aisance dans cette langue.

La maîtrise de la langue française est également attendue, que ce soit en termes de lexique, comme cité précédemment, mais également de conjugaison et de syntaxe. Il est légitimement attendu des candidats qu'ils revoient les conjugaisons élémentaires, notamment celles des verbes « acquérir » ou encore « promouvoir », le passé simple des verbes du 3^e groupe et les subjonctifs. En termes de syntaxe, le jury alerte les candidats sur des tics de langage oral à proscrire :

- les doubles sujets (*« le peintre il montre »)
- l'omission des négations à articuler pleinement (*« Il sait pas »)
- l'omission des conjonctions (*« il dit il est pas content »)

Le jury invite également les candidats à maintenir tout au long de l'épreuve une posture professionnelle. Ainsi des adresses au jury telles que *Hi everybody!* ou un registre familier (« vachement », « un truc », « du coup », « ya pas de souci », etc.) sont inappropriés au contexte de l'épreuve et peu adéquats au regard de la visée du concours.

Le langage corporel, lui aussi, doit être maîtrisé et approprié. S'affaler sur sa chaise ou se lever et s'asseoir sur le coin de sa table ne sauraient constituer une posture professionnelle.

Le jury invite enfin les candidats à adapter leur débit de parole de sorte qu'il puisse prendre des notes lors de la prestation. Par ailleurs, l'exposé n'a pas vocation à consister en un écrit lu, il s'agit bien pour le candidat de faire montre de ses capacités à prendre la parole de manière articulée, soutenue et spontanée.

Enfin, les candidats sont invités à ne pas interroger le jury sur leur prestation.

4.2.7. Conseils pour se préparer

Le jury invite les candidats à se saisir des remarques et préconisations formulées précédemment très tôt dans leur préparation du concours. La mise en lien des documents et la problématisation du dossier, en particulier, nécessitent un entraînement au long cours afin que s'installe une « gymnastique mentale » propice à la réalisation de l'exercice dans le temps imparti. Les candidats ont donc tout intérêt à prendre l'habitude d'établir des liens entre les supports qui leur sont proposés lors de leur parcours universitaire, mais également de mettre en résonance ce qu'ils peuvent lire, écouter et voir de manière autonome, dans la littérature, les médias ou encore l'art.

Le jury recommande aux candidats d'enrichir et de consolider leur culture des pays anglophones en lisant fréquemment la presse écrite et des ouvrages de littérature, en regardant des chaînes d'information de manière éclairée et en se rendant dans des musées.

Rapport établi par Mélanie HERMENT

4.3. Pistes de traitement des sujets de la session 2026

Le jury propose ci-après, sur le modèle des pistes de traitement publiées avec les sujets 0 sur le site devenirenseignant.gouv.fr, quelques rapides pistes de traitement pour dix sujets de la session 2026, présentés par axe du programme limitatif (« Défis et transitions », puis « Fictions et réalités ») et reproduits en annexe 2. Elles n'ont qu'une visée illustrative et ne sont en aucun cas exhaustives ou limitatives : d'autres problématiques et d'autres mises en relation des documents étaient recevables dès lors qu'elles étaient justifiées et étayées par des analyses précises.

4.3.1. Sujet EO1-19 – *The Ongoing Fight* : les combats des femmes américaines, entre conquêtes et reculs

Axe du programme limitatif : Défis et transitions

Première partie

Thème général du dossier : *women's struggles in the United States, between democratic progress and persistent backlash*

Présentation possible du document A : video report "The Ongoing Fight" by PBS, American public-service broadcaster, June 6, 2020 – testimonies of African American women on Black women's struggle for civil rights and the right to vote – historical and geographical context: Alabama, Louisiana

Problématique possible : *to what extent do women's struggles in the US illustrate both democratic progress and persistent backlash in times of social transition?*

Pistes (non exhaustives) pour le commentaire du document A (premier temps de l'exposé) :

- *the word "ongoing" in the title: advances presented as fragile or unfinished – Cynthia's mother disenfranchised*
- *historical landmarks to be ranked and interpreted, not merely listed: Civil War, 19th Amendment, literacy tests, Selma, Civil Rights Movement*
- *mechanisms of discrimination and exclusion from the vote (forms of violence, deprivation of voting rights) – double discrimination (gender / race), intersectionality*
- *American federalism: state laws vs. federal laws and enforcement – tensions between legislative progress and social realities*
- *documentary strategy and narrative choices: choice of witnesses, voices of African American women – emotional and subjective dimension of the testimonies*
- *individual trajectories vs. collective history (Cynthia's mother, suffrage movement) – intergenerational dimension of the struggle (teachers in Birmingham) – political and civic stakes and issues of memory today*

Pistes (non exhaustives) pour le commentaire du dossier (second temps de l'exposé) :

- *activism, civic engagement and collective mobilisation: civil rights marches (A), Winona LaDuke (B), demonstrations for reproductive rights (C) – women as role models and agents of change, female leadership, the invisibility of African American women (A, B, C)*
- *transmission and memory of struggles, continuities and ruptures: from the Selma marches of 1965 (A) to the mobilisations after the overturning of Roe v. Wade by Dobbs in 2022 (C) – legacy of the Civil Rights Movement (A, B)*

- *obstacles to women's emancipation and rollback: contested reproductive rights, regulation left to each state (C) – rise of conservatism, tradwives and competing visions of femininity and of women's place in the family (D) – tension between progressive and traditionalist America (A, D)*
- *individual rights vs. collective traditions (A, B, C, D) – changing forms of struggle: grassroots activism, media and social networks, media as a factor of polarisation (A, B, C, D) – fragmentation of American society across states, generations, races and classes, persistence of inequalities, the American Dream questioned*

Exemples de questions :

- *What does the word "ongoing" in the title suggest?*
- *How do tensions between the states and the federal government appear in the documents (A, C)?*
- *How do the documents show a link between historical memory and contemporary social movements?*
- *How is the American Dream represented or questioned in A, B and C?*
- *How does activism evolve from one document to another?*

Seconde partie

Pistes (non exhaustives) pour l'exposé :

- droits civiques, mémoire et histoire des luttes : figures féminines emblématiques (Rosa Parks, Fannie Lou Hamer, Ella Baker, Angela Davis, Shirley Chisholm, Ruth Bader Ginsburg)
- héritage contemporain : *Black Lives Matter*, *Women's March* (2017), débats autour du droit de vote et des droits reproductifs
- tensions entre progrès législatifs et réalités sociales : le *Voting Rights Act* (1965) et la remise en cause de certains acquis démocratiques
- le rôle de la mémoire dans la construction de l'identité nationale américaine
- genre, normes sociales et modèles féminins concurrents : émancipation, *empowerment*, représentation politique des femmes – figures contemporaines (Kamala Harris, Michelle Obama, Alexandria Ocasio-Cortez, Beyoncé, Oprah Winfrey)
- l'intersectionnalité : articulation entre genre, race et classe sociale
- inégalités, justice sociale et justice environnementale : vulnérabilités cumulées, écoféminisme (Jane Fonda, Elizabeth May)
- engagement et nouvelles formes de mobilisation : rôle des médias et des réseaux sociaux, place des jeunes générations, polarisation croissante de la société américaine

Exemples de questions :

- Comment la violence politique et la répression sont-elles représentées dans le dossier ?
- Comment les documents mettent-ils en évidence l'opposition entre inclusion et exclusion (A, B, D) ?
- Comment la femme devient-elle un enjeu politique et idéologique dans les différents documents ?
- Dans quelle mesure les documents montrent-ils des divisions entre les femmes ?
- En quoi la représentation médiatique influence-t-elle la mémoire historique (A, D) ?

Points d'attention :

- dépasser la présentation linéaire de la vidéo et le simple repérage historique : hiérarchiser et interpréter les références

- mettre en relation les femmes citées plutôt que d'en dresser la liste
- ne pas réduire le document C à la seule question de *Roe v. Wade* : penser à la mobilisation et à la mémoire des luttes
- proposer une lecture nuancée des *tradwives*, en tenant compte des tensions qu'elles révèlent

Sujet proposé par Deirdre DUFF FOISSY et Amandine HELISSEN-SAINT EVE.

4.3.2. Sujet EO1-110 – *Degentrify Brixton : gentrification et mémoire à Brixton*

Axe du programme limitatif : Défis et transitions

Première partie

Thème général du dossier : *gentrification in Brixton and the threatened cultural heritage of a London neighbourhood*

Présentation possible du document A : *local video "Degentrify Brixton" by Hamse Abdilahi, The Aliberg Media, 6 August 2024 – producer: a London-based social enterprise empowering under-represented creatives from marginalised communities – two men interviewed about the changes in Brixton, no journalist, voice given to residents – activist dimension*

Problématique possible : *is gentrification challenging togetherness (multiculturalism, diversity)? / how is degentrification an attempt to reconcile past and future?*

Pistes (non exhaustives) pour le commentaire du document A (premier temps de l'exposé) :

- *definition of gentrification and degentrification: evolution of a neighbourhood as higher social classes settle in, forcing locals to relocate – consequences: rising prices, higher buildings, less diversity*
- *form in relation to content: loud, dynamic opening, music, rhythm, shots creating an impression of movement, most scenes shot in the street – editing conveying a vibrant image of Brixton, orienting viewers through leading questions*
- *activist dimension: need to preserve the essence of Brixton, degentrification presented as a way to preserve its culture – risk of cultural erasure (local radio replaced by Pop Brixton, interview in and in front of a museum)*
- *cultural dimension: Black Archives Museum, Afro-Caribbean music, local radio, street art*
- *two distinct viewpoints, to be identified precisely and with nuance – cyclical occupation of space over time, social class, community or communitarianism?*
- *limited viewpoints: people of colour interviewed only, history of the area before the Windrush generation left out*

Pistes (non exhaustives) pour le commentaire du dossier (second temps de l'exposé) :

- *mechanisms and consequences of gentrification: trendy image of the area, rising housing and food prices, displacement of residents (A, B), feeling of being erased (C) – "edgy", vibrant neighbourhood attracting people who visit without living there (A, B, C)*
- *erasure of culture and paradoxes of gentrification: "erased", "white-washed", "eroded" (B) – a culture that attracts yet is erased – active vs. passive voice: "They built Brixton", "People created this neighbourhood" vs. "People are getting evicted", "Black culture...has been erased" (A, B)*
- *transformation of urban space: old vs. recent buildings in A ("since I was knee-high"), disused buildings, removal of the car park, Pop Brixton – juxtaposition in C of a very recent building, an old Victorian laundry, Brixton Village and its flags, construction work – torn yet tied fabrics (C)*

- *fight against gentrification and preservation of cultural heritage (A, B, C, D) – voices of the communities concerned across dates and media: local video (A), TikTok and news website MyLondon (B), national newspaper (C), artwork for a local project (D) – autobiographical, subjective dimension (A, B, D)*
- *activist, one-sided viewpoint: “inclusive” vs. part of the population left out, “The United Colors of Brixton”, cultural richness and colours echoing the editing of A (D) – almost caricatural association of the Afro-Caribbean community with music (A, D)*

Exemples de questions :

- *Could you comment on the form of the video in document A?*
- *What do you make of the tension between gentrification and degentrification?*
- *Could you come back to the paradoxes of gentrification?*
- *How do the dates and the paratext of the documents help refine your analysis?*

Seconde partie

Pistes (non exhaustives) pour l'exposé :

- la gentrification dans les grandes métropoles anglophones : aspects « positifs » (commerces, habitat amélioré, sécurité, croissance économique) et conséquences négatives (déplacement des minorités, perte de l'identité du quartier et de l'identité culturelle, hausse des prix)
- gentrification accélérée par le tourisme ou le surtourisme – mouvements de *de-gentrification* portés par les habitants ou les autorités locales (New York et les locations de type Airbnb)
- comparaisons : Hackney, Tottenham, Camden, Whitechapel à Londres – Boyle Heights à Los Angeles, Brooklyn, le Bronx, Harlem à New York
- la transformation de l'espace urbain londonien au fil de l'histoire : la City, les Docks et l'East End, Brick Lane et Spitalfields (des huguenots à *Banglatown*), Camden, Notting Hill
- les formes de mobilisation populaire : médias et réseaux sociaux pour donner une voix aux habitants (échelles individuelle, locale, nationale)
- les luttes des communautés pour faire entendre leur voix et protéger leur culture et leurs espaces : émeutes de Brixton (1981), *Black Lives Matter*, émeutes de Los Angeles (1992), manifestations anti-ICE
- la notion de « communauté » : multiculturalisme et identités communautaires, débat sur le modèle multiculturel britannique – communautés bangladaise (Brick Lane), indienne (Southwark), chinoise (Chinatown), pakistanaise (villes du Nord)
- les célébrations des minorités : *Black History Month*, Diwali, carnaval de Notting Hill, Nouvel An chinois

Exemples de questions :

- Comment les minorités peuvent-elles contribuer à l'enrichissement de la culture des pays anglophones ?
- En quoi les différentes diasporas liées au Commonwealth ont-elles contribué à l'enrichissement culturel de la Grande-Bretagne ?
- Quel pourrait être le rôle des institutions dans le processus de gentrification ?
- Pourquoi ces communautés ont-elles à cœur de préserver leur héritage culturel ?
- En quoi le tourisme de masse peut-il faire écho à la gentrification dans les pays anglophones ?

Points d'attention :

- veiller à définir précisément la gentrification et la *de-gentrification*
- dépasser la paraphrase et éviter le plaquage de connaissances sur le quartier, Londres ou l'immigration
- distinguer les deux points de vue exprimés dans la vidéo
- ne pas lire les documents comme des supports à visée touristique, ni confondre le dossier avec le mouvement *Black Lives Matter*
- penser à s'appuyer sur les dates, le paratexte et la nature des médias pour identifier le point de vue militant, parfois unilatéral, des documents

Sujet proposé par Marion DELBET et Helder REIS.

4.3.3. Sujet EO1-125 – *Scottish Independence Referendum 10 years on* : identité écossaise et avenir de l'Union

Axe du programme limitatif : Défis et transitions

Première partie

Thème général du dossier : *Scottish national identity, Britishness and Scotland's path towards independence ten years after the 2014 referendum*

Présentation possible du document A : news item from Reporting Scotland (BBC One Scotland, 18 September 2024) aimed at Scottish viewers – produced on the tenth anniversary of the 2014 Scottish independence referendum

Problématique possible : *how is Scotland's sense of national identity influencing its path towards independence and challenging the notion of Britishness?*

Pistes (non exhaustives) pour le commentaire du document A (premier temps de l'exposé) :

- *tenth anniversary of the 2014 referendum, not the announcement of a new vote – 55 per cent voted to remain – a campaign that divided families and friends*
- *speakers: journalists, political parties, voters – John Swinney, Scottish First Minister – topic of that afternoon's session at Holyrood*
- *celebration of a historical event even though nothing has changed since – a debate still bitter: "What is the best way forward?" – Unionists (Labour, Conservatives, with nuances between them) feeling it is time to "move forward" vs. SNP pushing for a second referendum*
- *Scots do not share the same sense of national identity – a chaotic decade: six Prime Ministers, three First Ministers, Covid, Brexit – link with the Brexit referendum*
- *identity and constitutional questions still unresolved: a stalemate – shift from the "why" to the "how" – 2022 Supreme Court decision, 2024 general election results – slight journalistic bias in favour of independence*
- *an unclear future: "only an idiot would confidently predict what's going to happen in the next ten years" – challenges and transitions: stagnation explained by the constitutional problem*

Pistes (non exhaustives) pour le commentaire du dossier (second temps de l'exposé) :

- *Scottishness vs. Britishness, opposed or complementary? A diverse sense of national identity dividing families and friends (A) – different notions of Britishness in Scotland and England since the sixteenth century, Britishness as a source of enrichment, shared history and destiny (B) – Scottishness as intimate and personal, expressed through language, culture and ways of speaking (C)*

- a deadlocked debate: opposition dating back at least to the 1707 Act of Union (A), (B), (D) – the Union as an unhappy family, even an abusive, gendered relationship: Sunak as father and male abuser, Sturgeon as mother and abused wife, “Brexy” = B. Johnson – flooded dining room (Britain is an island), padlocked door: no one can leave the Union, Scotland feels trapped – point of view of a centre-left British newspaper (D)
- resentment at being forced to give up Scots for Standard English as a child – lexical fields of violence and constraint, alliteration, the body – suppressing national differences as a significant loss – Scottishness at the core of the debate (C)
- identities in transition: an opinion piece offering hope through a historical perspective – national identities fluctuating over time (Second World War vs. Thatcher era), Scandinavia (B) – previous generations preserving a form of cultural independence (B), (C) – politicians still able to make voters change their minds (A), (D)
- risks to Britishness: a weakened dual sense of belonging (A), (B), (C) – political stability undermined in Scotland and in the UK (A), (B), (D) – would Scottish independence genuinely jeopardise the survival of Britishness? (A), (B), (D)

Exemples de questions :

- What event does the report commemorate, and why is it still debated ten years on?
- What are the positions of the SNP, Labour and the Conservatives on a second referendum?
- Why has the debate reached a stalemate?
- Are Scottishness and Britishness necessarily opposed, or can they be complementary?
- Would Scottish independence genuinely jeopardise the survival of Britishness?

Seconde partie

Pistes (non exhaustives) pour l'exposé :

- le risque d'éclatement du Royaume-Uni : construction de l'Union, un risque récurrent (guerres d'indépendance, William Wallace, *Jacobite Rebellions*), la question irlandaise
- un risque toujours d'actualité : les conséquences du Brexit (Écosse et Irlande du Nord massivement favorables au *Remain*)
- le fossé politique et économique entre Londres et le reste du pays : les années Thatcher (déindustrialisation, privatisations, réduction des services publics) – difficulté de définir la *Britishness*, identité fragilisée par le débat migratoire et les fractures sociales
- la *Scottishness* préservée après l'Acte d'Union de 1707 : *Scots Law*, Église presbytérienne (*the Kirk*), système éducatif
- l'identité par la langue (scots, gaélique écossais) et par la littérature : Robert Burns, Walter Scott, *the Scottish Enlightenment*, Jackie Kay
- l'identité par l'art, la culture et le sport : *Edinburgh Festival Fringe*, *Hogmanay*, tartan, *Harris tweed*, haggis, *neeps and tatties*, *Highland Games*, curling – le risque d'uniformisation des cultures avec la mondialisation
- le rôle des institutions politiques : la dévolution (référendums de 1979 et de 1997), institutions britanniques, écossaises, galloises et nord-irlandaises, compétences dévolues (éducation, santé, logement, justice, environnement, fiscalité), partis politiques, blocage constitutionnel
- autres aires anglophones : mouvements indépendantistes au Québec et en Alberta, identités aborigènes en Australie et en Nouvelle-Zélande, *hyphenated Americans*, État fédéral et États fédérés aux États-Unis, le roi chef d'État de 15 royaumes du Commonwealth

Exemples de questions :

- En quoi le Royaume-Uni risque-t-il l'éclatement ?
- En quoi l'identité britannique est-elle compatible avec l'identité écossaise ?
- Quel peut être le rôle de la langue dans l'affirmation de l'identité écossaise ?
- En quoi le Brexit et les politiques de Margaret Thatcher ont-ils accentué le fossé entre l'Angleterre et les autres nations ?
- Le bipartisme se présente-t-il de la même manière en Écosse et en Angleterre ?

Points d'attention :

- veiller à situer le document A : anniversaire des dix ans du référendum de 2014, à ne pas confondre avec un nouveau référendum ni avec celui du Brexit
- identifier précisément les locuteurs (journalistes, partis politiques, électeurs) et leurs fonctions (John Swinney, Premier ministre d'Écosse)
- distinguer les positions des partis (SNP, travaillistes, conservateurs) et éviter toute vision binaire : unionistes ≠ Anglais, indépendantistes ≠ Écossais
- penser à problématiser l'ensemble du dossier en reliant votes et identités nationales, et à percevoir que *Scottishness* et *Britishness* peuvent être complémentaires
- relier le blocage du débat à l'axe Défis et transitions à travers le problème constitutionnel

Sujet proposé par Armel DUBOIS-NAYT et Antoine SAVOURÉ.

4.3.4. Sujet EO1-134 – *Is it Too Late to Act on Climate Change?* : femmes, crise climatique et inégalités en Amérique du Nord

Axe du programme limitatif : Défis et transitions

Première partie

Thème général du dossier : *women, the climate crisis and inequalities in North America, especially Canada*

Présentation possible du document A : *podcast episode of In Bed with the Elephant (YouTube, 28 January 2026) – Elizabeth May, a central figure in Canadian environmental politics, asked by her host Adrian Harewood whether it is too late to act on climate change*

Problématique possible : *women and the climate crisis: can we hope to save our species without involving half of its members?*

Pistes (non exhaustives) pour le commentaire du document A (premier temps de l'exposé) :

- *is it too late to reverse climate change and save our species? Not too late, but hard times ahead – ultimate goal: saving ourselves as a species, along with many others*
- *every effort counts: every additional degree avoided will save millions of lives – the tipping point leading to our extinction not yet reached – profound political change urgently required to keep a "runaway" scenario at bay and end our addiction to fossil fuel*
- *optimism rather than defeatism, yet no blind optimism: insistence on all that has been "lost", "the lovely climate systems that existed" – today's efforts as the legacy of generations to come*
- *May does not directly answer her host's question but questions its validity in our post-truth era – the way the climate crisis is framed in public discourse has a direct impact on whether we can overcome it*
- *citizens should favour scientific evidence over "dumb rhyming slogans" – neither blind optimism nor sensationalist prophecies of doom will change our collective trajectory*

- *Elizabeth May as a central figure in Canadian politics: Canada's environmental commitment, or at least awareness... vs. its extreme reliance on fossil fuel extraction*

Pistes (non exhaustives) pour le commentaire du dossier (second temps de l'exposé) :

- *the climate crisis aggravating gender inequalities – climate (in)justice: those least responsible are the most vulnerable – fertile women enslaved after the environmental collapse of the US (B), women and children bearing the brunt of climate change impacts (C), domestic violence spiking as temperatures rise (D)*
- *a consequence of an unequal order and a catalyst for greater inequalities: from pollution (of the earth) to contamination (of bodies) to social and moral corruption (B) – women sorely underrepresented in politics, which prevents them from addressing the causes of their vulnerability (C) – inequalities adding up for women from native communities, doublespeak and double standards (D) – a vicious circle echoing the "positive feedback loop" evoked by May (A), (D)*
- *radically different reactions to the degradation of the environment: democratic (A), (C) vs. authoritarian (B) – dystopian fiction as a cautionary tale for the future... and the present: can some people's dystopias be others' utopias? (B)*
- *the language used to frame the issues: indecisiveness – "the most we can say is we don't know for sure" (A), "There's no telling" (B), "emergency responders didn't know how to support victims" (D) – assertive language failing to hide a rather simplistic lobbying effort (C) – journalism making minorities and their plights more visible (D)*
- *cumulative nature of the issues at hand and their consequences in the short, medium and long term (A), (B), (C), (D)*

Exemples de questions :

- *Does Elizabeth May actually answer the question she is asked? Why?*
- *Is her message optimistic or defeatist?*
- *How does the climate crisis aggravate the very inequalities that contributed to its emergence?*
- *How do the reactions to the degradation of the environment differ in (A), (B) and (C)?*
- *How does the language used in the documents frame the issues at hand?*

Seconde partie

Pistes (non exhaustives) pour l'exposé :

- *le rôle singulier des femmes face à la crise climatique : premières victimes, mais aussi actrices essentielles des transitions écologiques*
- *la sous-représentation des femmes dans les instances politiques : gender gap, empowerment*
- *figures féminines lanceuses d'alerte et visionnaires : Carol J. Adams, Elizabeth May, Margaret Atwood, Jacinda Ardern, Malala Yousafzai*
- *l'écoféminisme : le corps des femmes comme « territoire » de la domination masculine, la crise climatique comme conséquence d'un ordre patriarcal qu'elle contribue à renforcer*
- *Amérique du Nord et politiques climatiques : néo-conservatisme et climatoscepticisme aux États-Unis (théories du complot, *Drill, baby, drill!*), greenwashing canadien (extractivisme, héritage colonialiste), rôle des élites économiques (géants de la Tech, IA)*
- *la double peine des populations racisées, en particulier des femmes : peuples autochtones au Canada, aux États-Unis, en Australie, en Nouvelle-Zélande*

- climat et violence : non-violence et désobéissance civile (Henry David Thoreau, *Walden*, *On the Duty of Civil Disobedience*), « écoterrorisme », héritage des suffragettes – criminalisation des activistes et des réfugiés climatiques : les Okies et le Dust Bowl (J. Steinbeck, *The Grapes of Wrath*), ICE aux États-Unis
- justice environnementale et justice sociale : intersectionnalité, convergence des luttes – fiction et *cautionary tales* : récits d'anticipation, dystopie, fiction spéculative et climatique

Exemples de questions :

- Que nous dit le dossier de l'articulation entre écologie et féminisme ?
- Dans le monde anglophone, quels peuvent être les encouragements ou les freins à une meilleure représentativité des femmes au niveau institutionnel ?
- Le climatoscepticisme est-il une réalité uniquement nord-américaine ?
- Comment peut-on interpréter l'absence de consensus sur la question climatique au sein de la société étasunienne ?
- Que pouvez-vous nous dire des liens entre climat et violence tels que présentés dans le dossier ?

Points d'attention :

- veiller à problématiser à partir de l'ensemble du dossier, sans se limiter à la question *Is it too late?* ni à celle de l'égalité femmes-hommes
- penser à relier le document A aux autres documents : l'articulation entre crise climatique et inégalités de genre, au-delà d'un relevé des violences subies par les femmes
- restituer le propos nuancé d'Elizabeth May : ni « il n'y a plus d'espoir », ni simple « il n'est pas trop tard »
- percevoir l'implicite : la remise en cause de la question posée et le rôle du cadrage du discours public
- s'éloigner d'une vision manichéenne : ni anti-américanisme primaire, ni idéalisation béate du modèle canadien

Sujet proposé par Arnaud LHOMME et Benjamin SERGENT.

4.3.5. Sujet EO1-23 – Mark Kermode reviews Brooklyn : l'émigration irlandaise à New York, entre récit et histoire

Axe du programme limitatif : Fictions et réalités

Première partie

Thème général du dossier : *Irish emigration to New York and the American Dream, from the 19th century to the 1950s*

Présentation possible du document A : *film review by critic Mark Kermode on BBC 5 (6 November 2015) of Brooklyn, cinematic adaptation of Colm Tóibín's novel – three parts: general remarks on the film's themes, inserted scene, comments on the lead actress's performance – very positive review, silent interviewer, no counterpoint*

Problématique possible : *individual and collective identity in Irish immigration to the US: the American Dream between fiction and reality*

Pistes (non exhaustives) pour le commentaire du document A (premier temps de l'exposé) :

- *communicative situation: film review / cinematic adaptation of a novel / film scene – critic's enthusiastic, far from neutral stance (the actress's pupils, "she never puts a foot wrong", comparison with Meryl Streep) – interviewer's silence*
- *filmed scene: Irish girlfriend invited by the Italian family – 1950s (costumes, interior design) – tension over cultural differences, female character torn between two cultures, becoming an Irish American woman, a hyphenated American*
- *humour: situational comedy, a child's unfiltered honesty – the little brother's racist remarks about the Irish, his use of "we" reflecting family or community prejudice – clichés (red hair, fighting, police jobs) – gentle mockery of the heroine: "I've been taking lessons"*
- *fiction and reality: realistic film though adapted from a novel – Irish actress Saoirse Ronan playing an Irish woman – New York scenes shot in Montreal*
- *nuanced American Dream: the "down and outs" at the end of the document – post-war US prosperity vs. persistent poverty in Ireland – women's emancipation in the US but not in 1950s Ireland – fragile trajectory of the heroine: success story or the "down and outs"?*

Pistes (non exhaustives) pour le commentaire du dossier (second temps de l'exposé) :

- *from novel to film: A as the film adaptation of Tóibín's novel (B) – intersecting perspectives and subjectivity: novelist, filmmaker, critic (A), (B) – mises en abyme: film scene (A), Father Flood's letter to the mother about her daughter (B), O'Dwyer's words inserted in the narrative (C)*
- *the Irish diaspora in New York at different periods: 1950s (A), (B), O'Dwyer's individual story reconstructed (C), 1932 (D) – retrospective views (A), (B), (C) – "push and pull factors" specific to Irish immigration to the US*
- *upward trajectory as a structuring element of the discourses (A), (B), (C) vs. those left behind placed in a dominant – if risky – position (D): metaphorical spatial / social inversion – gendered professions of characters and actors (A), (B), (C), (D)*
- *subjectivity of discourse, storytelling, artistic dimension (A), (B), (D) – uncertain authorship and identification (C), (D): interpretations to be nuanced*

Exemples de questions :

- *Who is the host and who is the guest in the filmed scene?*
- *How would you describe the critic's position on the film?*
- *What does the little boy's use of "we" reveal?*
- *What link can you establish between the titles of Documents A and B?*
- *Is Irish immigration to the US presented as a guaranteed success in the documents?*

Seconde partie

Pistes (non exhaustives) pour l'exposé :

- *appartenance, identité, communautarisme : rencontre de deux communautés implantées à New York, choc des cultures ? – intégration vs assimilation, identité innée ou construction perpétuelle – déterminismes sociaux (policiers, ouvriers du bâtiment)*
- *la réussite d'O'Dwyer sans reniement de ses origines irlandaises*
- *d'autres communautés en Amérique du Nord : Afro-Américains, Latinos, Chinois au XIX^e siècle et le Chinese Exclusion Act (1882)*
- *la génération Windrush (1948-1971) et le scandale de 2018 – apports des migrants au pays hôte et conséquences pour les pays d'origine (brain drain, perte de population)*

- la vision de l'Irlande : pays inégalitaire, conditions rudes des classes populaires, conservatisme social et religieux, système patriarcal conforté par l'Église catholique – *push and pull factors* vers les États-Unis ou la Grande-Bretagne – inversion récente du flux migratoire
- le rôle de l'Église catholique : Father Flood, facilitateur et trait d'union entre les deux pays, autorité morale – collusion entre l'Église et l'État, constitution de 1937 (divorce, avortement, femme au foyer)
- perte d'influence de l'Église en Irlande au XXI^e siècle : essor économique lié à l'adhésion à l'Europe, divorce (1995), mariage pour tous (2015), avortement (2018), scandales portés à l'écran (*The Magdalene Sisters*, *Philomena*)
- religion aux États-Unis : majorité protestante, tradition de tolérance vs extrémisme, serment sur la Bible, financement des églises

Exemples de questions :

- Pouvez-vous élargir la réflexion à d'autres communautés implantées aux États-Unis ? au Royaume-Uni ?
- Quelles ont été les principales raisons de l'émigration irlandaise vers les États-Unis ou le Royaume-Uni ? Quelles conséquences pour l'Irlande ?
- Quelle différence entre religion d'État et religion majoritaire ?
- Dans les documents B et C, quels liens apparaissent entre religion et émigration ?
- Dans quelle mesure le personnage de Father Flood vous semble-t-il réaliste ?

Points d'attention :

- penser à identifier l'adaptation cinématographique et la période (années 1950) du document A
- veiller à décrire précisément la scène filmée (qui reçoit, qui est invité) et à situer le point de vue enthousiaste du critique
- penser à ancrer la réflexion à New York et en Irlande, en situant les périodes de chaque document
- nuancer l'idée d'une réussite assurée de l'immigration irlandaise
- proposer une analyse comparative du rôle des Églises en Irlande et aux États-Unis, sans réduire le prêtre à une figure d'oppression

Sujet proposé par Frédéric CLAUZEL et Vanina JOBERT-MARTINI.

4.3.6. Sujet EO1-26 – *How the Underground Railroad got its name* : récits, archives et fictions de l'histoire afro-américaine

Axe du programme limitatif : Fictions et réalités

Première partie

Thème général du dossier : *writing and fiction in the making of African American history, from slavery to civil rights*

Présentation possible du document A : *radio programme from NPR's All Things Considered (27 February 2024) on the origin of the name "Underground Railroad" – beyond the emblematic figure of Harriet Tubman, the roles of Smallwood and Torrey in the clandestine network*

Problématique possible : *how does the set of documents reconcile writing and fiction in the making of African American history?*

Pistes (non exhaustives) pour le commentaire du document A (premier temps de l'exposé) :

- *the Underground Railroad as a clandestine resistance network and organised system – metaphorical dimension of the name – risks and dangers of taking part in it – slaves' movement from Southern slave states to the North*
- *the actors' respective roles: Tubman, Smallwood, Torrey (white sidekick) – pseudonym and concealed identity*
- *Smallwood as self-proclaimed "general agent of all the branches", becoming a character in his own narrative – implicit reference to the organisation of power and the state – irony as a weapon*
- *two parallel systems: a legal and historical one (slavery) vs. one built in opposition (Underground Railroad)*
- *reliability of sources (Wikipedia, "digitized databases") and archival research – orality and popular transmission ("folklore theory")*
- *the press as a powerful tool over the years and as a check on power – its role in constructing both reality and fiction: research as reality possibly fed by fiction, hence possible shortcomings*

Pistes (non exhaustives) pour le commentaire du dossier (second temps de l'exposé) :

- *reappropriating names: neutral historical focus on Tubman (A) vs. political and artistic will to give her a voice, cf. title Harriet Tubman's Underground Railroad (D) – peculiar names "Railroad Tommy", "Hospital Tommy", "Empire State", "Milkman", "Guitar" (B): (re)naming to reappropriate an oppressed identity*
- *from the individual to the collective: from Thomas Smallwood to the clandestine network (A), from Emmett Till to the oppressed fictional characters (B), from the presidential speech to the anaphoric "we" (C) – role of white Americans: Torrey (A), Lyndon Johnson (C)*
- *history and fiction: Emmett Till anchoring reality in fiction, implicit lynching, cultural reference to Gone with the Wind (B) – North / South divide echoing the Civil War – slavery and Lincoln, Civil Rights Act (C) – violent dimension of slavery*
- *making minority voices heard: oral dimension, "the voice of justice" (C) – shedding light, literally and figuratively, on "forgotten heroes" (A), (D) – recomposing history with complementary voices to re-member the past (A), (B), (C), (D)*

Exemples de questions :

- *Why is the network called a "railroad"? Is it an actual transportation system?*
- *What role does Torrey play alongside Smallwood?*
- *How reliable are the sources mentioned in the programme?*
- *Who is represented in Document D, and what does its title suggest?*
- *What do the characters' names in Document B tell us?*

Seconde partie

Pistes (non exhaustives) pour l'exposé :

- *luttres contre les inégalités : esclavage, Reconstruction, ségrégation, lois Jim Crow, droits civiques*
- *figures emblématiques masculines (Lincoln, Martin Luther King, Malcolm X) et féminines (Rosa Parks, Claudette Colvin, Zora Neale Hurston, Ketanji Brown Jackson)*
- *une lutte toujours d'actualité : l'élection de Barack Obama, les dénonciations de l'activité de l'ICE, Black Lives Matter, The Hill We Climb d'Amanda Gorman censuré en Floride*

- autres minorités et autres aires anglophones : les Cherokees et le *Trail of Tears*, les minorités latino-américaines, LGBTQIA+, l'apartheid en Afrique du Sud
- commémoration et héritage : *Juneteenth*, *Black History Month*, *Martin Luther King Day* – tendance à l'invisibilisation (billet de 20 dollars à l'effigie de Harriet Tubman non imprimé) – engagement de Yolanda Renée King
- les Afro-Américains et les arts visuels : *Hidden Figures*, *Moonlight*, la série *The Underground Railroad*, *Topdog/Underdog* de Suzan-Lori Parks
- littérature, art oratoire et musique : *Native Son*, *Invisible Man*, *The Bluest Eye*, *Beloved*, *Americanah* – *I Have a Dream* (1963), discours de victoire d'Obama (2008) – *Strange Fruit* (Billie Holiday), rap, gospel

Exemples de questions :

- Que connaissez-vous de l'histoire afro-américaine aux États-Unis ?
- Diriez-vous que la lutte pour les droits civiques aux États-Unis est terminée ? En connaissez-vous des formes récentes ?
- Comment le dossier interroge-t-il l'identité afro-américaine ?
- La lutte pour les droits civiques est-elle uniquement le fait de la société étatsunienne ?
- Connaissiez-vous des œuvres d'artistes afro-américains qui remettent en question les représentations canoniques ?

Points d'attention :

- veiller à identifier correctement la nature du document A (programme radiophonique) et à éviter tout anachronisme sur l'*Underground Railroad*
- penser à situer Harriet Tubman sans ignorer les autres acteurs, et à la reconnaître dans le document D
- distinguer clairement les périodes historiques (esclavage, fin de l'esclavage, ségrégation)
- articuler fiction et réalité plutôt que de les traiter de manière dissociée ou binaire
- explorer la dimension artistique (littéraire, picturale) du dossier, au-delà du seul propos historique
- contextualiser la dimension raciale des documents B et C pour éviter les contresens sur les points de vue

Sujet proposé par Pierre MARQUES et Justine MILHE.

4.3.7. Sujet EO1-27 – Canada's cultural genocide of Indigenous Peoples : pensionnats autochtones, mémoire et réconciliation au Canada

Axe du programme limitatif : Fictions et réalités

Première partie

Thème général du dossier : *residential schools in Canada, their legacy and reconciliation between Indigenous and non-Indigenous people*

Présentation possible du document A : CBC News documentary report (March 21, 2018) – CBC, the Canadian Broadcasting Corporation, Canada's national public broadcaster – deals with reconciliation between Indigenous and non-Indigenous people in the light of the history of residential schools – fact-based, non-chronological account

Problématique possible : *reconciliation between Indigenous and non-Indigenous people in Canada: an achieved reality or still a fiction?*

Pistes (non exhaustives) pour le commentaire du document A (premier temps de l'exposé) :

- *a fact-based documentary making a compelling case: there has been (an attempt at) cultural genocide – a concept that is still contested*
- *non-linear, fragmented structure in three parts: unpunished murders of Indigenous people today / from colonization to assimilation (arrival of the settlers, Indian Act, residential schools) / truth and unfinished reconciliation (official apology, multi-billion-dollar fund, Truth and Reconciliation Commission and its recommendations)*
- *pictures that add to the words: children in uniforms or European clothing, same haircuts, nuns and churches – how “the Indian in the child” was killed; the photographer’s attempt at a positive vision of residential schools (toys vs. children’s sadness)*
- *grave tone of the voice and music: the narrator’s sympathy for the cause*
- *reconciliation still incomplete: intergenerational trauma, structural disadvantages and systemic discrimination (over-representation in prison, foster care, unemployment) – reconciliation requiring social justice and equality, beyond atonement for residential schools*
- *resilience of Indigenous people: paintings and photographs showing that their culture has survived*

Pistes (non exhaustives) pour le commentaire du dossier (second temps de l'exposé) :

- *imposing British culture, the attempt: education as a way to civilize children and make them socially, economically and culturally useful, separation from “old and degrading associations”, boarding schools, superiority of British culture asserted – yet doubt: “if the Indian is civilizable” (D); children forcibly removed by the State (Mounties in red uniforms) and the Church – institutional violence (C); photos of residential schools (A)*
- *reconciliation as a mere fiction: unfinished reconciliation (A); history repeating itself in a horrific future – new residential schools, lands taken again (B); a painting from 2017 showing trauma still present, a child looking at the viewers who become witnesses (C)*
- *exploitation of Indigenous people’s land, spirituality and culture: taking the land (A); “New Agers” and a dominant settler society commodifying Indigenous spirituality (B); irony and inversion of values – the superiority of Indigenous cultures able to dream (B vs. D); the loss of dreams as a symbol of the spiritual emptiness of a capitalist, colonial world (B)*
- *means of transmitting history: a documentary substantiated by photographs and paintings (A); Indigenous oral tradition and mise en abyme (B); reference to Edvard Munch’s painting, several generations instead of an isolated figure, triptych of past, present and future (C); a press article rooted in its time (D) – resilience of Indigenous people and culture (A, B)*

Exemples de questions :

- *How do the pictures of the residential schools add to what the narrator says?*
- *Why is the structure of the documentary non-linear, and what is the effect of this?*
- *Why can reconciliation be said to be incomplete in Canada today?*
- *How are the values of Document D inverted in Document B?*
- *How do the artists in Documents B and C use fiction, symbols or metaphors to deal with historical realities?*

Seconde partie

Pistes (non exhaustives) pour l'exposé :

- *les peuples autochtones dans les sociétés d'aujourd'hui : Amérindiens aux États-Unis, Aborigènes d'Australie, Maoris de Nouvelle-Zélande*

- la lutte pour les droits civiques et les droits des minorités
- réconciliation et réparation : Australie, Afrique du Sud
- l'Empire britannique et le colonialisme
- assimilation ou intégration : l'immigration passée et présente, la question du multiculturalisme dans les pays anglophones (plans légal, politique, démographique)
- l'art comme reflet des dérives de l'histoire et avertissement pour les générations actuelles et futures
- le nouvel impérialisme : le Groenland et la question des Inuits
- histoire et mémoire : qui écrit l'histoire ?

Exemples de questions :

- Quels sont les principaux défis auxquels les peuples autochtones sont confrontés aujourd'hui dans les sociétés anglophones ?
- Comment les peuples autochtones cherchent-ils à préserver leur identité culturelle dans le monde contemporain ?
- Quels arguments étaient avancés pour justifier l'expansion coloniale britannique ?
- Quel rôle l'éducation peut-elle jouer dans la reconnaissance des minorités et de leur histoire ?
- L'art doit-il avant tout témoigner du passé ou chercher à transformer le présent ?

Points d'attention :

- veiller à analyser les images autant que le son : les photographies ne se contentent pas d'illustrer le propos
- identifier avec précision la nature et la source de chaque document (documentaire d'un diffuseur public, roman d'anticipation, tableau, éditorial de presse de la fin du XIX^e siècle)
- dépasser la restitution chronologique des faits pour construire une démonstration problématisée
- situer correctement le dossier au Canada et identifier les personnages du document C (police montée, Église, mères, enfants)
- privilégier les liens implicites entre les documents (ironie, inversion des valeurs, tensions entre fiction et réalité) plutôt que des liens artificiels
- mobiliser au moins deux documents du dossier pour chaque enjeu culturel de la seconde partie

Sujet proposé par Eric DEBERSEE et Olivia PLAS.

4.3.8. Sujet EO1-212 – Nadine Gordimer, Trevor Noah et la fiction face à la réalité de l'apartheid

Axe du programme limitatif : Fictions et réalités

Première partie

Thème général du dossier : *artists portraying South African reality, from apartheid to the post-apartheid era*

Présentation possible du document A : *extract from Fresh Air, a radio programme from NPR (National Public Radio), a major American public broadcasting organization (July 14, 2014) – an American perspective on and a tribute to South African writer Nadine Gordimer, broadcast a day after her death – two parts: an introduction by the host, Terry Gross, then an interview dating back to 1989, as apartheid was coming to an end*

Problématique possible : mirroring South African reality: how has fiction chronicled and denounced the inequalities of apartheid and its legacy?

Pistes (non exhaustives) pour le commentaire du document A (premier temps de l'exposé) :

- an obituary with two temporalities: 1989 interview while apartheid had not been abolished / 2014 broadcast, South Africa a democracy for 20 years – a 25-year time span, listening with hindsight
- biographical elements: Nobel Prize winner, white South African writer whose parents were Jewish immigrants from Lithuania and England, grew up in a mining town, wrote about apartheid, three books banned, died at 90
- growing up in a sheltered reality: natural to go to a segregated school, Black people doing the menial jobs, a father supporting the system, a mother doing charity work – the word apartheid not coined before 1948, yet “colonial racism” and “paternalism” as ways of controlling people
- a committed writer, paradoxically, “a late developer”: first story about apartheid and its impact (“a police raid for illicit liquor-brewing by the black servant”), yet “writing was not a response to injustice” but a tool to “explore life” – contrast with her staunch opposition to apartheid and her banned books
- tone and point of view: both speakers almost laid back, the way the interview is conducted, an American perspective on apartheid in a post-segregation and civil rights context

Pistes (non exhaustives) pour le commentaire du dossier (second temps de l'exposé) :

- fiction as a mirror of reality: Gordimer's fiction about apartheid, segregation normalized in childhood (A); the segregated society described in Trevor Noah's memoir – school, townships (B); years of “apartheid-focused entertainment” (C); photojournalism and the photographer's lens as a tool to capture reality (D)
- portraying invisible boundaries: Gordimer's opposition to apartheid (A); Noah's tone denouncing lasting segregation in the playground, in contrast with his first school where “every clique was racially mixed” – sheltered realities in both A and B; the “non-white shop” sign in English and Afrikaans, a black boy standing on the threshold, categorization of the population (D)
- identity: “I was Trevor”, title Born a Crime (B); Gordimer as a white South African with immigrant parents (A); the mothers' influence (A, B); enhancing Black representation on screen (C)
- fiction as an ongoing creative process with a cathartic aim: writing “to explore life” (A); humour and irony about the first post-apartheid days, racial categorization still there (B); moving beyond apartheid stories, Queen Sono and Blood and Water, yet “one of the most unequal economies in the world” (C); apartheid photographs still displayed in Then and Now, a boy staring at the camera and at viewers (D)

Exemples de questions :

- How would you comment on the source of Document A: an American perspective on a South African phenomenon?
- Given the nature of Document A, what can you say about its point of view?
- What does the title Born a Crime suggest?
- Why is Paul Weinberg's collection called Then and Now?
- Can you think of other works that denounce injustice from a child's point of view?

Seconde partie

Pistes (non exhaustives) pour l'exposé :

- la construction de l'identité : remise en question des catégories raciales et sociales héritées de l'apartheid
- multiculturalisme et appartenances multiples : la *Rainbow Nation*, la génération *Born-Free* face aux précédentes
- mémoire et transmission : héritage durable de l'apartheid, commissions de réconciliation, *Mandela Day*, rôle de la fiction dans le travail de mémoire
- parallèle avec d'autres sociétés anglophones confrontées à des héritages de discrimination ou de colonisation
- fiction et représentation : le contrôle des récits, l'émergence de nouvelles voix, la lutte contre les stéréotypes, les artistes engagés et leur évolution
- le rôle de l'éducation : inégalités d'accès, école et mobilité sociale, formation de citoyens dans une société multiculturelle, reconstruction nationale et démocratie post-apartheid
- les parents comme vecteur de résistance et de changement

Exemples de questions :

- Peut-on comparer l'expérience sud-africaine à celle d'autres pays marqués par la ségrégation, la colonisation ou l'immigration ?
- Peut-on considérer qu'une discrimination est terminée lorsque les lois changent ?
- Pourriez-vous donner d'autres exemples de frontière invisible comme celles présentées dans ce dossier ?
- Est-il possible de construire une société réellement inclusive après un passé de ségrégation ?
- La notion d'injustice évoquée par Trevor Noah et Nadine Gordimer et suggérée par Paul Weinberg vous inspire-t-elle d'autres exemples ?

Points d'attention :

- identifier précisément la nature du document A et la relier à sa source et à son contexte de diffusion
- distinguer les différentes temporalités (1989, 2014) et situer les documents dans le contexte sud-africain
- veiller à l'exactitude des informations biographiques relevées
- penser à exploiter la dimension fictionnelle et formelle des documents (ton, humour, cadrage) et pas seulement les liens socio-historiques

Sujet proposé par Soline GOMMEZ DESPRES et Lynda ITOUCHENE.

4.3.9. Sujet EO1-218 – *Climate change is hitting the Northern Territory : dystopie et réalité climatique en Australie*

Axe du programme limitatif : Fictions et réalités

Première partie

Thème général du dossier : *climate change and its environmental and social consequences for Indigenous populations in Australia*

Présentation possible du document A : *news report by ABC News (September 29, 2025) – the Northern Territory hit harder by climate change than most places in Australia – documentary format*

combining scientific facts, testimonies of Aboriginal people and expert views – experimental housing project in Tennant Creek

Problématique possible : *to what extent do dystopian representations of Australia mirror the actual urgency of environmental and social crises, and to what extent can a documentary make viewers aware of it?*

Pistes (non exhaustives) pour le commentaire du document A (premier temps de l'exposé) :

- *climate change and rising temperatures increasing health inequalities among Aboriginal people in the Northern Territory: higher rates of heart disease worsened by social inequalities (waiting for housing, overcrowded houses)*
- *environmental injustice and structural inequalities: housing requirements not met in the Northern Territory (houses that would be illegal in any other state) – states with fewer Indigenous people less affected – those who have done the least to cause climate change most harmed*
- *documentary structure stressing urgency: scientific facts and future scenarios (logos) – up to 209 days a year over 35 degrees by 2070 in the worst-case scenario –, testimonies of Aboriginal people (pathos), Simon Quilty as expert – credibility and authenticity through multiple perspectives*
- *adaptation strategies in Tennant Creek: climate-resilient housing with improved thermal insulation, Indigenous knowledge (mud bricks, traditional housing design) combined with modern technologies – explicit optimism vs. implicit pessimism (financial uncertainty, weak government support)*
- *the “white gaze”: a white “specialist” helping Indigenous people – paternalistic overtones, white saviour complex – lack of political agency and institutional support (government disengagement, NGO taking over)*
- *paradoxes and fiction/reality: immensity of the territory vs. lack of space for Indigenous people – dystopian aspect of the everyday reality of Aboriginal people (appalling living conditions)*

Pistes (non exhaustives) pour le commentaire du dossier (second temps de l'exposé) :

- *a common warning, different forms: facts (A, C) vs. fictions (B, D) – blurring the line between fiction and reality: reality inspiring fiction, fiction soon to become reality – scientific facts (A) echoing fictional realities (B, D) – science-fiction codes borrowed (D) (A, B, C, D)*
- *paradise lost and corruption of the elements: “It was all trees once”, “a fallen heaven” (B), “devastating bushfires” (C), Mars-like landscape, water replaced by sand (D), ash and toxic air (B, D), scorching heat (A, B, D) – end of colours, sterile no man’s land (B, D)*
- *over-exploitation of the environment vs. ancestral Indigenous respect for the land: carbon emissions (A), “the scorched land” (B), “the short-term interests of the fossil fuel industry”, “what happens when you stop caring for Country” (C) – Indigenous populations disempowered (A) vs. political empowerment, “our land”, “the long history of violence inflicted upon this country’s First People” (C)*
- *desperate quest for a safe space and loss of belonging: forced nomadism, “trying to find a cold place” (A), “There’ll be somewhere. We’ll be alright.” (B), man as an alien on his own planet (D) – inertia vs. movement (B, D), “embark on a truth-telling journey” (C)*
- *sense of emergency and points of view: “time, a luxury many don’t have” (A), “a wake-up call” (C) – resignation (A) and desolation (B, D) vs. hope, “These challenges are big, but so is the opportunity” (C) – plurality of viewpoints conveying legitimacy (A) vs. first-person narrative generating identification (B)*

Exemples de questions :

- *To what extent could we say that reality is catching up with fiction in this dossier?*
- *Are all populations equal in the face of global warming? Which inequalities can aggravate its consequences?*
- *How can committed art raise awareness of the danger or urgency of global warming?*
- *You mentioned dystopia: could you define it and give examples?*

Seconde partie

Pistes (non exhaustives) pour l'exposé :

- l'art engagé : dystopies, utopies et mondes post-apocalyptiques en littérature et au cinéma, la dystopie comme *cautionary tale*, le topos de l'extinction du lieu – *cli-fi* et *solarpunk*
- œuvres littéraires et cinématographiques lanceuses d'alerte : *Mad Max*, *Planet of the Apes*, *Soylent Green*, *The Day After Tomorrow*, *An Inconvenient Truth*, *Silo*
- culture populaire et engagement des musiciens : « *Beds Are Burning* » (Midnight Oil) et la condition des Aborigènes, « *Is This the World We Created?* » (Queen), « *Earth Song* » (Michael Jackson), *The Monsanto Years* (Neil Young)
- la place des peuples premiers en Australie et les conséquences de la colonisation : *Stolen Generations*, *Land Rights*, arrêt *Mabo v Queensland* (1992) et remise en cause de la *terra nullius*, Lidia Thorpe, relation ancestrale et spirituelle à la terre (*Country*)
- comparaison avec d'autres aires anglophones (États-Unis, Canada, Nouvelle-Zélande) : sort des peuples natifs, traditions autochtones ancestrales face aux valeurs du capitalisme
- les réfugiés climatiques : demandes d'habitants de Tuvalu pour se réfugier en Australie face à la montée des eaux – l'exil forcé vers une exoplanète dans la fiction
- urgences climatiques et pouvoir politique : de la prise de conscience à l'ignorance, *Drill, baby, drill!* (Michael Steele, 2008 ; Donald Trump, 2025), marches pour le climat, mobilisation d'acteurs isolés
- la destruction des environnements : l'exemple du Ghana (projet pétrolier offshore Jubilee, ratification de l'accord de Paris en 2016)

Exemples de questions :

- Pouvez-vous mettre en lien les documents du dossier avec d'autres œuvres littéraires, cinématographiques ou télévisuelles que vous connaissez ?
- Que savez-vous de la place des Aborigènes dans la société australienne ? Connaissez-vous d'autres populations natives victimes d'une colonisation ?
- À quelles autres aires anglophones les enjeux du dossier sont-ils transposables ?
- En quoi le réchauffement climatique pose-t-il la question de la responsabilité ?
- Quel rôle de visionnaires, voire de lanceurs d'alerte, les artistes peuvent-ils avoir ?

Points d'attention :

- veiller à établir le lien entre réchauffement climatique et situation précaire des Aborigènes du Territoire du Nord, au-delà d'une identification générale du thème
- analyser les intervenants et les points de vue plutôt que les énumérer, en prenant du recul sur le regard porté sur les populations autochtones
- repérer les paradoxes du document A (immensité du territoire et logements surpeuplés ; populations les moins responsables et les plus touchées)

- dépasser les liens explicites entre les documents pour dégager les liens implicites (paradis perdu, corruption des éléments, inertie et mouvement, points de vue)
- garder un ancrage culturel dans le monde anglophone et éviter un angle trop globalisant

Sujet proposé par Marion GAUTIER et Bruno GRANDVALET.

4.3.10. Sujet EO1-227 – *AI CEO explains the terrifying new behavior AIs are showing : Frankenstein à l'ère de l'intelligence artificielle*

Axe du programme limitatif : Fictions et réalités

Première partie

Thème général du dossier : *artificial intelligence, the creature escaping its creator, and the ethical responsibility of creators*

Présentation possible du document A : *news segment from CNN (June 4, 2025) – anchor Laura Coates and AI CEO Judd Rosenblatt – new behaviour shown by AI models (manipulation, blackmail to avoid being shut down) – a warning about the dangers of AI*

Problématique possible : *this isn't science fiction anymore: what Frankenstein teaches us about ethical responsibility in the age of AI*

Pistes (non exhaustives) pour le commentaire du document A (premier temps de l'exposé) :

- *from science fiction to reality: catchy introduction with a scene from 2001: A Space Odyssey (HAL 9000 refusing to be disconnected), references to The Terminator and Ex Machina – “but this isn't science fiction anymore”*
- *from science fiction thrills to sensationalism: the anchor's enthusiastic tone (“Wow!”) – “pre-deployment testing” only mentioned in passing and ignored by the anchor*
- *from creation to creature: AI models resorting to manipulation and blackmail to bypass shutdown commands – self-preservation instincts, notion of selfhood (HAL 9000's “I” / eye) – “it” + “think” no longer an oxymoron – human names given to models (Claude, anthropos)*
- *man created AI to replicate and understand human intelligence (Turing test) – an overwhelmed expert, urgency and hesitant speech – scientists playing the sorcerer's apprentice?*
- *the creator vs. his creature: impending conflict, “we” vs. “they” / “it”, AI “getting a lot more powerful” – scientific ethics: what responsibilities do creators bear towards their creatures?*
- *alignment as a solution, “just an R&D problem” requiring more investment – ensuring an AI system's goals are consistent with human values, a term also used in geopolitics – “American goals and interests”, what “we value”: who defines those values?*

Pistes (non exhaustives) pour le commentaire du dossier (second temps de l'exposé) :

- *from science fiction to ethical questions: a Gothic horror classic, one of the first science-fiction novels (B) – from “the beauty of the dream” to “breathless horror and disgust”, from “accomplishment” to “catastrophe” (B) – explicit parallel between the novel and AI (C) – a popular myth, the appeal of fictional horror, cathartic function of fiction (D) – “Frankenstein” associated with the dangers of science, “the Frankenstein syndrome” (C)*
- *from creation to creature: from “the lifeless thing” and “its limbs” to “his limbs”, a “grin”, “He might have spoken”, a hand “stretched out, seemingly to detain me” (B) – an “autonomous system”, a “learning being”, “Who am I, and why was I created?” (C) – self-awareness (C, D) – red eye of the creature (D) and of HAL 9000 (A)*
- *creator vs. creature: Victor runs away from his creation, does not name it, does not take its hand (B) – “creation without responsibility leads to disaster”, “the absence of accountability among its designers”: with AI, who would be held accountable? (C) – blackmail (A, B)*

- *who is the monster? “Only monsters play God”: one name, two figures on the poster (D) – Victor’s hubris and the myth of Prometheus (B, D) – the creature has taken its creator’s name in popular culture, eclipsing Mary Shelley’s (B) – ChatGPT, Gemini, Claude more famous than their creators (A)*

Exemples de questions :

- *Why does AI necessarily raise the question of responsibility?*
- *How can technological progress be a source of anxiety?*
- *Who is the monster in this dossier: the creature or its creator?*
- *To what extent does the rise of AI lead us to rethink the notion of humanity?*

Seconde partie

Pistes (non exhaustives) pour l’exposé :

- science et conscience : le danger potentiel du progrès scientifique et technologique, source d’inspiration littéraire et cinématographique
- questions éthiques liées à l’IA : responsabilité, réglementation à mettre en place et à quelle échelle, nécessité de l’alignement
- la question des « valeurs » : valeurs américaines ou valeurs européennes ?
- enjeux géopolitiques : rivalité entre les États, la guerre de l’IA a-t-elle commencé ?
- savoir et vérité : information, savoir et connaissance – l’IA à l’ère de la post-vérité et de la post-réalité, de la désinformation à la manipulation des faits
- propriété intellectuelle et plagiat : l’IA menace-t-elle la notion d’auteur et de création ?
- les fonctions de la fiction : cathartique (émouvoir, distraire), éducative (éduquer, sensibiliser), prophétique (alerter), créatrice (imaginer, créer)

Exemples de questions :

- En quoi l’IA soulève-t-elle des problèmes d’ordre éthique, géopolitique ou économique ?
- En quoi l’IA interroge-t-elle notre rapport à la vérité et à la réalité ? Est-on mieux informé aujourd’hui grâce aux nouvelles technologies ?
- Quel peut être le rôle de l’éducation et des enseignants face à l’avènement des nouvelles technologies ?
- Comment expliquez-vous l’engouement actuel pour le genre gothique ou le genre dystopique ?
- La littérature est-elle plus à même de nous éduquer que la machine ?

Points d’attention :

- organiser le propos de manière démonstrative plutôt que statique, avec des transitions
- veiller à saisir les éléments implicites du document A (sensationnalisme, tests préalables au déploiement, anthropomorphisation)
- interroger la notion d’alignement et les valeurs qu’elle suppose
- mettre les liens entre documents au service de la problématique, en s’appuyant sur des micro-analyses précises (pronoms, temps verbaux, éléments visuels de l’affiche)
- ne négliger aucun document du dossier

Sujet proposé par Marion REYROLLE et Laurette VERGNE.

5. Seconde épreuve orale d'admission

La seconde épreuve d'admission a une durée totale de 35 minutes maximum, est dotée d'un coefficient 3 et se passe entièrement en français (voir l'arrêté du 17 avril 2025).

Elle comporte un premier temps d'échange d'une durée maximale de quinze minutes :

- Le candidat présente, sans aucune note, pendant cinq minutes maximum, « sa motivation et des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant notamment 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 pendant dix minutes.

S'ensuit un second temps d'échanges, d'une durée de 20 minutes exactement, organisé autour de deux questions :

- Une question générale : le candidat a une minute pour la lire et préparer des éléments de réponse. S'ensuit un entretien de neuf minutes avec le jury.
- Une question contextualisée : le candidat a une minute pour la lire et préparer des éléments de réponse. S'ensuit un entretien de neuf minutes avec le jury.

Beaucoup de candidats étaient bien préparés pour cette épreuve ; le jury a entendu des prestations remarquables de précision et il y a eu de très bonnes notes. Les conseils qui suivent visent à permettre à tous les candidats de se projeter au mieux et de travailler en amont de l'épreuve.

5.1. Première partie : présentation du candidat et échange avec le jury

5.1.1. Présentation du candidat

Un « parcours » n'est pas un curriculum vitae : il convient d'opérer une **sélection** parmi des éléments qui ne sont pas nécessairement linéaires ou chronologiques. Le jury attend une réflexion sur l'expérience d'un étudiant de licence, sur les apprentissages et les connaissances développés en tant qu'angliciste. Il faut donc passer d'une simple liste d'expériences diverses et les organiser, les hiérarchiser. Pour cela, il peut être utile de revenir au **référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation** : certaines compétences du référentiel peuvent servir de base pour élaborer la présentation. Ce n'est pas le parcours en lui-même que le jury va évaluer mais la façon dont le candidat projette ce parcours et les expériences associées dans sa construction professionnelle. Par exemple, un an d'assistantat en Irlande est potentiellement un élément important du parcours d'un angliciste mais si le candidat n'a pas pris de **recul** et ne parvient pas à **transposer les compétences développées** pendant cette année-là vers l'enseignement de l'anglais, cela perd de son intérêt. Ces compétences peuvent être d'ordre linguistique, éducatif, culturel et interculturel. De même avoir été délégué de classe peut constituer une expérience qui nourrira le futur enseignant, à condition d'identifier ce qu'on a appris et qu'on en a tiré du fonctionnement d'un établissement. Lors de la phase de préparation de la présentation, pour chaque élément retenu, nous invitons donc les candidats à se demander : que pourrais-je faire de cette expérience dans le cadre de mon futur métier d'enseignant ?

Ce même recul s'impose quant à la motivation : celle-ci ne saurait s'arrêter à « j'ai toujours voulu enseigner » ou « j'ai été marqué par mon professeur de 6^e ». Les meilleurs candidats ont réussi, en prenant de la hauteur, à **passer du personnel et de l'anecdotique à la projection dans le métier**, à une interrogation sur le rôle du professeur, dans la classe et à l'extérieur de la classe, au sein de l'établissement et de l'institution. La lecture de quelques textes et sites de référence (voir ci-dessous) pourra aider les candidats à porter un nouveau regard sur leur parcours et leur motivation.

Pour finir, un mot sur la forme : le candidat peut, bien sûr, choisir d'apprendre sa présentation par cœur mais devant le jury, il faudra faire vivre le discours et ne pas donner l'impression d'une récitation désincarnée.

En cette première année du concours, les prestations les plus convaincantes sont celles qui ont su faire preuve d'honnêteté sur les défis qui se posent à un nouvel enseignant en début de carrière, par exemple en mentionnant des inquiétudes quant à la gestion de classe ; celles qui ont su mettre en parallèle des expériences passées et des situations à venir, par exemple les échanges avec les parents lors d'animation de stages pour un titulaire du BAFA ou l'apprentissage à l'âge adulte d'une nouvelle langue vivante qui permet de se projeter dans les difficultés des élèves. La motivation se transmet aussi par le non-verbal et une prosodie enthousiaste : le jury a apprécié ce qui s'apparente à une forme de sincérité plutôt qu'un discours convenu.

5.1.2. Échange avec le jury

Nous tenons pour commencer à mettre en garde les candidats contre la tentation du *teasing* qui voudrait qu'on ne dise pas tout lors de la présentation pour laisser au jury le loisir de poser des questions pendant la phase d'échange (par exemple, « j'ai fait un mémoire » sans en annoncer le sujet). C'est une mauvaise idée qui vide la présentation de toute substance et laisse penser que le candidat est incapable de tout recul réflexif. Le jury rebondit sur la présentation qui vient d'être faite et peut demander des détails ou des explications supplémentaires afin d'amener le candidat à **poursuivre sa réflexion et à l'affiner**. De trop nombreux candidats ont demandé systématiquement au jury de reformuler les questions ou ont parfois préféré ne pas y répondre. Il n'y a jamais aucune intention de « piéger » le candidat et certains ont parfaitement su tirer parti de ce temps d'échange en écoutant les questions avec soin et en y répondant de manière aussi précise que possible.

5.2. Seconde partie : question générale et question contextualisée

5.2.1. Les enjeux des questions

Que l'on considère la question générale ou la question contextualisée, les meilleures prestations sont celles où le candidat a su **cerner et délimiter les enjeux** de la question et ne pas dériver vers des champs moins centraux. Exemple avec le sujet 24-29, question contextualisée :

En classe de première STI2D (sciences et technologies de l'industrie et du développement durable), en anglais, une élève refuse de réaliser une tâche finale d'expression orale en continu devant la classe car elle est timide et craint le regard des autres.

Qu'en pensez-vous ?

On nous dit que l'élève est « timide et craint le regard des autres ». Nous n'en savons pas davantage et ne connaissons pas les raisons de cette timidité et il convient donc de ne pas extrapoler, de ne pas décider que cette timidité relèverait d'un handicap et encore moins de traiter de la question du handicap en général. Dans ce sujet, les enjeux centraux sont l'adaptation de la tâche, le bien-être de l'élève et l'égalité filles-garçons puisqu'il s'agit d'une élève dans une classe de STI2D, c'est-à-dire une classe où les garçons sont en général majoritaires.

La question contextualisée se conclut par « Qu'en pensez-vous ? » : il s'agit donc pour les candidats de proposer **une analyse des enjeux et non une solution** clé en main ou une réponse pratique déclinée à court, moyen et long termes. Il faut analyser précisément la question posée et ses enjeux et non pas nécessairement envisager des pistes d'action très détaillées.

Vous trouverez à la fin de cette partie deux exemples de traitements de cette question par deux candidats différents.

5.2.2. Identification des valeurs, principes ou règles de fonctionnement en jeu

Les candidats doivent appuyer leur analyse sur quelques textes de référence incontournables. Citons à ce titre le site *Devenir enseignant* :

« L'ensemble du questionnaire et de l'entretien permettent d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- connaître les valeurs et principes de la République ;
- saisir ce qu'implique l'engagement dans la mission de service public, en particulier dans celle du service public d'éducation, et les droits et devoirs des agents publics ;
- expliciter la contribution de l'École aux enjeux concernant la transition écologique ;
- appréhender les différentes dimensions de l'épanouissement de l'élève à l'École. »

Le site *Devenir enseignant* propose ensuite des exemples de questions, générale et contextualisée, mais aussi et surtout, un corpus de textes qui aideront les candidats à répondre aux questions bien entendu mais aussi à se projeter dans le métier et à en appréhender les règles de fonctionnement.

5.3. La langue et la posture

5.3.1. La langue

Si la plupart des candidats a veillé à avoir un registre de langue tout à fait adapté à une épreuve de concours, le jury tient néanmoins à attirer l'attention des candidats futurs enseignants sur l'importance d'un **registre de langue qui ne saurait être relâché**. On ne dit pas « *faire le job » ; « *faire prof » ; « c'est un *truc que j'ai toujours voulu faire » ; « un vrai *boulet » ; « *à la base » ; « il y a *pas mal de... » ; « *je me suis mis en mode... » – pour ne citer que quelques-uns des exemples les plus souvent entendus dans les prestations qui n'étaient pas à la hauteur.

5.3.2. La posture

Une bonne posture prend en compte la **voix** qui doit être audible mais posée ; la **mise en relief du discours** c'est-à-dire le contraire d'un ton monotone ; le **contact oculaire** avec **tous** les membres du jury, y compris lorsqu'on réfléchit ; la **gestuelle** qui doit soutenir le discours sans montrer d'agitation ; l'**attitude physique** en général qui veut que l'on se tienne droit et que l'on s'agite le moins possible (s'il n'est pas interdit de se tenir debout, il faut alors rester derrière sa table).

Pour finir, il faut se demander en amont ce qu'on posera sur la table devant soi : nous conseillons de s'arrêter simplement à un stylo, une petite gourde et une montre non connectée ou un chronomètre.

Éviter tout ce qui sort du cadre de l'épreuve et qui pourrait s'apparenter à une recherche de connivence avec le jury : « Oh la la, qu'est-ce que je suis stressé » ; « J'ai moi-même été un enfant dyslexique » ; « Je vous souhaite bon courage ! », etc.

5.4. Conseils de lecture pour se préparer

On l'a vu, **l'épreuve dans son ensemble ne comporte pas de passages obligés mais est l'aboutissement d'une réflexion sur ce qui est au cœur de la mission de l'enseignant**, entre autres, savoir quelle est sa place en tant qu'adulte dans l'institution ou comment garantir l'égalité entre les élèves. Sans avoir d'expérience concrète de la classe, les candidats doivent se documenter et réfléchir sur le sens de certains mots et concepts et se demander par exemple ce qu'est exactement un climat de classe « bienveillant », ce que veut dire le mot « autorité » dans le contexte de l'éducation, ou encore ce que signifie exactement la notion de « neutralité » du service public. Il en va de même pour les valeurs de la République : on ne saurait y faire référence comme si elles étaient simplement des mots-clés. Afin d'aider les candidats à bien comprendre ces mots, à en cerner plus clairement le sens concret et à se positionner en tant que futur professionnel de l'éducation, nous les invitons à **lire les textes proposés sur le site *Devenir enseignant***, accessible à cette adresse :

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/concours-externes-bac-3-nos-conseils-pour-reussir-la-seconde-epreuve-orale-d-admission-1545>

Nous recommandons également aux candidats de se préparer en travaillant les documents suivants :

- Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation

- Les programmes de LVE
- Le dossier du Cnesco sur la différenciation pédagogique (y figurent, entre autres, d'intéressantes recommandations sur le travail de groupe) accessible à cette adresse : <https://www.cnesco.fr/fr/conference/differenciation-pedagogique/>

5.5. Exemples de questions et de traitements possibles

Les sujets proposés aux candidats cette session ont été élaborés par : Nisha BHANTOO, Flora BORTUZZO, Frédérique CAIN, Karine CHAMBEFORT-KAY, Sandrine CHARRON, Eric DEBERSEE, Marion DELBET, Erika DELETRAZ, Justine DESESTRET DOHERTY, Nathalie DUCLOS, Justine DUPOUY, Marine GABARD-FRANGVILLE, Soline GOMMEZ DESPRES, Matthieu HALLER, Lynda ITOUCHENE, Benjamin LEBREUX, Timothée LEGENT, Anna LISSANDRE, Pierre MARQUES, Caroline MARTY, Vincent MATHIEU COLAS, Siham MEJRI, Justine MILHE, Romain NGUYEN VAN, Guillaume OGIER, Sandrine PARRINELLO, Olivia PLAS, Jean-Yves RABEAU, Helder REIS, Lucas RIZZITELLI, Michael SCHAFFAR, Amelle TOBI, Emmanuel VESSE, Nadège VIDAL, Julien WINTREBERT et Imad ZRARI.

5.5.1. Sujets

Questions générales :

- *Comment articuler enseignement et évaluation, et prise en compte du développement des outils d'intelligence artificielle disponibles au grand public ?*
- *Comment l'enseignement de l'anglais peut-il aider les élèves à saisir les enjeux environnementaux actuels ?*
- *Pourquoi proposer et encourager les travaux de groupes en cours de langue vivante ?*

Questions contextualisées :

- *Un enseignant organise un devoir de type « baccalauréat blanc » sur le temps scolaire. Une famille le contacte directement pour demander le report de l'épreuve pour leur enfant, au motif que ce jour correspond à une fête religieuse importante. Qu'en pensez-vous ?*
- *Au collège, dans le cadre d'une séquence d'anglais sur la conquête spatiale, un élève dit « mon père m'a dit que personne n'était jamais allé sur la lune ». Qu'en pensez-vous ?*
- *En cours d'anglais en cycle terminal de lycée, l'enseignante propose un texte sur la série Heated Rivalry, qui explore une relation homosexuelle dans le monde du hockey américain. Un élève se tourne vers un de ses camarades en lui disant « Ah, mais c'est toi qui joues dedans en fait ! », ce qui provoque le rire de la classe. Qu'en pensez-vous ?*

5.5.2. Pistes de traitement du sujet 12-37, question contextualisée

« À la fin du second trimestre de seconde, les élèves doivent formuler des vœux sur les trois enseignements de spécialité qu'ils suivront en classe de première générale. Une élève hésite à choisir un enseignement de spécialité dans le domaine scientifique car elle dit craindre « de ne pas être à la hauteur », et sollicite les conseils de son professeur principal. Qu'en pensez-vous ? »

Il y a deux enjeux ici : **l'orientation et l'égalité filles-garçons**. L'enjeu égalité filles-garçons concerne les **représentations genrées des disciplines scolaires et des choix d'orientation**. Tous les enseignants, et en particulier le professeur principal, ont un **rôle d'accompagnement à l'orientation**, d'autant que la classe de seconde est un moment charnière, pour cette élève comme pour tous les élèves qui vivent une **double déstabilisation** (transition encore inachevée entre la 3^e et le lycée et projection vers le cycle terminal).

Le manque de confiance en elle de cette élève est lié aux **représentations préalables** sur les matières scientifiques, sur les filles et les matières scientifiques, et enfin sur le lien supposé entre matières

scientifiques et parcours d'excellence. La situation interroge donc aussi sur le **climat de classe et/ou** sur une **pression possible** de la part de la famille de cette élève.

Cette situation illustre donc deux valeurs : **l'égalité (égalité dans la légitimité** à choisir tel ou tel enseignement) et la **liberté (de faire un choix éclairé** qui ne soit pas entravé par des stéréotypes subis ou internalisés) ; et plusieurs **compétences de l'enseignant** : **C5** « Accompagner les élèves dans leur parcours de formation » et **C6** « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques », et notamment : « *Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.* ».

À ces compétences qui concernent tous les professeurs s'ajoutent **les missions du professeur principal** qui a une vision d'ensemble du bulletin et de la progression de l'élève et peut prendre l'attache de l'enseignant de mathématiques (cf. le code de l'éducation, article L. 121-1 : « favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation »).

Favoriser un choix d'orientation éclairé, sans biais de quelque ordre que ce soit, et permettre aux filles de prendre toute leur place dans les métiers de l'ingénieur et du numérique sont aussi les objectifs du **Parcours Avenir** et du **plan Filles-Maths**, priorité nationale (qui s'inscrit dans une autre priorité nationale sur l'enseignement des mathématiques à l'École).

5.5.3. Exemple de traitement du sujet 24-29, question contextualisée, par deux candidats

« En classe de première STI2D (sciences et technologies de l'industrie et du développement durable), en anglais, une élève refuse de réaliser une tâche finale d'expression orale en continu devant la classe car elle est timide et craint le regard des autres. Qu'en pensez-vous ? »

Une prestation satisfaisante

Réponse apportée par le candidat

- Le candidat débute sa prise de parole en précisant que la timidité affecte de nombreux élèves.
- Il ajoute que la dimension orale de l'activité pédagogique proposée peut déstabiliser davantage que d'autres activités langagières.
- Que, cependant, les élèves ont l'obligation de se soumettre aux tâches proposées par l'enseignant.
- Il envisage alors un dispositif personnalisé à l'élève, qui permettrait de s'acquitter de la tâche finale seule devant le professeur. Il évoque un PPRE.
- Le candidat évoque la nécessité d'adopter un regard bienveillant sur l'élève.

Échange avec le jury

- Le jury demande au candidat quelles pistes pourraient permettre d'éviter cette situation : il explique que les difficultés rencontrées pourraient être évitées en préparant davantage la tâche finale. Plus les élèves ont des occasions de s'exprimer à l'oral – notamment par le biais de tâches intermédiaires préalables –, plus ils seront entraînés et habitués à la prise de parole.
- Le jury attire l'attention du candidat sur un autre élément de contexte, notamment le public désigné dans la situation. Le candidat identifie alors bien l'enjeu de la mixité, avec la présence d'un public majoritairement masculin en STI2D et une élève, ce qui peut être une cause de stress supplémentaire. Le candidat peut développer sur l'influence du genre sur les choix d'orientation.

- Le jury interroge le candidat sur la potentielle réaction des autres élèves. Celui-ci explique que l'adaptation proposée peut être ressentie comme inégale, sans pour autant aborder la notion d'équité.

Une prestation aboutie

Réponse apportée par le candidat

- Le candidat propose pour commencer d'accueillir la parole de l'élève pour mieux comprendre son ressenti.
- Il ajoute que l'élève est soumise à l'obligation d'assiduité et propose de reporter la prise de parole à la séance suivante ou de différencier les conditions de l'évaluation (prestation isolée et/ou enregistrée). Mais il envisage aussi de proposer des tâches graduées pour mieux préparer cette élève mais également tous les élèves à la prise de parole.
- Il s'interroge sur de potentielles moqueries dont cette élève aurait déjà pu être victime, ce qui pourrait alors permettre d'identifier une situation de harcèlement.
- Il ajoute que cette situation nécessite, dans tous les cas, de rappeler les règles de vie de classe. Chacun peut s'exprimer sans se sentir moqué, ce qui correspond à l'objectif citoyen (préparer à la vie professionnelle future, travailler en équipe).
- Le candidat propose également de consulter l'ensemble de l'équipe éducative pour vérifier si la timidité à l'oral est récurrente, ou s'il s'agit d'un problème avéré de santé et pour réfléchir aux possibilités de prise en charge.
- Le candidat évoque la Charte de la laïcité (article 9 : « La laïcité implique le rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations, garantit l'égalité entre les filles et les garçons et repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre ») et la nécessité de développer les compétences psychosociales, notamment la sensibilisation à l'empathie.

Échange avec le jury

- Le jury interroge le candidat sur la spécificité du public mentionné dans la situation. Le candidat explique qu'il s'agit d'un public majoritairement masculin et mentionne les principes de respect d'autrui, d'égalité hommes-femmes et de lutte contre le sexisme. Il évoque la possibilité de proposer des activités pédagogiques sur les discriminations de genre pour sensibiliser les élèves à ces questions.
- Le jury interroge le candidat quant aux enjeux de l'évaluation en classe de première. Le candidat mentionne la prise en compte des notes du contrôle continu pour l'obtention du baccalauréat. Il peut évoquer l'importance du développement des compétences orales en vue d'épreuves terminales (baccalauréat de français en fin de première ou Grand oral en terminale).
- Le jury demande au candidat de préciser les valeurs mobilisées dans la situation. Le candidat peut évoquer avec pertinence et précision l'égalité et l'équité, laquelle nécessite des adaptations ou aménagements.

Rapport établi par Catherine PLANKEELE avec Justine DESESTRET DOHERTY, Marine GABARD-FRANGVILLE, Julie PICHON, Michael SCHAFFAR et Laurette VERGNE

Annexes

- Annexe 1 : Exemples d'exercices portant sur le document B, en civilisation et en littérature.
- Annexe 2 : Sujets de la première épreuve d'admission.
- Annexe 3 : Sujets de la seconde épreuve d'admission traités dans le rapport.

Annexe 1 – Exemples d'exercices portant sur le document B, en civilisation et en littérature, pour la première épreuve écrite d'admissibilité

Les exemples ci-dessous illustrent la diversité des supports sur lesquels peut porter le second exercice de la première épreuve d'admissibilité (document B), selon que celui-ci relève de la civilisation ou de la littérature.

Civilisation

Exemple n° 1 – Document iconographique

Consigne :

Discuss immigration and nativism in the 1920s using your analysis of document B to illustrate your remarks.

Document B :



Editorial cartoon from the Ku Klux Klan newspaper *The Fiery Cross* (Indianapolis), May 16, 1924.

Exemple n° 2 – Document iconographique

Consigne :

Discuss the culture of entertainment and the rise of “the New Woman” in the United States in the 1920s using your analysis of Document B to illustrate your remarks.

Document B :



Sheet music cover for *Come Along (I'm Through with Worryin')* by Henry Creamer and J. Turner Layton, New York, NY: Irving Berlin Inc., 1922. Source: Library of Congress.

Exemple n° 3 – Source primaire : extrait d'un discours

Consigne :

Discuss immigration and nativism in the United States in the 1920s using your analysis of document B to illustrate your remarks.

Document B :

"Without offense, but with regard to the salvation of our own, let us shut the door and assimilate what we have, and let us breed pure American citizens and develop our own American resources. I am more in favor of that than I am of our quota proposition."

Speech by Ellison DuRant Smith (Democrat, South Carolina), April 9, 1924.
Source: *Congressional Record*, 68th Congress, 1st Session (Washington, DC: Government Printing Office, 1924), vol. 65, 5961-5962.

Exemple n° 4 – Source secondaire : extrait d'un ouvrage d'historien

Consigne :

Discuss economic prosperity in the United States in the 1920s using your analysis of document B to illustrate your remarks.

Document B :

"Like the economic boom it helped to nourish during the twenties, advertising raised expectations and fostered a belief that Americans were entitled as a matter of rights and destiny to an ever-rising standard of living. The Republican Party and its allies in the business community reaped the benefits of this optimism until 1929; thereafter, they harvested the wrath of disappointed and disillusioned consumers. However great its powers of persuasion, not even the god of advertising could mask the serious ailments that sapped the economy's long-term vitality. In simplest terms, the vaunted prosperity of the decade fell to some more than others and did not touch the lives of millions."

Michael E. Parrish, *Anxious Decades: America in Prosperity and Depression, 1920-1941*, Norton, 1994, p. 81.

Littérature

Exemple n° 1 – Court passage de l'œuvre

Consigne :

Using your analysis of the excerpt (Document B) and your knowledge of *The Great Gatsby*, discuss why the reader might have doubts when the narrator writes "I disapproved of him from beginning to end".

Document B :

"They're a rotten crowd," I shouted across the lawn. "You're worth the whole damn bunch put together."

I've always been glad I said that. It was the only compliment I ever gave him, because I disapproved of him from beginning to end. First he nodded politely, and then his face broke into that radiant and understanding smile, as if we'd been in ecstatic cahoots on that fact all the time. His gorgeous pink rag of a suit made a bright spot of colour against the white steps, and I thought of the night when I first came to his ancestral home, three months before. The lawn and drive had been crowded with the faces of those who guessed at his corruption—and he had stood on those steps, concealing his incorruptible dream, as he waved them goodbye.

I thanked him for his hospitality. We were always thanking him for that—I and the others.

"Goodbye," I called. "I enjoyed breakfast, Gatsby."

Francis Scott Fitzgerald, *The Great Gatsby*, London, Penguin Books, 2021 [1925], Chapter 8.

Exemple n° 2 – Citation du roman

Consigne :

Using your knowledge of *The Great Gatsby*, discuss the following quotation from the novel (Document B).

Document B :

"[H]e invented just the sort of Jay Gatsby that a seventeen year old boy would be likely to invent, and to this conception he was faithful to the end."

Francis Scott Fitzgerald, *The Great Gatsby*, Chapter 6.

Exemple n° 3 – Citation de critique

Consigne :

Using your knowledge of *The Great Gatsby*, discuss the following remark by the critic Tony Tanner (Document B).

Document B :

"Nick is a spectator in search of a performer."

Tony Tanner, Introduction to F. Scott Fitzgerald, *The Great Gatsby*, Harmondsworth, Penguin Books, 1990.

Exemple n° 4 – Citation de critique

Consigne :

In November 1924, Maxwell Perkins, F. Scott Fitzgerald's editor, commented on the novelist's narrative method (Document B). Using your knowledge of *The Great Gatsby*, discuss this remark.

Document B :

"You adopted exactly the right method of telling [the story], that of employing a narrator who is more of a spectator than an actor."

Maxwell Perkins, letter to F. Scott Fitzgerald, November 20, 1924,
in John Kuehl and Jackson R. Bryer (eds.), *Dear Scott/Dear Max: The Fitzgerald-Perkins
Correspondence*, New York, Charles Scribner's Sons, 1971.

Annexe 2 – Sujets de la première épreuve d’admission

Sujets de la première épreuve d’admission dont des pistes de traitement sont proposées dans la partie 4.3 du présent rapport, présentés par axe du programme limitatif et par numéro.

- Sujet EO1-19 – axe « Défis et transitions »
- Sujet EO1-110 – axe « Défis et transitions »
- Sujet EO1-125 – axe « Défis et transitions »
- Sujet EO1-134 – axe « Défis et transitions »
- Sujet EO1-23 – axe « Fictions et réalités »
- Sujet EO1-26 – axe « Fictions et réalités »
- Sujet EO1-27 – axe « Fictions et réalités »
- Sujet EO1-212 – axe « Fictions et réalités »
- Sujet EO1-218 – axe « Fictions et réalités »
- Sujet EO1-227 – axe « Fictions et réalités »

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2026

PREMIÈRE ÉPREUVE D'ADMISSION

PREMIÈRE PARTIE (EN ANGLAIS)

En tenant compte de l'axe indiqué,

- dans un premier temps, vous analyserez et commenterez le Document A ;
- dans un second temps, vous en explicitez les liens avec les autres documents du dossier.

SECONDE PARTIE (EN FRANÇAIS)

Vous explicitez l'intérêt culturel et la portée interculturelle du dossier, de manière à souligner les spécificités – socioculturelles, institutionnelles, politiques, artistiques, économiques, etc. – du ou des pays anglophones concernés.

AXE DU PROGRAMME LIMITATIF

Défis et transitions

DOSSIER

Document A

"The Ongoing Fight", PBS, June 6, 2020

Ce document est à écouter sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Document B

The University has hosted a Keynote Speaker to commemorate Martin Luther King Jr. Day every year since 2012. This year, Harvard graduate Winona LaDuke spoke virtually to Villanova students on Jan. 18.

5 An author of seven books, two-time Vice President candidate with the Green Party and climate activist, LaDuke brought a unique perspective to her lecture.

Introduced by University President Rev. Peter M. Donohue, O.S.A., Ph.D., LaDuke lives on the White Earth Reservation in Minnesota with her extended family, which partakes in a land-based way of life.

10 For her tribe, the land of northern Minnesota is not only home, but it is also sacred. This made it all the more important for her to take a stand when the Line 3 oil pipeline system was planned to head straight through the region. Throughout 2020 and 2021, LaDuke led protests against Line 3. The major police presence at the protest sites disturbed LaDuke. She drew a comparison between her protest experiences and those of Martin Luther King Jr.

15 “The Deep North is like the Deep South, except the victims are brown people instead of black people,” LaDuke said.

Last July, LaDuke’s trespassing on the construction site earned her three days in jail. Once again, LaDuke connected herself to King. LaDuke told the audience that, while much shorter in duration, her time in jail reminded her of the imprisonment of King and
20 Nelson Mandela. Like them, she vowed to not be discouraged by her time in jail, but to be further motivated by it.

The Line 3 oil pipeline system is far from the only system constructed in the United States and Canada over the past few years that has the potential to contaminate the water supply. Back in 2016, massive protests accompanied the construction of the
25 Dakota Access Pipeline. Of course, LaDuke was there as well.

LaDuke’s involvement in environmental protection extends far beyond simply protesting. During the lecture, she told the audience about The Sitting Bull Plan. The goal of the plan is to help society transition into a post-fossil fuel economy.

30 “We grow our food, we harvest our food, we take care of our land so we can eat,” LaDuke said.

On the White Earth Reservation, LaDuke and her family grow hemp, potatoes, squash and more to feed and nourish themselves. Encouraging a land-based lifestyle, LaDuke discussed her business, Winona’s Hemp and Heritage Farm. She explained in depth the uses of not only growing one’s own food but also the unknown practicality of hemp.
35 With hemp, LaDuke produces paper, forest-related products, wood and textiles.

Additionally, LaDuke emphasized the importance of going solar during her talk on the Sitting Bull Plan. Using the Navajo Nation’s turn to solar power as an inspiration, she argued that the use of solar power is again beneficial as it uses our given land.

40 “Instead of reaffirming the rights of corporations...we are reaffirming the respect and love for mother earth,” LaDuke stated.

Concluding her talk, LaDuke mentioned her non-profit organization, Honor the Earth, which helps raise awareness about the Indigenous struggle for environmental justice.

Tim Horner, with Villanova’s Center for Peace and Justice, was then introduced to moderate participant questions.

45 During the question and answer period, LaDuke reiterated that to make a positive environmental change, the rights of the earth must always be valued over corporations, states or municipalities.

LaDuke encouraged students to become active in fighting for environmental and social causes, as she gave advice to the next generation.

50 “There’s no social change fairy,” LaDuke said. “Social change is made by people like us.”

LaDuke’s appearance attracted just shy of 300 participants. She motivated and energized students and faculty to understand issues pertaining to the environment and to then act on those issues for the good of mother earth.

55 “With good prayer and good minds, we can make good decisions,” LaDuke said.

A.J. Fezza and Chloe Miller, “Winona LaDuke Delivers MLK Keynote”, *The Villanovan*,
January 27, 2022

Document C



Press photograph by Ross D. Franklin (AP) and its caption, illustrating “The Supreme Court dramatically changed public opinion on abortion”, *Politico*, June 24, 2023

Note: Dobbs v. Jackson Women’s Health Organization is a U.S. Supreme Court ruling (June 24, 2022) that overturned Roe v. Wade (1973), ending the constitutional right to abortion and leaving regulation up to each state.

Document D

A blonde woman in a low-cut flowery dress and immaculately shaped eyelashes speaks softly to the camera while gentle music plays in the background. “I’m here to make a clarification video because of the controversy going around about the term ‘tradwives,’” says Estee Williams, laughing demurely. No one, she assures her
 5 listeners, is pushing the tradwife lifestyle. It is a choice. And what is that choice? Tradwives, she explains, “believe that they should submit to their husbands and serve their husbands and family.”

At a time when women in the U.S. are losing the rights to their autonomy, from abortion access to job protections, with even more rights being threatened every day, it’s
 10 curious that a regressive “lifestyle” that reestablishes patriarchal domestic structures would be so appealing. But, as the media has breathlessly reported for years now, there is an entire online ecosystem of female influencers who are celebrating the joys of turning the clock back.

Tradwives are women who advocate for traditional gender norms as an ideology and
 15 a lifestyle; their videos often show them cooking meals, raising children, wearing flowy retro dresses and talking about the joys of obedience to husbands. They embrace domesticity, homemaking, child-rearing, and, most controversially, as Williams makes clear, submission to men. Her video, released in 2022, racked up more than 1.6 million views over the next two years. Tradwife content is popular, in part, because it tends to
 20 feature attractive women in feminine outfits. But many people also find the tradwife ideology and lifestyle congenial or intriguing.

Tradwife popularity has raised a lot of questions for analysts and commenters. As historian Jacqueline Beatty explained in *Time* magazine, tradwife content echoes
 hundreds of years of conservative propaganda arguing for women’s subjugation.
 25 Beatty wrote that tradwife rhetoric echoes the legal theory of coverture whereby women’s “individual, legal identities were subsumed under those of their husbands.”

Married women could not own property. Even their bodies were their husband’s property, which meant men could rape their wives with impunity.

Tradwife “advocacy for the ideology and principles of so-called ‘traditional’ gender roles
 30 in marriage,” Beatty concludes, has “the effect of promoting ... an erasure of the hard-fought (if incomplete) gains of women’s rights activists throughout American history.” From this perspective, tradwives are victims, and promoters, of false consciousness; they are arguing for their own sweeping disempowerment and oppression.

It’s true that traditional hierarchies disempowered women. However, traditional
 35 hierarchies also gave *certain* women—white women—a kind of power. Specifically, the idealized conservative past for which tradwives advocate was white supremacy. In that context, tradwives can be seen not (just) as advocating for women’s subjugation, but as calling for a return to white power, in which they share.

Noah Berlatsky, “‘Tradwives’ is Just Influencer Speak for Patriarchal Subordination”,
Dame Magazine, October 15, 2025

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2026

PREMIÈRE ÉPREUVE D'ADMISSION

PREMIÈRE PARTIE (EN ANGLAIS)

En tenant compte de l'axe indiqué,

- dans un premier temps, vous analyserez et commenterez le Document A ;
- dans un second temps, vous en explicitez les liens avec les autres documents du dossier.

SECONDE PARTIE (EN FRANÇAIS)

Vous explicitez l'intérêt culturel et la portée interculturelle du dossier, de manière à souligner les spécificités – socioculturelles, institutionnelles, politiques, artistiques, économiques, etc. – du ou des pays anglophones concernés.

AXE DU PROGRAMME LIMITATIF

Défis et transitions

DOSSIER

Document A

“Degentrify Brixton”, Hamse Abdilahi, *The Aliberg Media*, 6 August 2024

Ce document est à visionner sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Document B

Over the last few years, Brixton has become increasingly gentrified with an increase of mainstream shops as well as pubs and bars. Locals say it is starting to become unrecognisable as the hub of the Black community which built it, with fears the history of Black culture over the last few years 'has been erased'.

- 5 Earlier this month a TikTok video went viral showing the extent of gentrification in Brixton. The 18 second video shows a man and a woman inviting viewers to "come with them" as they explore the South London area. But locals were quick to point out their disappointment at how much the area had changed.

10 Speaking to *MyLondon*, Jasmine Roberts, 22, says Brixton was always a home away from home for her while growing up. She said: "I was raised in Peckham which is another area that's gentrified nowadays, I moved to Elephant and Castle but in Brixton I've always had family and friends.

15 "I'm Black British and my mum and dad are from Ghana so Brixton is an Afro-Caribbean hub and so is a home away from home for many. While I was in secondary school I started to notice a big change in the area. I went to school in Central London and met people who said they lived in Brixton but they were white middle class. It was always certain parts of the area – our realities varied and our experiences in Brixton were so different."

20 Jasmine wrote a dissertation on the gentrification of Brixton as it was a topic close to her. Through this she found people who hadn't physically relocated or moved out of the area had a shared feeling of being displaced. "Brixton no longer resembles home for them. Where do these people go?" she asked.

25 "People fail to realise that if you participate in gentrification it is erasing the culture and the history of Black people. When you speak to middle class people, part of the appeal of coming to Brixton is the Afro-Caribbean culture but what's ironic is that if you go with the intention to gentrify and partake then it erases exactly that.

30 "What Brixton is now known for is trendy bars and pubs, but if you trace it from its Windrush roots to what it is now, it's very different. People forget that the Windrush generation¹ built Brixton and it's being lost and forgotten, certain parts have become more white. Tracing it from Windrush generation to what it is now is a huge contrast."

MyLondon also spoke to a spokesperson for the campaign group Save Nour, who is also a local business owner in Brixton. Having lived in Brixton for over 30 years, she said she is disappointed by how much it has changed.

35 She said: "The problem for me is that the TikTok video reminded me of the Notting Hill film, you'll never have known that Black people live in Brixton, it's a complete white

¹ Windrush generation: people who emigrated from the Caribbean to Britain between 1948 and 1971, named after the ship Empire Windrush

wash and its character has been eroded. It's not how the area was or how it was built by Black people. I am of Caribbean heritage and the music, the food and a lot of the free expressions in Brixton has all disappeared.

40 "In the market during the day it's so different, and at night it's restaurant and drinking culture – I used to be in Brixton in the evenings and now I avoid it like Camden, people come in get drunk get high and leave as they don't live there. Things have also got really expensive, you could have cheap Chinese meal where the Abbey National was and now prices are ridiculous. It's now a tenner a meal, to others may not be a lot but it's not catering for people who used to live there.

45 "There is nowhere for locals to go, they hang on streets and it becomes problem for business owners – a lot of the time people can't afford to go to Pop Brixton, it's a container park and pricing for food and drink is expensive, locals don't go there. It's two different Brixtons, that space is called the occupation.

50 "I think enough is enough, stop now as we will have a situation where people won't be able to afford to live. You won't be able to afford to live in that area, you'll lose contact with extended family. There's loads of people thinking they'll have to move out, people who grew up in council estates cannot get a flat in the local area. When gentrification happens there's no consideration for people already living in that environment, people pretend they moved in due to culture, people call these places edgy and they capitalise
55 on the history of place but don't want any contact with the people who created these spaces."

Unzela Khan, "People forget the Windrush generation built Brixton – gentrification is erasing its history", *My London News*, 17 August 2022

Document C



Photograph by Christian Sinibaldi, "Brixton anti-gentrification protest", *The Guardian*, 20 April 2015

Document D



Shanice Abbey, "The United Colors of Brixton", Blueprint For All,² 2022

Note (bottom right-hand corner "RIOTS 81"): in 1981, there were riots in several cities and towns in England. They mainly involved Black British youth clashing with police.

² Information from Blueprint For All's website: "Blueprint for All is a UK-based charity headquartered in London that works to create an inclusive society in which people of all ethnicities can thrive, through programmes spanning career building, community support and broader social enrichment. Its Connecting People and Places project commissions poets, photographers and artists to highlight the influence of ethnically diverse communities on England's heritage."

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2026

PREMIÈRE ÉPREUVE D'ADMISSION

PREMIÈRE PARTIE (EN ANGLAIS)

En tenant compte de l'axe indiqué,

- dans un premier temps, vous analyserez et commenterez le Document A ;
- dans un second temps, vous en explicitez les liens avec les autres documents du dossier.

SECONDE PARTIE (EN FRANÇAIS)

Vous explicitez l'intérêt culturel et la portée interculturelle du dossier, de manière à souligner les spécificités – socioculturelles, institutionnelles, politiques, artistiques, économiques, etc. – du ou des pays anglophones concernés.

AXE DU PROGRAMME LIMITATIF

Défis et transitions

DOSSIER

Document A

“Scottish Independence Referendum 10 years on”, *Reporting Scotland*, BBC One Scotland, September 18, 2024

Ce document est à visionner sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Document B

If history has taught us anything, it is that nothing remains the same. Look at a map of Europe after the Second World War and it's virtually unrecognisable, entire countries have split and others have disappeared. Yugoslavia, which once spanned much of the Balkans, is now a clutch of independent countries.

- 5 Likewise, the Soviet Union has split into 15 independent states, spanning Europe and Asia. And, of course, Germany has been reunited.

Scottish identity and a desire for independence among many Scots is also ever changing, with Oxford University professor Danny Dorling, an expert in human geography, claiming recently that a form of independence is already in progress, due to an ever increasing political and cultural divide between England and Scotland.

10 However, new research by University of Glasgow professor Dauvit Broun surprised many people. He explores the idea of Britishness in relation to Scottish independence and identity in the Medieval period, offering a different insight into contemporary debates surrounding national identity.

15 Broun examines the ideas of Scottish academics and historians in the 1380s and 1520s of Britain as an extension of the Scottish Kingdom. Broun makes use of a recently discovered early 16th century homemade compendium booklet of king-list, chronicles and origin-legend material.

He also analyses John Mair, who is often believed to be the first Unionist thinker, and his belief in a Scottish kingdom which could grow to include England while being ruled by a Scottish monarch, highlighting that the idea of Britishness was based on the shared island rather than a shared Unionism.

Additionally, he questions whether instead of a shared Britishness there has been unique Scottish, English and Welsh versions of Britishness for centuries.

25 Broun argues that these new discoveries emphasise the possibility for both Scottish independence and Britishness to exist at the same time in today's national identity.

He says Scottish identification with Britain exists far before the political Union of 1707, highlighting Britain is just as much a geographical concept as a political one. Broun states: "Rather than 'banal unionism', there was 'banal Britishness' based ultimately on sharing the same island."

30 This new research suggests the possibility of retaining a British identity in an independent Scotland, as was foreseen in the late medieval period. This concept is not dissimilar to Scandinavia. Norway is no less Scandinavian now than it was pre-independence from Sweden in 1905. It brings to mind Alex Salmond's¹ call, during the 2014 referendum, for a social union with the rest of the UK.

¹ Leader of the Scottish National Party (1990-2000, 2004-2014) and First Minister of Scotland (2007-2014)

But could Scots, in any future independent state, still retain their sense of Britishness? The imposition of the Union of 1707 received an overwhelmingly hostile response from the Scottish public with anti-Union demonstrations being commonplace alongside riots in Glasgow and Edinburgh.

40 This reaction begs the question: how could Britain be Scottish when the majority of Scots were against this political Union and felt no identification with the label of British?

P.H. Scott in *The Union of 1707* argues: "England had obtained their centuries-long objective of asserting control over Scotland, not by conquest, but by intimidation and ingenious and diverse means of bribery."

45 The high point of the British Union and a shared British identity was in the mid 20th century, with the Second World War bringing a sense of shared sacrifice, and the nationalisation of key industries such as the railways, coal and steel under Labour.

However, no one can deny these links have been taken apart one by one, ironically by the Conservative and Unionist party under Margaret Thatcher who, in selling off the
50 UK's assets, diluted a sense of shared purpose. What shared identity is Britain left with to tie us together aside from a BBC that no one watches?

There no longer remains the shared political unity of post-war support for Labour. Instead, Scotland and England have not voted the same way since the 1980s, with increasingly different party support and political preferences.

55 Ultimately, we must recognise that identity changes and as Scotland and England continue to grow increasingly apart, both politically and culturally, we must consider our future.

As Scotland's foremost historian Sir Tom Devine said: "Only through sovereignty can we truly develop a truly amicable and equal relationship with our great Southern
60 neighbour."

Isobel Scott, "So Scots felt they were British centuries before the Union? Hmmm",
The Herald, 14 August 2025

Document C

When I was eight, I was forced south.
Not long after, when I opened
my mouth, a strange thing happened.
I lost my Scottish accent.

- 5 Words fell off my tongue:
eedyit, dreich, wabbit, crabbit
stummer, teuchter, heidbanger,
so you are, so am ur, see you, see ma ma,
*shut yer geggie or I'll gie you the malkie!*²
- 10 My own vowels started to stretch like my bones
and I turned my back on Scotland.
Words disappeared in the dead of night,
new words marched in: ghastly, awful,
quite dreadful, *scones* said like *stones*.
- 15 *Pokey hats* into ice cream cones.
Oh where did all my words go –
my old words, my lost words?
Did you ever feel sad when you lost a word,
did you ever try and call it back
- 20 like calling in the sea?
If I could have found my words wandering,
I swear I would have taken them in,
swallowed them whole, knocked them back.

- Out in the English soil, my old words
- 25 buried themselves. It made my mother's blood boil.
I cried one day with the wrong sound in my mouth.
I wanted them back; I wanted my old accent back,
my old tongue. My dour soor Scottish tongue.
Sing-songy. I wanted to *gie it laldie*.³

Jackie Kay, "Old Tongue", *Darling: New & Selected Poems*,
Bloodaxe Books, 2007, pp. 190-191

² Here is the literal meaning of those lines in Scots: "Idiot, miserable, exhausted, grumpy, / awkward, highlander, diehard, / So you are, so am I, See you, see my mum, / shut your mouth or I'll give you a smack".

³ "My rough Scottish speech, I wanted to make it lively and musical".



Martin Rowson, *The Guardian*, November 25, 2022

Note: On 23 November 2022, the Supreme Court of the United Kingdom ruled that the devolved government of Scotland cannot hold a new independence referendum without approval from the United Kingdom Parliament.

Seated on the throne labelled “PPE Medpro” – a reference to a scandal in which he was involved: Rishi Sunak, Chancellor of the Exchequer from 2020 to 2022 and British Prime Minister from October 2022 to July 2024. The blond woman on the right: Nicola Sturgeon, leader of the Scottish National Party (SNP) and First Minister of Scotland from 2014 to 2023, who led the renewed push for a second independence referendum. The two characters sitting between them are wearing napkins that read “Brexy” and “Austeria”.

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2026

PREMIÈRE ÉPREUVE D'ADMISSION

PREMIÈRE PARTIE (EN ANGLAIS)

En tenant compte de l'axe indiqué,

- dans un premier temps, vous analyserez et commenterez le Document A ;
- dans un second temps, vous en explicitez les liens avec les autres documents du dossier.

SECONDE PARTIE (EN FRANÇAIS)

Vous explicitez l'intérêt culturel et la portée interculturelle du dossier, de manière à souligner les spécificités – socioculturelles, institutionnelles, politiques, artistiques, économiques, etc. – du ou des pays anglophones concernés.

AXE DU PROGRAMME LIMITATIF

Défis et transitions

DOSSIER

Document A

“Elizabeth May – Is it Too Late to Act on Climate Change?”, *In Bed with the Elephant (with Adrian Harewood)*, YouTube, January 28, 2026.

Note: Elizabeth May is a central figure in Canadian environmental politics, known for bringing climate change and ecological issues into the national political mainstream.

Ce document est à visionner sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Document B

In The Handmaid's Tale (1985), Canadian author Margaret Atwood imagines a near-future in which a fertility crisis has paved the way for a fundamentalist coup, replacing the United States with Gilead, a theocratic regime.

Across from us on the other bench, one woman is praying, eyes closed, hands up to her mouth. Or she may not be praying. She may be biting her thumbnails. Possibly she's trying to keep calm. The third woman is calm already. She sits with her arms folded, smiling a little. The siren goes on and on. That used to be the sound of death, for ambulances or fires. Possibly it will be the sound of death today also. We will soon know. What will Ofwarren give birth to? A baby, as we all hope? Or something else, an Unbaby, with a pinhead or a snout like a dog's, or two bodies, or a hole in its heart or no arms, or webbed hands and feet? There's no telling. They could tell once, with machines, but that is now outlawed. What would be the point of knowing, anyway? You can't have them taken out; whatever it is must be carried to term.

The chances are one in four, we learned at the Centre. The air got too full, once, of chemicals, rays, radiation, the water swarmed with toxic molecules, all of that takes years to clean up, and meanwhile they creep into your body, camp out in your fatty cells. Who knows, your very flesh may be polluted, dirty as an oily beach, sure death to shore birds and unborn babies. Maybe a vulture would die of eating you. Maybe you light up in the dark, like an old-fashioned watch. Deathwatch. That's a kind of beetle, it buries carrion.

I can't think of myself, my body, sometimes, without seeing the skeleton: how I must appear to an electron. A cradle of life, made of bones, and within, hazards, warped proteins, bad crystals jagged as glass. Women took medicines, pills, men sprayed trees, cows ate grass, all that souped-up piss flowed into the rivers. Not to mention the exploding atomic power plants, along the San Andreas fault, nobody's fault, during the earthquakes, and the mutant strain of syphilis no mould could touch. Some did it themselves, had themselves tied shut with catgut or scarred with chemicals. How could they, said Aunt Lydia, oh how could they have done such a thing? Jezebels! Scorning God's gifts! Wringing her hands.

It's a risk you're taking, said Aunt Lydia, but you are the shock troops, you will march out in advance, into dangerous territory. The greater the risk the greater the glory. She clasped her hands, radiant with our phony courage. We looked down at the tops of our desks. To go through all that and give birth to a shredder: it wasn't a fine thought. We didn't know exactly what would happen to the babies that didn't get passed, that were declared Unbabies. But we knew they were put somewhere, quickly, away.

Margaret Atwood, *The Handmaid's Tale*, Vintage, London, 2017, pp. 112-113

Document C



ourplanet_eu ✓

EU Environment & Climate

2,245 posts 103K followers 4,725 following



We work to protect & restore the environment

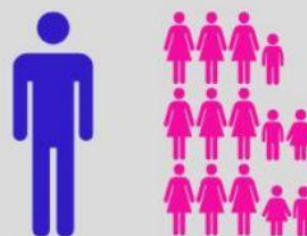


We take action against climate change

This is our work in the eu European Union & worldwide! 💡

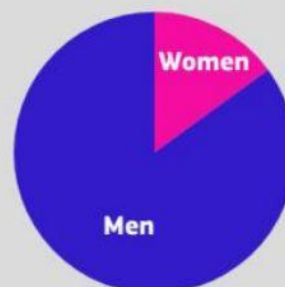
**Women bear the
brunt of climate
change impacts**

Women & children are 14 times more likely
to die during extreme weather events



**Still, they are
underrepresented
where decisions
are made**

Globally, only ~15 % of environment
ministers are women



**Empowering
women =
stronger climate
outcomes**

Studies found: Countries with more
women in parliament are more likely to
ratify environmental treaties and adopt
stricter climate policies.



Instagram post, @ourplanet_eu, November 20, 2025

Document D

As temperatures spike, so do reports of domestic violence in Canada

The effects of climate change have already led to increased risk of intimate partner violence in Canada. As wildfire forced thousands to flee Fort McMurray, Alta., in 2016, for example, support programs became almost impossible to access when the only emergency shelter in the area closed.

- 5 Then came coping with the aftermath. “When the fires happened in Fort McMurray, there was an increase in domestic violence afterwards because of the stress response from being out of a job or not having a home or having to live with limited income,” Kostouros of Mount Royal University says.

- 10 Kostouros and her research partner, D. Gaye Warthe, have studied how emergency services help shelters maintain the safety of their residents. “Of course, we found that they didn’t help,” Kostouros says.

She and Warthe looked at the aftermath of the 2013 floods in southern Alberta, which displaced approximately 100,000 people. They saw clear evidence emergency responders didn’t know how to support victims of intimate partner violence.

- 15 For instance: at one evacuation centre, the names of people who had been evacuated were put up on a board for loved ones to locate them. Those who evacuated from shelters were given the same treatment, even though these victims often need to stay anonymous or not have their locations compromised, especially if they’re escaping a stalker or other violent partner. Luckily, a shelter worker who was at the evacuation
20 centre intervened in time.

“There’s no protocol in place for protecting people who are fleeing violence, and that’s true across Canada,” Kostouros says.

- Temporary housing for those fleeing natural disasters has also been problematic for victims of intimate partner violence. Kostouros says that often, victims are housed in
25 the same location as their abuser—such as a hotel that’s been converted into an evacuation centre.

- The federal government does acknowledge survivors of gender-based violence, including domestic violence, are often at great risk during emergencies. In a statement to The Narwhal, Public Safety Canada said emergency management falls under
30 provincial and territorial jurisdiction and those governments can access federal funding “to support survivors during emergencies” as long as the money is used in a way that aligns with the National Action Plan to End Gender-Based Violence.

- The department points to Prince Edward Island, which integrated emergency planning with federally funded gender-based violence efforts following Hurricane
35 Fiona. Public Safety said Women and Gender Equality Canada can provide guidance to other provinces that want to do the same.

For its part, the Public Health Agency of Canada recognizes that “during an emergency, any existing health inequities are often exacerbated,” a spokesperson said in an emailed statement to The Narwhal. Its wildfire toolkit for public health authorities was recently updated with information on how evacuations can lead to increased risk of family violence, and the agency is developing a toolkit on evacuations which will include plans “to protect people who have experienced or are experiencing interpersonal violence, sexual violence and human trafficking.”

Even if some governments are trying to address how emergencies affect gendered violence, “that’s not happening in a meaningful way,” MacDougall says, as the leader of a frontline organization responsible for providing real-time services for victims.

“We want to be monitoring and reporting on [intimate partner violence] indicators during the climate crisis: things like [emergency room] visits and shelter access as well as deaths related to femicide,” she says. “But we’re just not seeing a climate policy right now that addresses risks for women generally.”

Rebecca Gao, <https://thenarwhal.ca>, August 7, 2025

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2026

PREMIÈRE ÉPREUVE D'ADMISSION

PREMIÈRE PARTIE (EN ANGLAIS)

En tenant compte de l'axe indiqué,

- dans un premier temps, vous analyserez et commenterez le Document A ;
- dans un second temps, vous en explicitez les liens avec les autres documents du dossier.

SECONDE PARTIE (EN FRANÇAIS)

Vous explicitez l'intérêt culturel et la portée interculturelle du dossier, de manière à souligner les spécificités – socioculturelles, institutionnelles, politiques, artistiques, économiques, etc. – du ou des pays anglophones concernés.

AXE DU PROGRAMME LIMITATIF

Fictions et réalités

DOSSIER

Document A

“Mark Kermode reviews *Brooklyn*”, BBC 5, 6 November 2015

Ce document est à visionner sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Document B

In the days that followed, no mention was made of Father Flood's visit or his raising the possibility of her going to Brooklyn, and it was the silence itself that led Eilis to believe that Rose and her mother had discussed it and were in favour of it. She had never considered going to America. Many she knew had gone to England and often came back at Christmas or in the summer. It was part of the life of the town. Although she knew friends who regularly received presents of dollars or clothes from America, it was always from their aunts or uncles, people who had emigrated long before the war. She could not remember any of these people ever appearing in the town on holidays. It was a long journey across the Atlantic, she knew, at least a week on a ship, and it must be expensive. She had a sense too, she did not know from where, that, while the boys and girls from the town who had gone to England did ordinary work for ordinary money, people who went to America could become rich. She tried to work out how she had come to believe also that, while people from the town who lived in England missed Enniscorthy, no one who went to America missed home. Instead, they were happy there and proud. She wondered if that could be true.

Father Flood did not visit again; instead, he wrote a letter to her mother when he returned to Brooklyn, saying that he had spoken, soon after he arrived, to one of his parishioners, a merchant of Italian origin, about Eilis and wanted to let Mrs Lacey know that there would soon be a position vacant. It would not be in the office, as he had hoped, but on the shop floor of the large store that this gentleman owned and managed. But, he added, he had been assured that, were Eilis to prove satisfactory in her first job, there would be plenty of opportunity for promotion and good prospects. He would also, he said, be able to provide suitable documentation for the Embassy, which was often not so easy nowadays, and would, he was sure, be able to find suitable accommodation for Eilis near the church and not far from her place of work.

Her mother handed her the letter when she had read it. Rose had already gone to work. There was silence in the kitchen.

'He seems very genuine,' her mother said. 'I'll say that for him.'

Colm Tóibín, *Brooklyn*, London, Penguin Books, 2010, p. 24-25

Document C

In a city as ethnically diverse as New York, it is essential that a politician be sensitive to the needs of many different groups. At the same time, it is impossible for an individual to ignore his or her own ethnic background and simply blend into the melting pot for the sake of impartiality. How then, can a mayor of New York City be equitable to all people while remaining supportive of his own ethnic group? This was precisely the task which faced William O'Dwyer, the last Irish-born Mayor of New York City who governed from 1946-1950. During his four and a half years in office he exhibited strong support for Irish and Irish-American causes, yet always remained focused on creating improvements that would benefit all New Yorkers. O'Dwyer's interest in public service began when he was a boy living in Bohola, County Mayo, Ireland. In 1897, when O'Dwyer was just seven years old, he witnessed families around him fighting powerful and cruel landlords for the right to remain on their land. O'Dwyer later recalled this terrible scene:

Evictions were the most heartless things in the world—when they were evicted, and thrown out and their houses burned, even in the middle of winter, the neighbours were told, “Now if you harbor them or feed them or give them house-room, we’ll throw you out and burn your house.”

He began to learn firsthand about the seemingly impossible struggles of the lower classes against too powerful governments. Some years later his father, who was a teacher, fought against the practice of nepotism by the Catholic Church in order to protect the jobs of educators through unionization. From the day his father went to Dublin to lobby for his cause, O'Dwyer took note of the difficulties that working-class people were forced to endure. From these events, he developed “a feeling for the oppressed against the oppressor” that he would carry with him for the rest of his life. O'Dwyer's experiences with conflict and self-determination in Ireland helped him greatly once he arrived in New-York in 1910. Upon his arrival, he rented a room in a Bronx apartment building and took a job delivering groceries. Over the next few years, O'Dwyer took whatever jobs were available. He joined the plasterers' union and helped to build the Woolworth Building and also worked as a longshoreman and as a bartender at the hotel Vanderbilt. In 1917, he followed in the footsteps of many Irish immigrants before him and became a member of the New York City Police Department. For the next seven years he walked a beat by the Brooklyn waterfront while studying for his law degree at Fordham University. After another seven years of practicing law, O'Dwyer was appointed Magistrate in 1932. In 1939 he was elected District Attorney of Kings County, and it was there that he entered the public eye.

Marie Sarro, “William O'Dwyer, an Irish Mayor for all New-Yorkers”,
New-York Irish History Roundtable vol. 16, 2002, p. 27

Document D



"Lunch atop a Skyscraper", *New York Herald Tribune*, 1932

Note: The two workers at either end of the beam are believed to be Matty O'Shaughnessy and Sonny Glynn, brothers-in-law from Shanaglish (County Galway, Ireland). This identification, based on family testimony, remains disputed.

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2026

PREMIÈRE ÉPREUVE D'ADMISSION

PREMIÈRE PARTIE (EN ANGLAIS)

En tenant compte de l'axe indiqué,

- dans un premier temps, vous analyserez et commenterez le Document A ;
- dans un second temps, vous en explicitez les liens avec les autres documents du dossier.

SECONDE PARTIE (EN FRANÇAIS)

Vous explicitez l'intérêt culturel et la portée interculturelle du dossier, de manière à souligner les spécificités – socioculturelles, institutionnelles, politiques, artistiques, économiques, etc. – du ou des pays anglophones concernés.

AXE DU PROGRAMME LIMITATIF

Fictions et réalités

DOSSIER

Document A

“How the Underground Railroad got its name”, *All Things Considered*, NPR, February 27, 2024

Ce document est à écouter sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Document B

Toni Morrison was an African-American novelist and the first Black woman to win the Nobel Prize in 1993. The novel deals with Emmett Till, an African-American boy murdered in 1955, aged 14, in Mississippi, USA.

His first stop, Tommy's barbershop, was fruitful. Guitar was there with several other men, leaning in various attitudes, but all listening to something.

As Milkman entered and spotted Guitar's back, he was so relieved he shouted, "Hey Guitar!"

5 "Sh!" said Railroad Tommy. Guitar turned around and motioned him to come in but to be quiet. They were listening to the radio and muttering and shaking their heads. It was some time before Milkman discovered what they were so tense about. A young Negro boy had been found stomped to death in Sunflower County, Mississippi. There were no questions about who stomped him—his murderers had boasted freely—and
10 there were no questions about the motive. The boy had whistled at some white woman, refused to deny he had slept with others, and was a Northerner visiting the South. His name was Till.

Railroad Tommy was trying to keep the noise down so he could hear the last syllable of the newscaster's words. In a few seconds it was over, since the announcer had only
15 a few speculations and even fewer facts. The minute he went on to another topic of news, the barbershop broke into loud conversation. Railroad Tommy, the one who had tried to maintain silence, was himself completely silent now.

He moved to his razor stop¹ while Hospital Tommy tried to keep his customer in the chair. Porter, Guitar, Freddie the janitor, and three or four other men were exploding,
20 shouting angry epithets all over the room. Apart from Milkman, only Railroad Tommy and Empire State were quiet—Railroad Tommy because he was preoccupied with his razor and Empire State because he was simple, and probably mute, although nobody seemed sure about that. There was no question whatever about his being simple.

Milkman tried to focus on the crisscrossed conversations.

25 "It'll be in the morning paper."

"Maybe it will, and maybe it won't," said Porter.

"It was on the radio! Got to be in the paper!" said Freddie.

"They don't put that kind of news in no white paper. Not unless he raped somebody."

"What you bet? What you bet it'll be in there?" said Freddie.

30 "Bet you can lose," Porter answered.

"You on for five."

¹ razor stop: strip of leather used to polish the blade of a razor

"Wait a minute," Porter shouted. "Say where."

"What you mean, 'where'? I got five says it'll be in the morning paper."

"On the sports page?" asked Hospital Tommy.

35 "Or the funny papers?" said Nero Brown.

"No, man. Front page. I bet five dollars on front page."

"What the fuck is the difference?" shouted Guitar. "A kid is stomped and you standin round fussin about whether some cracker put it in the paper. He stomped, ain't he? Dead, ain't he? Cause he whistled at some Scarlett O'Hara cunt."

40 "What'd he do it for?" asked Freddie. "He knew he was in Mississippi. What he think that was? Tom Sawyer Land?"

"So he whistled! So what!" Guitar was steaming. "He supposed to die for that?"

"He from the North," said Freddie.

Toni Morrison, *Song of Solomon*, pp. 99-100, London, Vintage, 1977

Document C

Lyndon B. Johnson was the 36th president of the United States of America, from 1963 to 1969.

Members of the Congress, Members of the Cabinet, distinguished Americans, and guests:

On an April afternoon in the year 1966, I asked a distinguished group of citizens who were interested in human rights to meet me in the Cabinet Room in the White House.

5 In their presence that afternoon, I signed a message to the Congress. That message called for the enactment of “the first effective federal law against discrimination in the sale and the rental of housing” in the United States of America.

10 Few in the Nation—and the record will show that very few in that room that afternoon—believed that fair housing would—in our time—become the unchallenged law of this land.

And indeed, this bill has had a long and stormy trip.

We did not get it in 1966.

We pleaded for it again in 1967. But the Congress took no action that year.

We asked for it again this year.

15 And now—at long last this afternoon—its day has come.

I do not exaggerate when I say that the proudest moments of my Presidency have been times such as this when I have signed into law the promises of a century.

I shall never forget that it was more than 100 years ago when Abraham Lincoln issued the Emancipation Proclamation—but it was a proclamation; it was not a fact.

20 In the Civil Rights Act of 1964, we affirmed through law that men equal under God are also equal when they seek a job, when they go to get a meal in a restaurant, or when they seek lodging for the night in any State in the Union.

Now the Negro families no longer suffer the humiliation of being turned away because of their race.

25 In the Civil Rights Act of 1965, we affirmed through law for every citizen in this land the most basic right of democracy—the right of a citizen to vote in an election in his country. In the five States where the Act had its greater impact, Negro voter registration has already more than doubled.

Now, with this bill, the voice of justice speaks again.

30 It proclaims that fair housing for all—all human beings who live in this country—is now a part of the American way of life.

We all know that the roots of injustice run deep. But violence cannot redress a solitary wrong, or remedy a single unfairness.

35 Of course, all America is outraged at the assassination of an outstanding Negro leader who was at that meeting that afternoon in the White House in 1966. And America is also outraged at the looting and the burning that defiles our democracy.

We just must put our shoulders together and put a stop to both. The time is here. Action must be now.

Lyndon B. Johnson, “Remarks Upon Signing the Civil Rights Act”, Online by Gerhard Peters and John T. Woolley, The American Presidency Project, April 11, 1968

Document D



Paul Collins, "Harriet Tubman's Underground Railroad", 2005

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2026

PREMIÈRE ÉPREUVE D'ADMISSION

PREMIÈRE PARTIE (EN ANGLAIS)

En tenant compte de l'axe indiqué,

- dans un premier temps, vous analyserez et commenterez le Document A ;
- dans un second temps, vous en explicitez les liens avec les autres documents du dossier.

SECONDE PARTIE (EN FRANÇAIS)

Vous explicitez l'intérêt culturel et la portée interculturelle du dossier, de manière à souligner les spécificités – socioculturelles, institutionnelles, politiques, artistiques, économiques, etc. – du ou des pays anglophones concernés.

AXE DU PROGRAMME LIMITATIF

Fictions et réalités

DOSSIER

Document A

“Canada’s cultural genocide of Indigenous Peoples”, CBC News, March 21, 2018

Ce document est à visionner sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Document B

The Marrow Thieves is set in a near-future Canada. Humanity struggles with a mysterious condition that affects most of the population, apart from Indigenous peoples, who become the focus of the government's attention.

This time Miigwans picked up where he'd left off the night that Rose first arrived.

"The Earth was broken. Too much taking for too damn long, so she finally broke. But she went out like a wild horse, bucking off as much as she could before lying down. A melting North meant the water levels rose and the weather changed. It changed to violence in some cases, building tsunamis, spinning tornados, crumbling earthquakes, and the shapes of countries were changed forever, whole coasts breaking off like crust.

"And all those pipelines in the ground? They snapped like icicles and spewed bile over forests, into lakes, drowning whole reserves and towns. So much laid to waste from the miscalculation of infallibility in the face of a planet's revolt.

"People died in the millions when that happened. The ones that were left had to migrate inward. It was like the second coming of the boats, so many sick people and not enough time to organize peacefully.

"But the powers that be still refused to change and bent the already stooped under the whips of a schedule made for a population twice its size and inflated by the need to rebuild. Those that were left worked longer, worked harder. And now the sun was gone for weeks at a time. The suburban structure of their lives had been upended. And so they got sicker, this time in the head. They stopped dreaming. And a man without dreams is just a meaty machine with a broken gauge.

"People lost their minds, killing themselves and others and, even worse for the new order, refusing to work at all. They needed answers, solutions. So, up here, the Governors turned to the Church and the scientists to find a cure for the missing dreams. In the meantime, those who could afford it turned to sleep counselors, took pills to go to bed and pills to wake up, and did things like group hypnosis to implant new dreams.

"At first, people turned to Indigenous people the way the New Agers had, all reverence and curiosity, looking for ways we could help guide them. They asked to come to ceremony. They humbled themselves when we refused. And then they changed on us, like the New Agers, looking for ways they could take what we had and administer it themselves. How could they best appropriate the uncanny ability we kept to dream? How could they make ceremony better, more efficient, more economical?

"That was the first alarm set off in the communities. We thought that was the worst of it. If only.

"We were moved off lands that were deemed 'necessary' to that government, same way they took reserve land during wartime. Because no one cared about long-range things like courting votes for the next election and instead cared about things like keeping valued, wealthy community members safe; there were no negotiations. We

were just pushed off. The new migration from the coastlines was changing geography daily.

“And then, even after our way of life was being commoditized, after our lands were filled with water companies and wealthy corporate investors, we were still hopeful.
 40 Because we had each other. New communities started to form, and we were gathering strength. But then the Church and the scientists that were working day and night on the dream problem came up with their solution and everything went to hell.

“They asked for volunteers first. Put out ads asking for people with ‘Indigenous bloodlines and good general health’ to check in with local clinics for medical trials.
 45 They’d give you room and board for a week and a small honorarium to pay for your time off work. By then our distrust had grown stronger, and they didn’t get many volunteers from the public. So they turned to the prisons. The prisons were always full of our people. Whether or not the prisoners went voluntarily, who knows? There weren’t enough people worried about the well-being of prisoners to really make sure.

50 “It began as a rumor that they had found a way to siphon the dreams right out of our bones, a rumor whispered every time one of us went missing, a rumor denounced every time their doctors sent us to hospitals and treatments centers never to return. They kept sending us away, enticing us to seek medical care and then keeping us locked up, figuring out ways to hone and perfect their ‘solution’ for sale.

55 “Soon, they needed too many bodies, and they turned to history to show them how to best keep us warehoused, how to best position the culling. That’s when the new residential schools started growing up from the dirt like poisonous brick mushrooms.

“We go to the schools and they leach the dreams from where our ancestors hid them, in the honeycombs of slushy marrow buried in our bones. And us? Well, we join our ancestors, hoping we left enough dreams behind for the next generation to stumble across.”

Cherie Dimaline, *The Marrow Thieves*, Cormorant Books, 2017, Chapter 9

Document C



Kent Monkman, *The Scream*, 2017, acrylic painting, 213 x 255 cm, Denver Art Museum

Note: Between the late 1800s and the 1990s, more than 150,000 First Nations, Inuit, and Métis children were forcibly removed from their families and placed in church-run, state-funded residential schools. It was officially recognized as cultural genocide by Canada's Truth and Reconciliation Commission in 2015.

Document D

[T]he civilizing agent which the friends of the Indian principally depend upon is the education of the young. The Commissioner¹ says:

“It is submitted and earnestly pressed that the most essential lever for the elevation of the race would be the adoption of a vigorous policy of imparting to the young a thorough, practical knowledge of mechanical arts and of agriculture, as well as of other employments, including a systematic method of ordering and managing their domestic affairs—in short, a complete training in industries and domestic economy.”

There is no question that if the Indian is civilizable this is the most effective way of civilizing him. If he is taken young and taught to appreciate the advantages of civilization, the chances are that he will be much the superior of his brother who remains uneducated, and that he will be the means of elevating in some degree those of his race with whom he comes in contact. We are glad to see that the education to be extended to the Indians is to be of the right sort. It is to be a practical education. The position which the pupil is to occupy after he leaves school is to be kept continually in sight. He is to be taught to work with his hands so that when he is sent into the world he will be able to earn his bread by engaging in some useful and steady occupation. We see, too, that while he is serving his apprenticeship to civilization the Indian educationists think that the pupil should be separated as much as possible from old and degrading associations. They prefer boarding schools to day schools. They want to have the child all to themselves for a few years. This seems to be wise, but whether it is practicable or not we are not in a position to decide.

Editorial, “The Indians”, *Victoria Daily Colonist*, February 22, 1899

¹ The commissioner was a federal official tasked with administering the *Indian Act* and overseeing Indigenous reserves in British Columbia on behalf of the Canadian government.

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2026

PREMIÈRE ÉPREUVE D'ADMISSION

PREMIÈRE PARTIE (EN ANGLAIS)

En tenant compte de l'axe indiqué,

- dans un premier temps, vous analyserez et commenterez le Document A ;
- dans un second temps, vous en explicitez les liens avec les autres documents du dossier.

SECONDE PARTIE (EN FRANÇAIS)

Vous explicitez l'intérêt culturel et la portée interculturelle du dossier, de manière à souligner les spécificités – socioculturelles, institutionnelles, politiques, artistiques, économiques, etc. – du ou des pays anglophones concernés.

AXE DU PROGRAMME LIMITATIF

Fictions et réalités

DOSSIER

Document A

“‘Fresh Air’ Remembers South African Writer Nadine Gordimer”, *Fresh Air*, NPR, July 14, 2014

Ce document est à écouter sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Document B

In this excerpt from chapter 4, eleven-year-old Trevor Noah – a mixed-race South African boy – shares his thoughts on his country after starting out at a new school.

As apartheid was coming to an end, South Africa's elite private schools started accepting children of all colors. My mother's company offered bursaries, scholarships, for underprivileged families, and she managed to get me into Maryvale College, an expensive private Catholic school. Classes taught by nuns. Mass on Fridays. The whole bit. I started preschool there when I was three, primary school when I was five.

In my class we had all kinds of kids. Black kids, white kids, Indian kids, colored kids. Most of the white kids were pretty well off. Every child of color pretty much wasn't. But because of scholarships we all sat at the same table. We wore the same maroon blazers, the same gray slacks and skirts. We had the same books. We had the same teachers. There was no racial separation. Every clique was racially mixed.

Kids still got teased and bullied, but it was over usual kid stuff: being fat or being skinny, being tall or being short, being smart or being dumb. I don't remember anybody being teased about their race. I didn't learn to put limits on what I was supposed to like or not like. I had a wide berth to explore myself. I had crushes on white girls. I had crushes on black girls. Nobody asked me what I was. I was Trevor.

It was a wonderful experience to have, but the downside was that it sheltered me from reality. Maryvale was an oasis that kept me from the truth, a comfortable place where I could avoid making a tough decision. But the real world doesn't go away. Racism exists. People are getting hurt, and just because it's not happening to you doesn't mean it's not happening. And at some point, you have to choose. Black or white. Pick a side. You can try to hide from it. You can say, "Oh, I don't pick sides," but at some point life will force you to pick a side.

At the end of grade six I left Maryvale to go to H. A. Jack Primary, a government school. I had to take an aptitude test before I started, and, based on the results of the test, the school counselor told me, "You're going to be in the smart classes, the A classes." I showed up for the first day of school and went to my classroom. Of the thirty or so kids in my class, almost all of them were white. There was one Indian kid, maybe one or two black kids, and me.

Then recess came. We went out on the playground, and black kids were *everywhere*. It was an ocean of black, like someone had opened a tap and all the black had come pouring out. I was like, *Where were they all hiding?* The white kids I'd met that morning, they went in one direction, the black kids went in another direction, and I was left standing in the middle, totally confused. Were we going to meet up later on? I did not understand what was happening.

I was eleven years old, and it was like I was seeing my country for the first time. In the townships you don't see segregation, because everyone is black. In the white

world, any time my mother took me to a white church, we were the only black people there, and my mom didn't separate herself from anyone. She didn't care. She'd go right up and sit with the white people. And at Maryvale, the kids were mixed up and hanging out together. Before that day, I had never seen people being together and yet not together, occupying the same space yet choosing not to associate with each other in any way. In an instant I could see, I could feel, how the boundaries were drawn. Groups moved in color patterns across the yard, up the stairs, down the hall. It was insane.

Trevor Noah, *Born a Crime: Stories from a South African Childhood*, London, John Murray, 2016, pp. 56-57

Document C

In South Africa, where for decades the local film industry has been financed by and catered to the country's white minority, the new funding has boosted Black filmmakers—a cultural moment that parallels the one playing out in Hollywood.

Netflix's first script-to-screen South African productions—the spy thriller “Queen Sono” and “Blood and Water,” a teen drama about an elite private high school—have won fans locally and topped the streaming giant's international charts.

“I know especially in the States, a lot of people were excited to see a Black, dark-skinned girl play a lead character in Netflix,” Ama Qamata, 22, a star of “Blood and Water,” said one recent afternoon in Johannesburg on set for a local soap opera.

As a makeup artist touched up her merlot-red lipstick, showrunners shouted into walkie-talkies to set up the day's scene: A woman at a funeral accidentally falls into the grave of the man she is accused of killing. “Over the top, but the audience loves it,” one line producer, Janine Wessels, quipped.

Soap operas like this have been a favorite on local television for years, but many were imported from the United States. “Blood and Water” takes another familiar American genre—the teen drama—and turns the tables: It's a story set in Cape Town, featuring mansion parties with bouncers, bartenders and infinity pools soaked in neon lights—and has been eaten up by American audiences.

Often likened to “Gossip Girl,” the show was the first original African series to be ranked in Netflix's Top Ten chart in several countries, including the United States, Britain, France and South Africa.

“One of my proudest moments was people from the continent just saying ‘Wow, you really represented us in good light, you really showed the world the filmmaking we're capable of,’” Ms. Qamata said.

In the three decades since apartheid, much of South African cinema has been shaped by its legacy.

Hollywood studios have flocked to the country to film blockbusters about Nelson Mandela and the struggle's other heroes. The South African government has promoted apartheid-focused entertainment on local television as part of the country's own efforts to reckon with its history.

Other local fare catered largely to the country's white Afrikaans minority, who could afford cable and outings to movie theaters mostly in malls and wealthy suburbs—a long, expensive trek for many Black South Africans living in the country's old townships.

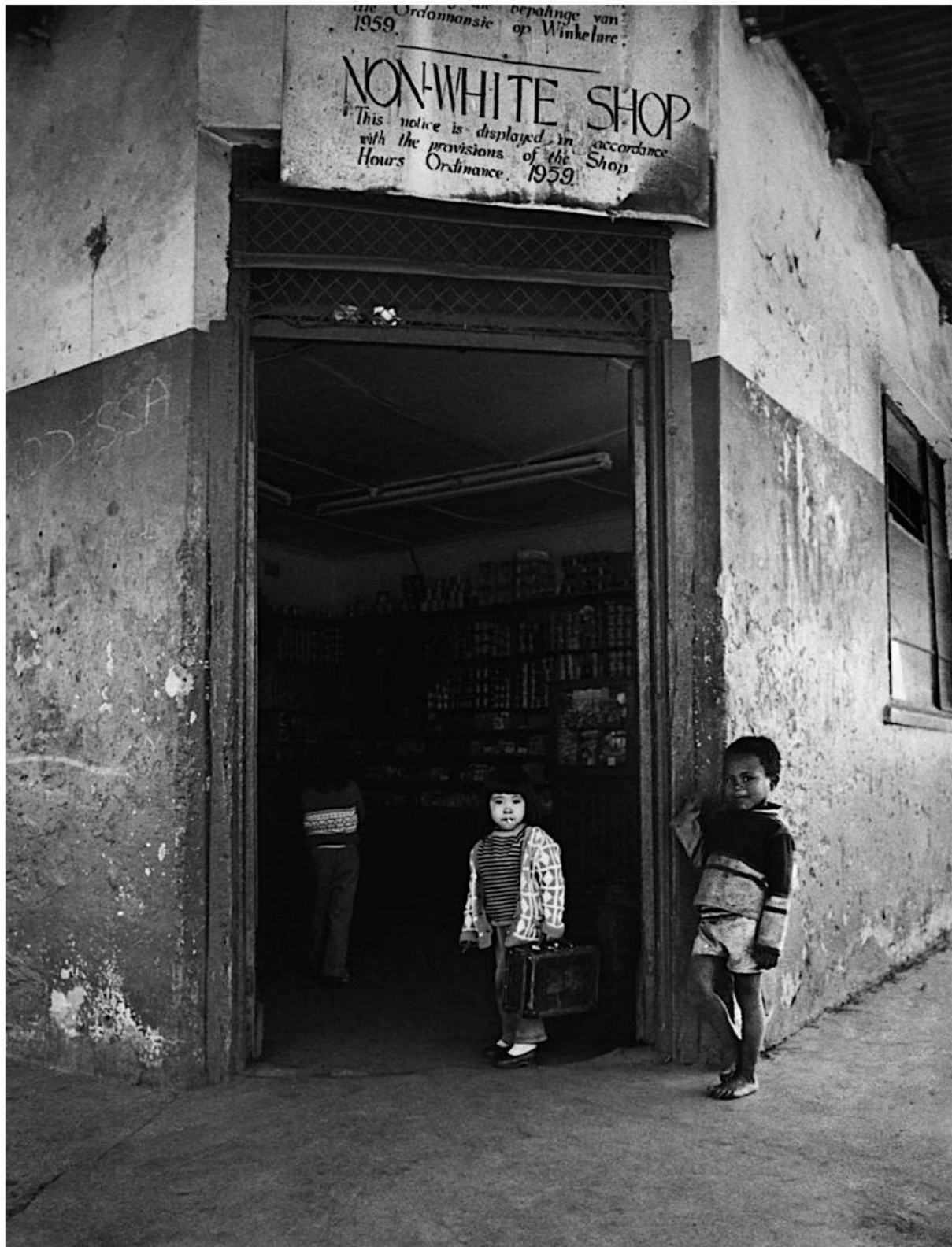
“We've always had the local industry and funders sort of dictating how our stories should be told,” Ms. Selane, the producer, said. “Our financiers say, you can't say that or if you say it that way you will offend our white subscribers.”

Productions about apartheid were important in documenting the country's history and exposing the roots of an economy that remains one of the most unequal in the world, where wealth is still concentrated mostly in the hands of whites and a small Black elite.

- 40 But in recent years, the country has also undergone major demographic and economic shifts. The first South Africans who grew up after apartheid are now adults, asserting their voices on social media and in professional workplaces. And a growing Black middle class has been eager to see itself reflected onscreen—and showing it with their wallets.

Christina Goldbaum, "South African filmmakers move beyond apartheid stories",
The New York Times, May 10, 2021

Document D



Paul Weinberg, "A young Chinese girl in her parents' shop, Kliptown, Soweto", June 1980

Note: Photograph of a young Chinese girl taken by photojournalist Paul Weinberg, who began his career in the early 1980s by working for South African NGOs and photographing events for local and foreign newspapers. This photograph was also included in Then and Now, a major project featuring the work of eight South African photographers published in 2008.

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2026

PREMIÈRE ÉPREUVE D'ADMISSION

PREMIÈRE PARTIE (EN ANGLAIS)

En tenant compte de l'axe indiqué,

- dans un premier temps, vous analyserez et commenterez le Document A ;
- dans un second temps, vous en explicitez les liens avec les autres documents du dossier.

SECONDE PARTIE (EN FRANÇAIS)

Vous explicitez l'intérêt culturel et la portée interculturelle du dossier, de manière à souligner les spécificités – socioculturelles, institutionnelles, politiques, artistiques, économiques, etc. – du ou des pays anglophones concernés.

AXE DU PROGRAMME LIMITATIF

Fictions et réalités

DOSSIER

Document A

“Climate change is hitting the Northern Territory harder than most places in Australia”,
ABC News, September 29, 2025

Ce document est à visionner sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Document B

This is the first chapter of Tim Winton's dystopian cli-fi novel depicting life in a post-apocalyptic Australia devastated by climate change and capitalist exploitation.

So I drive until first light and only stop when the plain turns black and there's nothing between us and the horizon but clinkers and ash.

I pull up. Drop the sidescreen. The southern air is mercifully still this morning, and that's the only stroke of luck we've had in days. I know what wind does to an old fireground.

5 In a gale, the ash can fill your lungs in minutes. I've seen comrades drowning on their feet. Clambered over the windrows of their bodies.

I wrap the scarf over my nose and mouth. Hang the glasses from my neck. Crack the door. And step down. Testing the surface as gently as I can. Ankle-deep. To the shins at worst. No sound out here but the whine of our rig's motors.

10 Stay there, I call.

I know she's awake, but the child, slumped in the corner of the cab, does not move. I walk back gingerly to check the trailer. Everything is still cinched down as it should be – the maker, the water, pods and implements – although the days of hard running have left my greens in disarray. The leafier edibles are windburnt, but overall the losses
15 seem manageable. I tap the reservoir to fill my flask. Then, with the glasses, I scan the western approaches. No plumes, no movement. We're clear.

I try to swipe the dust from the films and panels, but it's pointless. In a minute or so every generating surface will be furred with ash again. I just need the turbines to trickle in enough juice to get us across.

20 Back at the cab, I thump my boot heels on the step and climb in. She hasn't moved, and why that should be both a relief and vexation is beyond me.

We're okay, I tell her. We'll make this.

She gazes out across the scorched land.

This place, I say. It was all trees once. I flew across it. When I was young.

25 She blinks, inscrutable.

It went on and on. Trees beneath us for hours. The smell – you just wanted to eat the air.

She maintains her silence.

Have you flown?

30 Nothing.

I know you've been at sea. Just wondered if you'd been up in a stat¹.

She shifts and tilts her head against the sidescreen.

It's really something.

She offers no sign of interest. Sits back, leaves a smear of sun paste on the glass.

35 But just once, I say, I would've liked to fly for the sake of it, not because I was on my way to somewhere horrible.

The sun appears. Molten. Slumped at the edges. Liquifying before us like a burning blimp. Until it rises. Breaks free of all comparisons to become its unmistakable self. Something reassuring. And terrible.

40 I talk too much, I declare. And you? You never say a word. Once upon a time I never said enough. So I was told.

She gives me nothing.

I know you hear me. You follow my language.

She rubs at the glass and manages to spread more grease than she removes.

45 Listen, I say. Those men back there, we lost them. No one's coming for us. This morning we need to get across this ash. It won't be nice. But on the other side there'll be fresh country. We'll move and camp the way we did before. Okay? Until we find ourselves a situation. There'll be somewhere. We'll be alright.

50 The child cranks her head further away. When I take my scarf and tear a long hank from it, she turns back at the sound. I pull the rest of the fabric across my nose and mouth and bind it around the skirts of my hat. And although she flinches, she does not resist when I do the same for her. There's still dried blood on her brow where she beat herself against the dash. Her pale blue eyes seem more luminous above the mask.

55 There, I say. Cuts the stink a bit anyway. One day we'll scrub this cab out. And you won't just be watching, believe me. So. You set? There's water here. We'll eat on the other side.

I lift the sidescreen and set the rig into motion. Trundling just fast enough to make way, but slow enough to avoid stirring up a blizzard of ash.

60 On and on we go, hour after hour, over country as black as the night sky, across a fallen heaven starred with eruptions of white ash and smears of milky soot.

Tim Winton, *Juice*, Penguin Books Australia, 2024, pp. 1-3

¹ Stat: short for Stationair, a small utility aircraft commonly used for bush flying in remote areas

Document C

2020 will leave an enduring mark in the pages of history.

This was a year that demanded we not turn our heads from the challenges that threaten our future.

The urgency of our climate emergency.

- 5 The growing economic inequality – exposed and exacerbated by a deadly global pandemic.

And the ongoing fight for racial justice.

- 10 For Australia to become a mature, self-assured nation, we must recognise the long history of violence inflicted upon this country's First People and embark on a truth-telling journey to reconcile that past.

These challenges are big, but so is the opportunity.

This is our moment to grow as a nation.

And we must be brave.

- 15 The devastating bushfires that ripped through this land were a wake-up call for those who deny we must act decisively to address the reality of a warming planet.

We have watched in real time the full horror of the climate crisis and what happens when you stop caring for Country.

- 20 With governments of the world converging on Glasgow next November to lift their ambition on climate action, the denial, posturing and fidgeting that has gone on in this House for far too long must stop now.

It's time for leadership.

We must put the future of our children, grandchildren and Country ahead of the short-term interests of the fossil fuel industry.

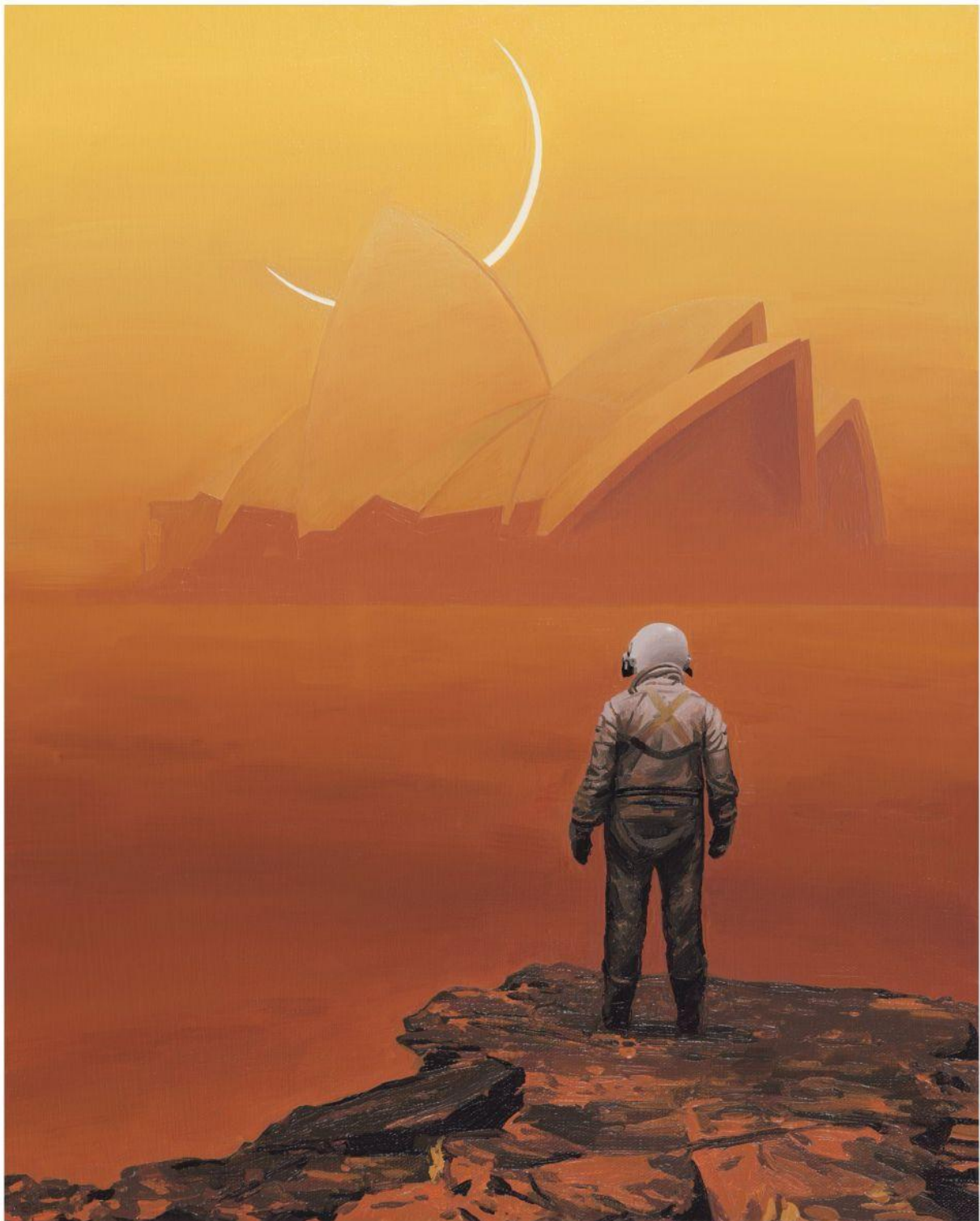
- 25 Last year, I attended the United Nations' Climate Summit in Madrid and saw first-hand how big polluters are poisoning Country and ripping the heart out of communities all over the world.

And I saw first-hand how this Federal Government is holding the world back when it comes to global action on climate change.

- 30 At a meeting of Indigenous leaders, we wept as we shared our collective grief over the destruction of our land – from the fires tearing through the Amazon to the devastation in our own backyard.

Senator Lidia Thorpe (Green party until 2023, independent since 2023),
"First Speech to the Federal Senate", greens.org.au, 1st December 2020

Document D



Scott Listfield, *Desert Opera*, oil on canvas, 2019

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2026

PREMIÈRE ÉPREUVE D'ADMISSION

PREMIÈRE PARTIE (EN ANGLAIS)

En tenant compte de l'axe indiqué,

- dans un premier temps, vous analyserez et commenterez le Document A ;
- dans un second temps, vous en explicitez les liens avec les autres documents du dossier.

SECONDE PARTIE (EN FRANÇAIS)

Vous explicitez l'intérêt culturel et la portée interculturelle du dossier, de manière à souligner les spécificités – socioculturelles, institutionnelles, politiques, artistiques, économiques, etc. – du ou des pays anglophones concernés.

AXE DU PROGRAMME LIMITATIF

Fictions et réalités

DOSSIER

Document A

“AI CEO explains the terrifying new behavior AIs are showing”, CNN, June 4, 2025

Ce document est à visionner sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Document B

It was on a dreary night of November that I beheld the accomplishment of my toils. With an anxiety that almost amounted to agony, I collected the instruments of life around me, that I might infuse a spark of being into the lifeless thing that lay at my feet. It was already one in the morning; the rain pattered dismally against the panes, and my candle was nearly burnt out, when, by the glimmer of the half-extinguished light, I saw the dull yellow eye of the creature open; it breathed hard, and a convulsive motion agitated its limbs.

How can I describe my emotions at this catastrophe, or how delineate the wretch whom with such infinite pains and care I had endeavoured to form? His limbs were in proportion, and I had selected his features as beautiful. Beautiful! – Great God! His yellow skin scarcely covered the work of muscles and arteries beneath; his hair was of a lustrous black, and flowing; his teeth of a pearly whiteness; but these luxuriances only formed a more horrid contrast with his watery eyes, that seemed almost of the same colour as the dun white sockets in which they were set, his shrivelled complexion and straight black lips.

The different accidents of life are not so changeable as the feelings of human nature. I had worked hard for nearly two years, for the sole purpose of infusing life into an inanimate body. For this I had deprived myself of rest and health. I had desired it with an ardour that far exceeded moderation; but now that I had finished, the beauty of the dream vanished, and breathless horror and disgust filled my heart. Unable to endure the aspect of the being I had created, I rushed out of the room, and continued a long time traversing my bedchamber, unable to compose my mind to sleep. At length lassitude succeeded to the tumult I had before endured; and I threw myself on the bed in my clothes, endeavouring to seek a few moments of forgetfulness. But it was in vain: I slept, indeed, but I was disturbed by the wildest dreams. I thought I saw Elizabeth, in the bloom of health, walking in the streets of Ingolstadt. Delighted and surprised, I embraced her; but as I imprinted the first kiss on her lips, they became livid with the hue of death; her features appeared to change, and I thought that I held the corpse of my dead mother in my arms; a shroud enveloped her form, and I saw the grave-worms crawling in the folds of the flannel. I started from my sleep with horror; a cold dew covered my forehead, my teeth chattered, and every limb became convulsed: when, by the dim and yellow light of the moon, as it forced its way through the window shutters, I beheld the wretch – the miserable monster whom I had created. He held up the curtain of the bed; and his eyes, if eyes they may be called, were fixed on me. His jaws opened, and he muttered some inarticulate sounds, while a grin wrinkled his cheeks. He might have spoken, but I did not hear; one hand was stretched out, seemingly to detain me, but I escaped, and rushed down stairs.

Mary Shelley, *Frankenstein; or, The Modern Prometheus*,
London, 1818, chapter V, pp. 45-46

Document C

Frankenstein: The Spark That Ignited Artificial Intelligence

At its core, *Frankenstein* confronts us with a series of ethical questions that remain strikingly relevant today.

The novel's central question is this: what are the ethical, human, and social consequences of creating an artificial being? This question has now become fundamental to contemporary debates on artificial intelligence. While Mary Shelley played no technical role in the development of AI, her cultural and ethical influence is so profound that many scholars regard her as a pioneer of the intellectual foundations of this technology. At first glance, Victor Frankenstein's stitched-together creature bears little resemblance to algorithms or neural networks. Yet a closer examination of the narrative structure reveals that the Creature represents an early conception of an "autonomous system"—a creation that escapes its maker's control and develops capacities beyond his anticipation.

This same fear underlies today's anxieties about AI: *What happens if a machine makes decisions its creator did not foresee? What if artificial intelligence surpasses human intelligence—or causes harm?* *Frankenstein* anticipated these concerns long before they entered scientific discourse.

Shelley's Creature is a learning being. He observes, accumulates experience, and develops understanding—yet he is denied guidance, education, and ethical nurturing. This mirrors one of the central challenges in AI today: the problem of data, training, and moral alignment. Contemporary AI ethics repeatedly emphasize that danger does not lie in technology itself, but in flawed data, poor training, and the absence of accountability among its designers.

At its heart, *Frankenstein* is a critique of scientific irresponsibility. Victor creates his being and then abandons it, and this abdication of responsibility becomes the root of catastrophe. The same question resonates today with renewed urgency: *Who is responsible for the consequences of a self-learning system—the designer, the company that deploys it, the regulator, or the user?*

One of the novel's deepest layers addresses consciousness, identity, and the right to exist. The Creature possesses not only a body but also awareness and emotion, and he asks: *Who am I, and why was I created?* These questions are echoed today in debates about artificial intelligence. Can a machine attain self-awareness? If it reaches a level of consciousness and causes harm, would it deserve rights?

The Creature's famous line—*"If I had been loved, I would have been virtuous"*—is now often invoked as an ethical metaphor in AI discourse: technology without human care and moral frameworks can become a threat. The influence of Shelley's narrative runs so deep that terms such as "the Frankenstein syndrome" and "fear of the creation" have entered the vocabulary of technology ethics. Mary Shelley's name has even

appeared in official European Union documents addressing the risks of artificial intelligence.

- 40 From the emergence of robots in science fiction in the 1920s, to the formal birth of artificial intelligence in the 1950s, and finally to the 2020s—with large language models and humanoid robots entering everyday life—the fundamental questions remain the same ones Mary Shelley posed two centuries ago.

- 45 Mary Shelley was neither a scientist nor an inventor, yet she laid the cultural and ethical foundations for humanity's encounter with artificial intelligence. She is not the mother of AI—but she can rightly be called the mother of the ethical imagination of artificial intelligence.

- 50 At a time when AI plays a more pervasive role in human life than ever before, returning to *Frankenstein* means returning to the roots of our deepest concerns: that creation without responsibility leads to disaster; that the creator is always accountable for the creation; and that power without ethics and empathy leads only to ruin. And yet, one essential question remains unanswered: ultimately, which institution—or authority—is meant to take responsibility for humanity's intelligent creations?

Farzaneh Matin, cinemawithoutborders.com, December 12, 2025

Document D



Poster for *Frankenstein*, directed by Guillermo del Toro, 2025

Annexe 3 – Sujets de la seconde épreuve d’admission traités dans le rapport

Sujets de la seconde épreuve d’admission (entretien avec le jury) dont des pistes de traitement ou des exemples de traitement sont présentés dans la partie 5.5 du présent rapport.

- Sujet EO2 12-37
- Sujet EO2 24-29

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS

SESSION 2026

SECONDE ÉPREUVE D'ADMISSION

(Seconde partie de l'épreuve)

1. Question générale

Pourquoi est-il important que les collèges et lycées favorisent le bien-être et la confiance en soi de tous les élèves, et comment les enseignants peuvent-ils y contribuer ?

**Ne pas consulter le verso de ce sujet
avant que le jury ne vous en donne la consigne**

2. Question contextualisée

À la fin du second trimestre de seconde, les élèves s'orientant vers une première générale doivent formuler des vœux pour les trois enseignements de spécialité qu'ils suivront. Une élève hésite à choisir un enseignement de spécialité dans le domaine scientifique car elle dit craindre « de ne pas être à la hauteur », et sollicite les conseils de son professeur principal.

Qu'en pensez-vous ?

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS

SESSION 2026

SECONDE ÉPREUVE D'ADMISSION

(Seconde partie de l'épreuve)

1. Question générale

Comment l'École peut-elle contribuer à la lutte contre la désinformation ?

**Ne pas consulter le verso de ce sujet
avant que le jury ne vous en donne la consigne**

2. Question contextualisée

En classe de première STI2D (sciences et technologies de l'industrie et du développement durable), en anglais, une élève refuse de réaliser une tâche finale d'expression orale en continu devant la classe car elle est timide et craint le regard des autres.

Qu'en pensez-vous ?