

Rapport du jury

Concours : CAPES externe et CAFEP-CAPES

Section : langues vivantes étrangères - ANGLAIS

Session 2024

Rapport de jury présenté par

Matthieu Vaudin

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

SOMMAIRE

Le mot du Président	- 1 -
1. Épreuve écrite disciplinaire	- 5 -
1.1. Composition en langue étrangère (CLÉ).....	- 5 -
1.2. Traduction	- 14 -
2. Épreuve écrite disciplinaire appliquée	- 30 -
2.1. Propos Liminaire	- 30 -
2.2. Question 1 : Analyse critique (dite « universitaire »).....	- 33 -
2.3. Question 2 : linguistique et perspective pédagogique.....	- 41 -
2.4. Question 3 : la séquence (ou présentation didactique).....	- 46 -
2.5. Remarques sur les langues	- 49 -
2.6. Proposition de corrigé	- 49 -
3. Remarques sur la maîtrise de la langue orale (anglais et français)	- 70 -
4. Épreuve orale – Leçon.....	- 75 -
4.1. Rappel du cadre réglementaire et remarques générales.....	- 75 -
4.2. Partie 1, en anglais	- 76 -
4.3. Entretien avec le jury (partie 1, en anglais, et partie 2, en français).....	- 79 -
4.4. Partie 2, en français.....	- 79 -
4.5. Épreuve de leçon—Pistes de traitement d'un sujet collège.....	- 82 -
4.6. Épreuve de leçon—Pistes de traitement d'un sujet lycée	- 92 -
5. Épreuve orale - Entretien	- 101 -
5.1. Première partie : exposé et échange.....	- 101 -
5.2. Seconde partie : mises en situation professionnelle	- 104 -
5.3. Exemple de traitement de mises en situation professionnelle.....	- 106 -
Annexes	- 109 -

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

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

Le mot du Président

La session 2024 du concours externe du CAPES et du CAFEP-CAPES s'est caractérisée, comme la précédente, par une relative stabilité et des évolutions encourageantes.

Stabilité complète, tout d'abord, du format des épreuves d'admissibilité et d'admission, pour cette troisième session du concours rénové ; le passage de deux paires de segments à traiter à deux segments pour la question 2-b de l'épreuve disciplinaire appliquée est pérenne depuis la session 2023.

Le nombre de postes et de contrats mis au concours – 784 au CAPES, soit cinq de plus qu'en 2023, et 154 au CAFEP, soit deux de plus – n'a pas connu d'évolution majeure lui non plus.

La situation concernant le nombre de candidats inscrits et celui des présents aux épreuves n'a pas connu de forte évolution par rapport à la session 2023, qui avait été marquée par une hausse sensible des deux catégories. Si le nombre de candidats présents au CAPES a connu une légère baisse par rapport à la session précédente (68 candidats de moins), tandis que celui des présents au CAFEP était identique, le jury a déclaré admissibles un nombre plus important de candidats (deux de plus au CAPES et 22 de plus au CAFEP).

Cette légère hausse du nombre d'admissibles est la conséquence de deux facteurs :

- d'une part, la volonté du jury d'adopter, pour les deux concours, une barre d'admissibilité semblable à celle des deux dernières sessions, afin de laisser au plus grand nombre de candidats la possibilité de faire ses preuves aux oraux d'admission, dont le poids est le double de celui des écrits ;
- d'autre part, et surtout, une augmentation moyenne des résultats des candidats présents aux épreuves écrites et une baisse du nombre de candidats éliminés.

Rappelons qu'une note inférieure ou égale à 5 sur 20 à l'une des épreuves écrites d'admissibilité est éliminatoire, quel que soit le résultat obtenu à l'autre. Des candidats dont le total de points pourrait leur permettre d'être admissibles grâce à une très bonne performance dans l'une des épreuves ont donc été éliminés. Le jury se réjouit cependant que l'alerte émise à ce sujet dans les précédents rapports ait été entendue et prise en compte par les candidats. Si la proportion de candidats éliminés par une note inférieure ou égale à 5 sur 20 à l'épreuve disciplinaire demeure stable pour le CAPES (3,6 % en 2024 contre 3,7 % en 2023) et en légère baisse pour le CAFEP (4,5 % contre 5 %), elle diminue en effet de manière sensible pour l'épreuve disciplinaire appliquée (13,5 % contre 16,7 % pour le CAPES ; 16,4 % contre 20,1 % pour le CAFEP).

La moyenne obtenue par les candidats présents à cette seconde épreuve écrite a augmenté d'un demi-point par rapport à la session 2023. Cette hausse a été portée par l'amélioration sensible des résultats obtenus à la question 2, qui porte sur la phonologie et l'analyse linguistique. Si elle demeure moins réussie que les deux autres questions de l'épreuve, le jury a néanmoins constaté avec satisfaction des progrès dans le traitement de l'analyse linguistique des segments proposés dans la question 2-b et encourage les futurs candidats à conforter cette dynamique, en tenant compte des conseils donnés dans ce rapport et dans les précédents. Cette session, c'est la question de phonologie (2-a) qui a été la moins réussie. Malgré les points de satisfaction évoqués, le jury enjoint donc à nouveau les candidats à ne faire aucune impasse, pour ne pas perdre la possibilité de faire valoir leurs qualités aux oraux. Ainsi, tout pari – à l'aune des sujets proposés les années précédentes, sur le thème ou les axes au programme sur lesquels les épreuves écrites s'appuieront pour la session 2025, sur leur valence littéraire ou civilisationnelle, ou sur les enjeux phonologiques et linguistiques évalués dans la seconde épreuve – est à proscrire.

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

J'adresse, au nom de l'ensemble du jury, mes félicitations aux lauréats de la session 2024 et invite les candidats malheureux à l'admissibilité ou à l'admission, forts de leur expérience de la session passée et des conseils qu'ils trouveront dans les pages de ce rapport, à se présenter à nouveau au concours. Candidats et préparateurs pourront aussi utilement consulter, sur [le site le.site.devenirenseignant.gouv.fr](https://le.site.devenirenseignant.gouv.fr), les sujets zéro et les rapports du jury des sessions 2022 et 2023 – auxquels le présent rapport, qui s'inscrit dans la pleine continuité des précédents, renvoie à plusieurs reprises – pour appréhender dans le détail les attentes liées aux différentes épreuves. Ils trouveront sur le même site le [programme limitatif défini pour les deux épreuves écrites d'admissibilité pour la session 2025](#).

Les épreuves orales d'admission se sont déroulées dans de parfaites conditions au lycée Gustave Eiffel de Dijon, qui a accueilli le concours pour la première fois lors de la session 2024. Qu'il me soit permis ici de remercier très chaleureusement et sincèrement Pascale GAITTET, proviseure du lycée Eiffel, son adjointe Sandra BRUCHOT, Laurent BARON-LORNAGE, chef de la DEC de Dijon, Guillaume PALOMERA, chef du bureau des concours et, à travers eux, les équipes et les agents de l'établissement et du rectorat qui ont facilité cette implantation et accueilli les oraux du concours avec efficacité et enthousiasme malgré les contraintes qu'il emporte. Leur action, associée à l'implication essentielle des cadres et des gestionnaires de la DGRH du ministère, a amplement contribué à la sérénité des travaux du jury, au service du recrutement des professeurs certifiés d'anglais.

Ce propos introductif représente aussi l'occasion de saluer l'investissement sans faille des quelque 140 membres du jury, anglicistes et 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 de la vice-présidente, Christelle LACASSAIN, du secrétaire général, Daniel RUFF, et des secrétaires généraux adjoints, Isabelle BOUTET-BRÉFORT et Pascal BOUVET. Qu'ils soient ici tous très sincèrement remerciés.

Le président du jury

Matthieu VAUDIN

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

Statistiques pour l'admissibilité

	CAPES externe	CAFEP-CAPES externe
Nombre de postes	784	154
Nombre de candidats inscrits	2 330	810
Nombre de candidats présents	1 386	462
Barre d'admissibilité – sur 20	7,00 (moyenne coefficientée de 28,00/80)	7,50 (moyenne coefficientée de 30,00/80)
Nombre de candidats admissibles	1 064	298
Épreuves écrites d'admissibilité Résultats des admissibles – sur 20		
Moyenne	10,17	10,15
Note la plus haute	17,28	15,46
Épreuve écrite disciplinaire – coef. 2 Résultats des admissibles – sur 20		
Moyenne	10,13	10,21
Note la plus haute	17,09	16,46
Note la plus basse	5,59	5,47
Épreuve écrite disciplinaire appliquée – coef. 2 Résultats des admissibles – sur 20		
Moyenne	10,20	10,10
Note la plus haute	19,48	17,36
Note la plus basse	5,02	5,25

Statistiques pour l'admission

	CAPES externe	CAFEP-CAPES externe
Nombre de postes	784	154
Nombre d'admissibles présents aux épreuves orales	995	280
Barre d'admission – sur 20	8,20 (moyenne coefficientée de 98,40/240)	10,25 (moyenne coefficientée de 123/240)
Nombre de candidats admis	764	154 (et 4 sur liste complémentaire)
Résultats des admis à l'ensemble des épreuves, écrites et orales – sur 20		
Moyenne	11,48	12,39
Note la plus haute	19,09	16,06
Épreuves orales d'admission – sur 20 Résultats des admis		
Moyenne	11,88	13,02
Note la plus haute	20,00	17,94
Note la plus basse	6,56	9,19
Épreuve orale de leçon – coef. 5 Résultats des admis – sur 20		
Moyenne	11,26	12,38
Note la plus haute	20,00	20,00
Note la plus basse	3,00	5,50
Épreuve d'entretien – coef. 3 Résultats des admis – sur 20		
Moyenne	12,92	14,09
Note la plus haute	20,00	20,00
Note la plus basse	2,50	7,00

1. Épreuve écrite disciplinaire

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

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/13311/download>

1.1. Composition en langue étrangère (CLÉ)

L'épreuve écrite disciplinaire dure six heures en tout ; il est essentiel de bien gérer son temps. Il est conseillé de passer environ trois heures et demie sur la partie Composition en Langue Étrangère (CLÉ). En effet, lors de cette session, certaines bonnes copies ont visiblement souffert d'un manque de temps. Il est donc nécessaire de s'entraîner en amont dans des conditions similaires à celles du concours. Une telle préparation des épreuves dans leur entièreté permet de développer des automatismes et, ainsi, de gagner du temps le jour de l'épreuve.

La CLÉ doit être rédigée en anglais. La qualité de la langue est importante pour deux raisons. Premièrement, le concours cherche à recruter de futurs professeurs d'anglais ; il est donc nécessaire de démontrer une excellente maîtrise de cette langue. Deuxièmement, il est impossible de développer et de défendre des idées complexes dans une langue pauvre ou approximative. Aussi le jury recommande-t-il aux candidats de mettre à profit les années et mois qui précèdent le concours pour traquer de manière systématique et supprimer de leurs productions les erreurs élémentaires, très fortement sanctionnées par le jury, sur les plans de la syntaxe, de la ponctuation, ou de la construction de l'argumentation. Il est également indispensable de choisir un registre de langue adapté à l'exercice, ce qui suppose de respecter les codes de l'écrit formel : notamment, ne pas utiliser les formes verbales contractées (*didn't, shouldn't, ou encore, wanna*), et choisir un vocabulaire d'un registre approprié.

1.1.1. Le corpus de documents

Le corpus de documents proposé à l'analyse cette année relevait de la civilisation américaine. Si le sujet de l'épreuve prend appui sur un thème ou un axe au programme du concours, il ne dépend pas d'un programme de civilisation spécifique. Il n'emporte donc pas, de la part du jury, des attentes irréalistes concernant la connaissance par les candidats de l'ensemble des références et événements historiques mentionnés dans les documents. Il est néanmoins attendu que les candidats possèdent une connaissance solide des grands repères de l'histoire, de la politique, de la culture et des sociétés du monde anglophone. C'est là une condition préalable à l'analyse pertinente des documents ainsi qu'à la construction d'une problématique solide et d'une démonstration argumentée. Le jury a valorisé l'utilisation judicieuse de connaissances pointues, à condition qu'elles aient été mises au service de l'argumentation ; selon la même logique, il a pénalisé les erreurs factuelles grossières, celles relevant d'une mauvaise compréhension des documents ou encore celles signalant une méconnaissance des grands repères utiles au traitement du dossier.

Parmi les éléments les plus fondamentaux du dossier, il était nécessaire de reconnaître le document A comme une réécriture de la Déclaration d'indépendance (1776), car cette utilisation par Elizabeth Cady Stanton est lourde de conséquences. Dans le document B, il était important de comprendre que Phyllis Schlafly est une femme et que ses références à la conscription sont liées à la Guerre du Vietnam. De la même manière, le jury attendait que la photographie du document C, représentant le siège de la Cour suprême des États-Unis en arrière-plan, soit reliée au débat sur l'avortement. Ces éléments sont essentiels à la bonne compréhension des documents et peuvent servir à l'élaboration d'une problématique.

Pour la préparation de cette épreuve, il est donc primordial d'approfondir ses connaissances générales du monde anglophone et de suivre l'actualité, mais également d'entretenir sa culture générale. Une erreur récurrente cette année consistait à souligner l'importance de la tradition catholique dans l'histoire et la culture états-uniennes. Le jury rappelle ici que les pères fondateurs étaient protestants et que les États-Unis le sont toujours majoritairement. Si le protestantisme est

une branche du christianisme au même titre que le catholicisme, ces mots ne sont pas interchangeables.

1.1.2. Document A

Un certain nombre de compositions a montré une connaissance satisfaisante de Elizabeth Cady Stanton ; d'autres ont fait référence à la présence de Frederick Douglass ou bien de Lucretia Mott à Seneca Falls. Si ces éléments ont été appréciés par le jury, ils n'étaient pas essentiels. En revanche, comme cela a été évoqué, il était nécessaire de reconnaître le document A comme une réécriture de la Déclaration d'indépendance et de pouvoir montrer comment et pourquoi Elizabeth Cady Stanton s'en sert. En reprenant presque mot pour mot ce texte fondateur, Stanton s'approprie les idées de John Locke et l'esprit de la révolution. Elle fait également référence aux notions de représentation et de taxation, liant de fait le suffrage des femmes aux causes de la révolution états-unienne, une action forte et lourde de sens aux États-Unis.

Comprendre que les revendications d'Elizabeth Cady Stanton étaient grandement liées à la non-existence légale des femmes au dix-neuvième siècle permet à la fois de mieux comprendre le texte et de tisser des liens avec le document B. Si ces éléments de base du document A ne sont pas compris, l'argumentation construite sera nécessairement bancal.

Dans l'ensemble, les compositions de la session 2024 ont montré une connaissance satisfaisante du contexte du document A. Plus appréciable encore, certaines ont témoigné d'une connaissance étendue de Seneca Falls, d'Elizabeth Cady Stanton et de la position des femmes dans la société états-unienne de l'époque. En revanche, certaines compositions ont placé la révolution états-unienne au dix-neuvième siècle ; cette méconnaissance d'un repère historique fondamental engageait la bonne compréhension du document et a mené à des erreurs d'analyse pénalisantes.

1.1.3. Document B

Il était attendu que Phyllis Schlafly soit moins connue des candidats qu'Elizabeth Cady Stanton. Toutefois, des connaissances biographiques à son sujet mobilisées dans certaines copies ont été bien accueillies par le jury. Quoi qu'il en soit, il était important, pour comprendre ce texte et son interaction avec les autres documents du corpus, de remarquer que Phyllis Schlafly est une femme et, compte tenu de la date, que c'était une femme que l'on pourrait qualifier de conservatrice.

De la même manière, savoir ce qu'était l'*Equal Rights Amendment (ERA)* à l'époque peut être utile dans l'analyse du document B, sans toutefois être essentiel. En revanche, ne pas saisir comment le texte de Phyllis Schlafly attaque les mouvements féministes et, plus généralement, le mouvement pour le droit des femmes à son époque, est incontournable dans une analyse correcte et constructive du document B. En effet, si le document A peut être lu comme une revendication pour les « droits » des femmes, le document B devient alors un appel pour la préservation des « privilèges » des femmes.

Cette opposition entre « droits » et « privilèges » renvoie à la fois aux concepts et débats philosophiques sur la citoyenneté, et à la position historique, sociale et culturelle de la femme dans la société états-unienne. L'ensemble de ces éléments peut alors être mis en relation avec l'axe donné. Même si une connaissance très approfondie de ces concepts et débats n'était pas attendue, les auteurs de compositions convaincantes ont bien compris qu'Elizabeth Cady Stanton se battait pour donner aux femmes le « droit » d'exister dans la sphère publique, tandis que Phyllis Schlafly revendiquait le « privilège » pour les femmes américaines de rester dans la sphère privée, un tel « privilège » étant le résultat et le symbole du faste économique de la société états-unienne de l'époque.

De nombreuses compositions ont très justement souligné le lien entre l'expansion de l'économie américaine des années 1950 et le retour au conservatisme, et ses conséquences pour la classe moyenne et pour la position de la femme dans la société. Quelques compositions ont même réussi à démontrer comment les arguments de Schlafly pouvaient être infirmés, puisque l'*ERA*,

contrairement à ce qu'elle prétend, n'aurait jamais eu d'incidence sur les pensions alimentaires ou sur la garde des enfants. De telles compositions démontraient une compréhension fine du fédéralisme aux États-Unis.

1.1.4. Document C

Le jury attendait des candidats, dans le cadre de cette photographie prise devant le bâtiment de la Cour suprême des États-Unis, des connaissances concernant l'arrêt de la garantie fédérale de l'avortement qu'était *Roe V. Wade*, notamment face aux lois des gouvernements de certains états fédérés qui ont mené à l'interruption de cette protection fédérale après la décision *Dobbs V. Jackson*, au début de l'été 2022. Le jury n'attendait pas une connaissance de ces deux décisions dans le détail, mais celle de 2022 a été au cœur de l'actualité aux États-Unis pendant des mois. Elle a, de surcroît, en France, ravivé les débats concernant l'inscription récente de la liberté de l'interruption volontaire de grossesse dans la Constitution française. S'il est important d'avoir des connaissances historiques pour la CLÉ, il est tout aussi essentiel de suivre l'actualité des pays anglophones pour être au courant des grandes problématiques et enjeux qui les traversent.

Puisque la photographie a pour point central le bâtiment de la Cour suprême des États-Unis à Washington D.C. et montre des personnes manifestant en marge de l'une de ses décisions, la connaissance de cette institution centrale et de son fonctionnement était nécessaire à l'analyse du document, et, plus généralement aux nombreux enjeux qui traversent les États-Unis. Le jury rappelle qu'au niveau fédéral, les membres de la Cour suprême sont nommés par le Président, qu'ils doivent être confirmés par le Sénat pour pouvoir prendre leurs fonctions, et que leur mandat est illimité (« *during good behavior* », dans l'article III de la Constitution des États-Unis). Il y a neuf juges à la Cour suprême : huit *Justices* et un *Chief Justice*. Depuis la décision *Marbury V. Madison* de 1804, la Cour suprême est juge de la constitutionnalité de toutes les lois, de toutes les actions de l'exécutif et de toutes les décisions judiciaires, et ce, que ce soit au niveau fédéral ou à celui des états fédérés.

De nombreuses compositions ont expliqué que la Cour suprême est la branche du gouvernement fédéral la plus éloignée du suffrage du peuple états-unien et, par conséquent, la moins démocratique. Cette remarque était tout à fait pertinente dans l'analyse du corpus dans son ensemble. En revanche, de nombreuses compositions ont montré une méconnaissance du fonctionnement de la Cour suprême et, parfois, une ignorance de la composition même du gouvernement fédéral. Pour rappel, les trois branches du gouvernement fédéral sont l'exécutif (le Président), le législatif (le Congrès) et le judiciaire (la Cour suprême). De la même manière évoquer un *Parliament* aux États-Unis relève des erreurs qui ne sont pas acceptables de la part d'un angliciste.

1.1.5. Quelques rappels méthodologiques pour l'étude d'un corpus en civilisation

L'objectif de la CLÉ double : évaluer l'importance de chaque document dans son contexte spécifique et faire de même avec le corpus dans son ensemble. Tous les documents doivent ainsi être reliés entre eux grâce à une problématique¹.

L'axe choisi ici était : « Faire entendre sa voix : représentation et participation ». La problématique et l'argumentaire devaient obligatoirement être ancrés dans celui-ci. Cette année, certaines compositions, heureusement rares, ont complètement négligé l'axe, révélant une incompréhension de l'exercice et de son objectif.

¹ Pour des informations et conseils portant sur la méthodologie de l'introduction et de la problématisation, les rapports de jury des sessions 2022 et 2023 restent parfaitement pertinents, même si les sujets portaient sur un corpus littéraire, la CLÉ n'étant pas un commentaire de texte. L'objet est ici d'apporter des informations complémentaires propres à un corpus de civilisation.

Comment écrire son introduction ?

L'introduction est essentielle dans la mesure où elle sert à contextualiser et à problématiser le sujet. Elle est composée de plusieurs étapes qui doivent impérativement être respectées.

La première étape consiste en une brève amorce du sujet par une phrase du corpus, une citation, ou une autre accroche pertinente. Le but de cette étape est de commencer par un élément qui annonce déjà la direction que prendra l'analyse ; elle doit donc avoir un lien clair avec la problématique. Beaucoup de compositions ont témoigné de progrès nécessaires à ce niveau.

La deuxième étape est une présentation rapide des documents et du contexte. Il ne peut s'agir simplement de recopier le paratexte ; les paragraphes deviennent alors lourds et parfois illisibles. L'objectif est ici de présenter de façon synthétique les documents en les replaçant dans le contexte du corpus et en tenant compte de leur intérêt pour l'analyse à venir, sans pour autant tout dévoiler de celle-ci.

La troisième étape est la problématisation. Celle-ci doit découler logiquement de la phase d'amorce et de la présentation/contextualisation des documents. La problématique est centrale à la logique de l'exercice : c'est elle qui donnera le fil conducteur de la démonstration. Cela signifie que le plan – dont l'annonce constitue la quatrième étape de l'introduction – doit impérativement servir la problématique posée. En d'autres termes, l'annonce du plan revient à dire au lecteur : « voici la logique qui sera utilisée pour répondre à cette problématique ».

Cette année, une très grande majorité des compositions ont bien respecté ces quatre étapes. Certains candidats persistent toutefois à négliger l'une ou certaines d'entre elles. Par ailleurs, certaines introductions sont encore trop longues : l'objectif d'une introduction est de poser le cadre général de la démonstration qui va suivre et non de déjà développer des idées.

Comment éviter le hors-sujet ?

Il ne faut pas utiliser les documents comme un prétexte pour parler de l'histoire qui les sous-tend et qui les relie ; la composition deviendrait alors prétexte à étaler sa culture générale et les documents seraient plus ou moins oubliés, ce qui serait contraire à la nature de l'exercice. Toutes les remarques doivent partir des documents et être fondées sur des microanalyses de ceux-ci. La connaissance du contexte doit seulement être utilisée pour éclairer la lecture du corpus et enrichir l'argumentation, mais elle ne doit pas être centrale et devenir l'argumentation elle-même. Elle pourrait par ailleurs dans ce cas mener à un plan purement chronologique, qui ne mettrait pas en tension systématique les trois documents du corpus.

Comment reconnaître la paraphrase ?

Un écueil fréquent cette session a été la paraphrase des documents. Celle-ci peut prendre différentes formes. La composition ne doit pas être un catalogue des idées présentes dans les documents et il ne faut pas se limiter à expliquer les documents. La paraphrase, en règle générale, empêche une véritable analyse du corpus. La difficulté est que la frontière entre analyse et paraphrase est parfois ténue. Si le document dit ou montre « X », il faut se servir de « X » comme preuve ou appui de son argumentaire qui est « Y ». Si « X » = « Y », il s'agit de paraphrase.

Comment utiliser le corpus ?

Les candidats doivent accorder à chaque document une importance égale dans le travail d'analyse préalable. Chaque document doit être présent dans chaque partie, et, idéalement, dans chaque sous-partie d'une composition. Cette année, le document iconographique a parfois été sous-exploité par rapport aux autres documents. Dans certains cas, il a été entièrement mis de côté. Il s'agit là d'une erreur méthodologique qui témoigne d'une préparation insuffisante à l'exercice.

Comment construire le plan et le développement ?

- Dans une CLÉ, l'analyse des documents doit les faire interagir, le but étant de chercher des échos, des compléments, des tensions et des contradictions, appuyés par des microanalyses pertinentes. Un plan qui consacre une partie à chaque document (exemple : I/ document A – II/ document B – III/ document C) ne répond pas à l'exercice. Un document n'est pas un argument mais il doit être utilisé comme moyen d'étayer un argument. Ainsi, dans un plan, les arguments de chaque partie et sous-partie sont normalement corroborés par les trois documents.
- Le plan de la composition, dans son ensemble ou au niveau d'une partie ou d'une sous-partie, contient toujours les mêmes éléments : une introduction, des arguments étayés par les documents, une conclusion. L'introduction et la conclusion ont leurs propres règles – voir supra et infra. Pour les parties, l'introduction et la conclusion ne peuvent être qu'une phrase ou deux. Le jury note que des progrès sont encore largement attendus à ce niveau. Le jury rappelle par ailleurs que le but d'une transition est de tisser un lien logique entre ce qui a été dit et ce qui va être dit ; les transitions sont les coutures qui donnent sa cohérence à l'ensemble de la composition.
- Les citations tirées des documents sont présentes pour étayer et appuyer un argument ; une citation n'est jamais un argument en soi. On cite un document pour en faire quelque chose. Il est possible d'utiliser une citation plusieurs fois au cours de la composition, mais elle sert alors impérativement à développer une idée différente à chaque fois, sinon cela révèle un manque de logique dans la construction du plan. On rappelle ici que, en anglais formel, *quote* est un verbe, et *quotation*, un nom, dont l'apocope est à éviter dans la langue écrite.

Comment conclure ?

La conclusion générale de la composition ne doit jamais contenir de nouvelles idées ou de nouveaux arguments. Toutefois, s'agissant des parties et sous-parties uniquement, de nouvelles idées peuvent être utilisées pour la transition et ainsi aider à amener logiquement l'introduction de la partie suivante.

Le but de la conclusion générale est d'utiliser celles de chaque partie principale afin de démontrer comment, ensemble, elles répondent à la problématique. Puisque la conclusion vise à répondre à la seule problématique posée en introduction, il est certain que d'autres problématiques n'ont pas été traitées. Dans ce cas, il peut être pertinent de faire une ouverture dont la logique pourrait être la suivante : au regard de la conclusion qui vient d'être donnée, quelle est la prochaine question susceptible d'être posée ? Il est préférable de ne pas avoir d'ouverture, plutôt que de se lancer dans un grand débat philosophique, ou pire encore, de faire des généralisations sur l'histoire des États-Unis.

Remarques complémentaires

Il est d'usage en français de ne pas utiliser le pronom « je » dans un exercice académique, à l'écrit. Si l'emploi de *I* est moins gênant en anglais, celui de *we* est à proscrire. Dans tous les cas, le but de l'exercice n'est pas de mettre en avant ses propres opinions et ses propres idées, mais plutôt de montrer ses capacités logiques et analytiques.

Dans certains cas, heureusement fort rares, le sujet de cette année a donné lieu à certains propos contraires aux valeurs de la République, relevant notamment du sexisme, qui ont disqualifié leurs auteurs. De la même manière, le sujet de cette année a également vu certaines expressions d'anti-américanisme ; or, si le corpus est politique, l'expression de la composition ne doit pas l'être. La réserve et la neutralité, qui sont des obligations pour tout fonctionnaire de l'État, sont des principes à respecter dès le concours de recrutement.

1.1.6. Exemple de composition

Il ne s'agit pas ici de donner une correction universitaire modélisante, mais de produire ce que le jury peut attendre raisonnablement d'un candidat bien préparé à partir de ce corpus. La proposition ci-dessous a respecté la consigne des trois heures et demie à consacrer à la CLÉ : lecture et analyse des documents d'une heure, écriture d'un plan très détaillé en une heure, et enfin, une heure et demie de rédaction et de relecture.

As Emile Durkheim explained, things are not perceived as immoral because they are illegal; they are illegal because they are perceived as immoral. Laws are passed by a government because a culture at a given time perceives an action as being wrong; thus customs create laws. If the political participation or representation of a specific group of individuals in society is hindered by customs, it then becomes difficult to have their voices heard. This is one of the obstacles the women's rights movement had to circumvent, since their political representation and participation has been linked to their position inside American culture.

This is one of the aspects that binds together the corpus of documents under study. Document A was the result of the Seneca Falls convention of 1848 and was a call by Elizabeth Cady Stanton for women's rights, the franchise, and the participation of women in government. Document B was written by Phyllis Schlafly almost a hundred and thirty years later; using a voice born from the Seneca Falls movement, she called for the repeal of the Equal Rights Amendment (ERA), fearing it would take away women's cultural status. In document C, one can see people demonstrating in 2021 in front of the Supreme Court either for or against the repeal of Roe V. Wade. If almost two centuries separate these three documents, what they all have in common is the political participation of women in society trying to have their unique voices heard.

When talking about women's rights, it is not only a question of what political message is being delivered and by whom; it is also a question of how that message is being received by the status quo. For behind the legal and social dimension of women's rights lies the question of the position women have in a given culture in a given time. How do these documents show the link between women's rights and the status quo? Or, following Durkheim's thought, if laws follow customs, what are the consequences of having one's voice heard if that means going against the status quo?

This corpus being diachronic, it could be interesting to see how these documents reveal the different positions women have had in society, impacting their voices and their reception inside a given status quo. And, when discussing the question of women's rights, whether these are perceived as 'rights' or 'privileges', one is ultimately talking about their legal dimension and their position with the government. Finally, the intervention of the government, especially in the United States, is heavy of consequences, especially if this means changing customs or the status quo.

If one agrees with Emile Durkheim's premise, in order to talk about how women's voices are and have been heard, one needs to ponder on how 'customs' have affected their position in American culture and society. One way of doing this is to look first at how customs are present inside these documents, how they are referred to, and how they will ultimately take a political if not legal dimension.

Document A is from the nineteenth century, at a time when women, because of coverture, had no legal or judicial rights whatsoever, just like children, they could neither vote, sue nor even be sued. They lived in a legal and judicial void, where they had "no voice" (l. 25). In some way, women lived outside of the law, which is why the author talks of women having to "submit to laws" (l. 25). As the author explains, they lived "under absolute despotism" (l. 17). More specifically, the author explains that women were subjected to "abuses and usurpation" (l. 16) and to "repeated injuries" (l. 21). This was nothing new and had been going on for a long time, or as said in the text "a long train" (l. 16). American society and culture had delegated women a position inside the private sphere, and in the public sphere they had neither voice nor rights. This was the 'customary' position of women in society. This is what Elizabeth Cady Stanton was criticizing and wanted to change, but is still apparent in document B, over a hundred and twenty years later.

If one looks closely at the premises of Phyllis Schlafly's arguments in the second half of her report, it is possible to have a clear idea of how she saw women and what she believed was their rightful position in society. The whole text is a piece of propaganda against the Equal Rights Amendment: according to her, if ERA passed, it would lead to women losing custody of one of their children (l. 48), child support in case of divorce (l. 35) and women being drafted in the military (l. 24). And, if "Foxholes [were] not the place for women", their place is according to her the domestic sphere, to remain another person's "wife, sister or daughter" (l. 17), because "housework" is not "menial and degrading" (l. 4). According to her, ERA would go against the position women should have in society. This is what transpires behind her references to "laws and customs" (l. 41 and l. 44). Laws follow customs, and, even if many things had changed since Seneca Falls, this idea of private versus public sphere still existed in the twentieth century and can also be found in document C.

In document C, one can see two groups of demonstrators. One group is advocating for the right of women to have abortions, or to be masters of their own bodies. This can be seen with the signs reading "abortion is essential" or "abortion is a human right". The other group of demonstrators does not see abortion as linked to the rights of women, but to those of unborn fetuses, as the sign "abortion is murder" reads. What is present behind this division is not just different perceptions of the rights of women, but how society perceives women and can relegate them to an assigned role. They are either people and masters of their bodies or simply mothers and recipients of life. Just like in documents A and B, one can see this as an opposition between the private and the public spheres. If their bodies are private, then abortion is a right. If their bodies are public, then society can legislate on it. In other terms, either abortion is a right, as such it should be guaranteed to women, or it is murder, meaning the rights of an embryo are above those of a woman.

All three documents show how the question of women's rights is linked to the position customs and culture assign to them in American society. In all three documents, women can be seen fighting for their beliefs and making their voices heard. Either upholding and defending the status quo and/or the patriarchy, or fighting against it. This position seems automatically to impact both their private or public existences, and consequently their legal existence, in other words what can be legislated on or not, which is the next point.

As explained above, 'customs' impact the 'private' and 'public' lives of women. As a consequence, it affects women's rights. Yet, when one is talking about 'rights' and the 'public' sphere, what is really being discussed are laws, whether they are statutory or constitutional. The goal of this next section, is to see how the legal existence of women is discussed inside this corpus. First, the origin of legal rights will be analyzed, then the question of their legal protection, before looking at how federalism is a factor.

One of the reasons document A is so strong, is because it is a flagrant rewriting of the Declaration of Independence. Just like Thomas Jefferson rephrased John Locke's concept of government, Elizabeth Cady Stanton uses the patriotism linked to the War of Independence to add another layer to Jefferson and Locke's ideas. Just like the US which began its revolution because of a lack of representation in the British Parliament, Elizabeth Cady Stanton explains that only by giving women the "elective franchise" (l. 24 and l. 28), thus representation, can their participation in society and their voice have any legal legitimacy. If the link between representation and taxation is absent in this extract, it was not absent in the minds of her contemporaries. Women's lack of representation was not just unfair, it was for Stanton a right that was, according to "the laws of nature and of nature's God" (l. 3), both "self-evident" (l. 6) and "inalienable" (l. 7). This was the first time, according to document A, that the civil and political rights of women were being discussed, not just in private, but inside the public sphere. If the people present at Seneca Falls were fighting for women to finally have a legal existence and voice, they were also fighting against the status quo; this is where document B completely diverges.

It is clear that document B is fundamentally different in both its voice and message. Phyllis Schlafly was living in a time when women had been granted the right to vote with the 19th amendment in 1920 and whose rights had been reaffirmed by the Civil Rights Act of 1964. In the early 1970s, many women believed that these were only the first steps on a long road to equality. This is why, after being passed by two thirds of the House of Representatives and two thirds of the Senate, the Equal Rights

Amendment was going through the state legislatures in 1972 for its ratification and, if passed, would have inscribed these rights inside the constitution. Phyllis Schlafly opposed such a vision and believed women were protected enough by what she called "good laws" (l. 36) and the present "discretion of the Court" (l. 33, l. 37). In other words, women had enough legal protection. "Equal rights" (l. 47-48) would result in breaking the status quo and "lower" (l. 47) women down from their "special privilege" (l. 47). They needed no more legal protection than those given by the customs of women's "special privilege" (l. 11, l. 46, l. 47), which is radically different from Stanton's view.

Fifty years later, the opposition that existed between Elizabeth Cady Stanton and Phyllis Schlafly still seemed to split the demonstrators in document C. By 2021, many states had passed laws whose goal was to gut the Roe V. Wade Supreme Court ruling and force the Supreme Court either to officially uphold it or to reverse it. By doing so, states had brought the question of the legal protection of women's rights into the debate around federalism. One poster refers to the Texas "Spy and Sue" law that made it possible for private citizens to sue women and doctors who got or gave abortions. Another poster reads "abortion is essential", with the state of Mississippi in the background. If Stanton had wanted the federal government to grant women the franchise and if Schlafly did not want states to ratify a federal amendment, document C shows how this opposition between federal and state governments was still at the heart of the question of women's rights. Document C is then highly politically charged: on one hand, certain people are demonstrating for their right to have their own state laws, whereas others are demonstrating for federal protection against these same state laws. The question of women's rights and representation can easily be put in parallel with the history of American amendments. Whether the Bill of Rights or the 13th, 14th and 15th amendments, federalism has always been at the heart of American political debates.

In all three documents, statutory or constitutional laws are debated in parallel with women's participation and representation. And by linking laws to women's rights, this corpus ultimately creates a tie with federalism. If the corpus is diachronic and if the question has changed with society, the issue still remains today. Yet, in the context of the United States, when talking about laws and federalism, it is difficult not to take into account the unique relationship Americans have with the central government and the violence this has sometimes produced.

Since the Great Debate, which opposed the federalists to the antifederalists during the constitutional convention, federalism and the legitimacy of the federal government has always been debated in the United States. Some have always seen its power and laws as problematic, so what is the consequence when federal laws and amendments transform American society and its status quo? In order to see how this is present in this corpus, one could first look at how the legitimacy of government is questioned, how Americans sometimes feel unrepresented by the government and how people react when the federal government interferes with the status quo.

As document A clearly explains, the legitimacy of government comes "from the consent of the governed" (l. 9) and if the government goes against the citizen's God-given rights, citizens may "refuse allegiance to it" (l. 10) and "insist upon the institution of a new government" (l. 11). One only needs to take a glance at American history to understand that these words are not to be taken lightly. In 1848, when Seneca falls was taking place, rumors of Secession were already spreading, and had been since the Tariff of 1828; twenty years later, the Civil War broke out. And If Elizabeth Cady Stanton wrote document A in order to help women achieve rights, there is underlying racism when she refers to "the most ignorant and degraded man" (l. 26). When federal amendments 13th, 14th and 15th were passed, trying to give silenced African-Americans the right to representation and a voice, it led to segregation and violence. If document A has a universal quality by referring to "human events" (l. 1), the "family of man" (l. 1-2), "mankind" (l. 4), "all men and women" (l. 6), in Stanton's view, this did not apply to foreigners or racialized Americans. The 1840s was a highly divided time with the rise of the abolitionist movement for example. Even at Seneca Falls, out of the three hundred people present, only a hundred people signed the document. Touching the status quo does not seem to be without consequences.

The same tension is present in document B and its context. In 1972, the United States was a highly divided country. The author makes many references to the draft and to the Vietnam War (l. 15, l. 21,

l. 24, l. 28), a war which coincided with the civil rights movement and the counter-culture. The 1968 Chicago Democratic convention encapsulated all these divisions and ultimately brought Nixon (l. 26) to power. And if ERA had become a constitutional amendment, it would have upset the status quo, which also explains the violence present in Schlafly's text. When she refers to her country as being "afflicted" (l. 2) by "aggressive females" (l. 3), "yapping" (l. 3) and "agitating" (l. 6) in order to help pass ERA, the "fraud of the century" (l. 9), one feels there is something more than just scorn for her political opponents—it almost borders on hate. When laws start changing the status quo, certain people feel so attacked that they even appear deafened to the irony of their own statements. When Schlafly attacks her opponents for speaking "for some 100.000.000 American women" (l. 7), she does not seem to realize that she was doing the same things, just like Stanton fighting for rights she would deny to others.

When the government changes the status quo through law in order to give to certain citizens a voice and representation, the question of the legitimacy of government takes on different dimensions. As explained previously, if document C is about federalism and the limits of federal protection, it also puts in doubt the legitimacy of the Supreme Court. Supreme Court justices are nominated by the President and confirmed by the Senate, and this is being questioned by American citizens as being undemocratic. Justices are perceived as being too far removed from the people. Citizens are not just questioning the Supreme Court as a fundamental cornerstone of the republic, they are questioning the republic itself. The allegations around Brett Kavanaugh's sexual assault during his years in university is clearly put forward by one of the demonstrators claiming that he is the "Sexist Man Alive". The person holding this board then questions Kavanaugh's legitimacy when deciding cases linked to women's rights. Indirectly, this protestor is saying that the voice of some is more audible to the government than the voice of others. And if the demonstrators all seem to be peaceful in document C, today it is difficult not to remember the January 6th assault on the Capitol, that took place only a few months before. The strongly worded religious beliefs on certain boards ("abortion is murder", "repent or perish") reflect the underlying violence and tension that is conveyed by this photograph. The Supreme Court's US flag hanging lifelessly on the right side of the picture, while one flies vigorously above an anti-abortion board, might almost be saying that it is up to factions to define what the union is.

All three documents are then linked by the inherent tension and underlying violence present inside and around them. The question raised by one of the demonstrators in document C can then be given many different meanings: "Where Does this End?" For each time the federal government has questioned the status quo giving a voice to the voiceless, giving representation to the unrepresented, by statutory or by constitutional law, it has ended in violence.

All three documents address women's rights. Ultimately this question is linked to the position women have had in American culture, its changing status quo and customs. Here, women are either fighting for or against this, but in any case, these are examples of political participation and of women having their voices heard. In this case, the status quo can be synonymous with the patriarchy; but however one defines it, it becomes clear that real change can only come through law, whether statutory or constitutional. Yet, when the federal government has helped change the status quo, factions have questioned the legitimacy of the federal government, as well as when it has not acted to right an injustice. All these documents have in common an underlying tension and a context of violence. Yet it is not because giving a voice to the voiceless or representing the unrepresented upsets the status quo and leads to forms of violence that it should not be done; for these are the fundamental principles that govern a democratic republic.

If the government sometimes tries to transform the status quo, to what extent is it answering the call of factions? Or should it just try to right the wrongs that a majority perceive?

Rapport établi par Marc SMITH

1.2. Traduction

1.2.1. Thème

Remarques générales

Le texte proposé pour l'exercice du thème est un extrait du roman *Le Voyant d'Étampes*, écrit par Abel Quentin et publié en 2021. Cet extrait, situé au début du roman, esquisse certains des thèmes généraux de l'œuvre, en particulier le désarroi du personnage principal face à certaines évolutions sociétales qui bousculent ses habitudes et influencent les relations interpersonnelles qu'il entretient avec ses proches et le public.

L'extrait à traduire est narré à la première personne du singulier et donne à lire les pensées du personnage principal qui décrit ses relations familiales avec sa fille Léonie et son ex-femme Agnès. S'agissant de descriptions, le texte est donc rédigé à l'imparfait et au plus-que-parfait, sans recours au passé simple. Le traitement des temps est l'une des difficultés de cette traduction, notamment pour rendre compte de la chronologie des réflexions du personnage : ainsi, l'expression du regret ou de décisions préalables conduit à faire référence au passé dans le passé. Il peut être utile, dans la perspective de traduire ce type de textes, de tracer sur son brouillon une chronologie des événements et moments décrits par la narration, pour s'assurer de bien comprendre l'ordre et les liens de cause à effet entre ces événements, et en tenir compte lors de la traduction pour exprimer l'antériorité, au moyen de l'aspect parfait. À cet égard, il est vivement recommandé de s'assurer que l'on maîtrise la différence entre prétérit (-ED), *present perfect* (HAVE + -EN) et *plu-perfect* (HAD + EN), du point de vue du sens (l'aspect parfait exprime une antériorité par rapport à un repère qui peut être lui-même dans le passé) et de la forme (notamment concernant la conjugaison des verbes irréguliers). De même, il est utile de savoir quels emplois de l'aspect progressif sont possibles et quels emplois sont agrammaticaux : dans ce texte qui comporte avant tout des descriptions et des états, cet aspect n'avait pas sa place (**No one else was being allowed ; *Léonie was living ; *its narrow, damp streets were stretching*).

Du point de vue grammatical toujours, le texte contient plusieurs difficultés spécifiques à l'exercice du thème anglais, à savoir la traduction de « depuis » et « dont ». L'exercice du thème grammatical est donc bienvenu pour s'entraîner à maîtriser les différents emplois de *whose* ou *the X of which/whom*, et de *for* et *since* (accompagnés du temps et de l'aspect qui conviennent). Ces erreurs se retrouvent dans un nombre important de copies, y compris dans des travaux qui maîtrisent par ailleurs des outils de traduction plus compliqués (notamment la traduction de l'aspect parfait), et il est possible de facilement améliorer ses performances en s'exerçant sur ces difficultés classiques du thème français-anglais.

Une autre difficulté présentée par le texte tient à son caractère idiomatique, faisant appel à plusieurs expressions lexicalisées ou à des tournures particulières, soit parce que leur sens ne peut être rendu par une traduction littérale (« progéniture », « tracer sa route », « en prendre son parti », « bonbonnière », « effluves de papier d'Arménie »), soit parce qu'il s'agit d'associations lexicales étonnantes (« le dîner dominical », « sanctuariser un moment », « étirait ses rues », « bonbonnière *butch* », « reconstituer à l'identique »). Ces passages ont conduit à des erreurs d'interprétation et de traduction, mais également à des solutions intéressantes et élégantes. Le jury se réjouit notamment de voir que de nombreuses copies ont démontré le réflexe de chercher un terme général lorsqu'un mot de vocabulaire précis fait défaut, ce qui est bien plus acceptable, et donc bien moins pénalisant, qu'une omission ou un barbarisme, erreurs les plus sévèrement sanctionnées. Le conseil principal à suivre lorsque de telles difficultés se présentent est de s'assurer que le résultat final en anglais a bel et bien un sens, et de faire en sorte de rendre compte de tous les traits sémantiques contenus dans ces expressions, pour ne pas risquer de faire une omission. Là encore, il est possible de décomposer sur son brouillon les expressions idiomatiques en indiquant pour chacune les éléments de sens qui en émanent, et de travailler ensuite à rendre compte de tous ces éléments. Le jury constate que certaines traductions sursimplifient ces passages qui présentent des difficultés de traduction, ce qui

conduit à des omissions : il faut chercher à conserver la complexité lexicale et stylistique du texte. Inversement, il ne faut en aucun cas proposer différentes traductions possibles, une seule proposition claire doit être faite dans la copie. Lors de la préparation à l'épreuve du thème durant les années qui précèdent le concours, il est possible de consulter régulièrement des dictionnaires et dictionnaires d'expressions, pour développer aussi ses connaissances des subtilités du français.

Du point de vue formel, le jury insiste sur le fait qu'avant d'être rendues, les copies doivent être relues pour garantir un nombre d'erreurs d'orthographe et d'omissions minimal, faute d'être nul, et pour vérifier que toute la traduction proposée est parfaitement lisible. Il est attendu d'une copie qu'elle adopte une seule variété d'anglais et présente une cohérence dans l'orthographe et les choix lexicaux : ainsi, une copie qui choisit une orthographe britannique pour *sanctuarise* doit par la suite employer cette même variété d'anglais pour l'orthographe de *neighbour* et le choix du nom *flat* (plutôt que *apartment*), par exemple. Enfin, la graphie des lettres doit être bien compréhensible pour le jury, et il faut faire preuve d'une vigilance particulière pour : la différence entre lettre minuscule et majuscule (*Sunday* v. **sunday*) ; l'orthographe des mots qui sont transparents entre français et anglais mais qui présentent une variation orthographique (*rituel* et *ritual* ou *dîner* et *dinner* par exemple) ; les noms propres qui ne sont pas traduits et sur lesquels on trouve des accents (*Agnès* v. *Agnes* par exemple) et la ponctuation qui participe au sens (*her's* ou *hers*). 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.

Présentation détaillée

Afin que ce rapport soit le plus bénéfique possible, nous proposerons plusieurs traductions recevables ainsi que les erreurs les plus fréquentes relevées dans les copies. Ces erreurs seront commentées pour proposer des points de vigilance et des réflexes à adopter dans le but d'améliorer les traductions futures.

Le texte a été découpé en 20 segments qui sont plus ou moins longs et plus ou moins difficiles. La cohérence et la qualité de la traduction dans son ensemble est bien évidemment prise en compte.

Segment	Proposition de corrigé
1. Nous étions trois autour de la table,	There were three of us (sitting / sat) around / at the table,

Structure : Ce segment a posé un problème du fait de la construction idiomatique propre à l'anglais pour exprimer l'existence de personnes dans une situation donnée. De nombreuses copies ont calqué la structure française (**We were three (of us)*). Il est possible de reformuler le français pour s'assurer de ne se concentrer que sur le sens à véhiculer, en se détachant de la tournure idiomatique et en se focalisant sur le sens effectif du segment.

Segment	Proposition de corrigé
2. moi, ma fille Léonie et sa copine Jeanne.	Myself, my daughter Léonie and her girlfriend Jeanne.

Structure : l'ordre des constituants doit être maintenu, car il s'agit d'un choix stylistique fort de la part de l'auteur (le français a tendance à éviter de placer le pronom « moi » devant d'autres syntagmes nominaux, il faut donc reproduire ce choix dans la traduction anglaise et non quelque chose du type : **my daughter Léonie, her girlfriend Jeanne and me / myself*).

Lexique : un nombre important de copies ont proposé *friend* et non *girlfriend*. Ce faux-sens dû à la polysémie du nom en français doit être évité grâce à la prise en compte du contexte : le père accepte de dîner avec « un tiers », ce qui déroge à ses habitudes, il faut donc qu'il s'agisse de quelqu'un qui compte beaucoup dans la vie de sa fille ; et le terme « *butch* » fait référence à la culture lesbienne, un indice pour interpréter le sens de « copine ».

Segment	Proposition de corrigé
3. C'était, en soi, une petite révolution.	This was, in itself, a small revolution. // [segment précédent] – which was a small revolution in itself // In itself, this was a small revolution.

Lien avec le segment précédent : Le pronom « ce » en français peut être rendu en anglais par le pronom démonstratif *this* en début de phrase, ou par le pronom relatif *which* précédé d'une ponctuation de liaison (virgule ou tiret), mais les copies proposant un pronom relatif au début d'une nouvelle phrase (*...Jeanne. Which was...) ont été pénalisées car un pronom relatif en début de phrase correspond à une rupture de construction.

Lexique : attention à la différence entre *small* (adjectif de taille objectif) et *little* (adjectif qui a une connotation évaluative, donc un sens affectif ou dépréciatif en contexte). Quelques confusions entre *in itself* (l'auteur affirme la nature de l'événement) et *in fact* (l'auteur commente sa propre analyse de l'événement).

Segment	Proposition de corrigé
4. Depuis cinq ans, j'avais instauré	For five years (now), I had established // Over the past five years, I had established // I had maintained / instituted / instigated / introduced

Repérage temporel (grammaire) : Dans beaucoup de copies des difficultés pour rendre correctement ce segment ont été constatées, du fait de la construction « depuis » + durée + plus-que-parfait. Rappel de grammaire : « depuis » + durée → *for* + *duration* v. « depuis » + date → *since* + *date*. De plus, l'aspect parfait doit être employé pour traduire la notion de bilan associée au repère temporel véhiculé par « depuis ». Ici, il s'agit d'un bilan fait par le narrateur dans un texte au passé (un passé dans le passé), donc la traduction nécessite l'aspect parfait pour dire le bilan, et le prétérit pour dire l'antériorité, donc le *past perfect*. Les copies utilisant l'adverbe *since* ou une autre construction que le *past perfect* ont donc été pénalisées.

Lexique : ce segment a conduit à plusieurs tentatives infructueuses de traduction du verbe « instaurer », en particulier les barbarismes **instore* et **instaure*, qui correspondent à l'erreur de traduction la plus pénalisée. En cas de doute sur l'existence d'un terme dans une langue, il est judicieux de chercher à en rendre le sens au moyen d'un terme équivalent bien connu, même si cela peut conduire à une légère modification des connotations, plutôt que de risquer d'inventer un terme.

Segment	Proposition de corrigé
5. le rituel du dîner dominical en tête-à-tête avec ma progéniture.	The one-to-one Sunday dinner / evening meal ritual / ceremony with my offspring / progeny // the Sunday dinner ritual alone with my offspring.

Lexique : Ce segment a également donné lieu à des calques lexicaux qui sont des barbarismes (**dominical*, **progeniture*), des erreurs de registre (*kid*) ou d'interprétation (*children* au pluriel), à des erreurs d'orthographe qui modifient la prononciation et le sens (*diner*, *rituel*) ; à des omissions (« tête-à-tête ») ou des erreurs de nom-tête (**the Sunday ritual dinner*). Pour ce genre de syntagme nominal lourd, il peut être utile de souligner le nom principal du texte source pour s'assurer que c'est bien ce même élément qui est la tête du groupe (à droite dans le syntagme nominal) dans la traduction. « En tête-à-tête » a donné lieu à de bonnes traductions lorsque son sens a été bien analysé (comme rendre simplement le sens avec *alone with*) ; la traduction par *face-to-face* n'a pas été valorisée, en particulier lorsqu'elle a été employée avant le nom-tête (*the face-to-face ritual*) et non postposée à droite de celui-ci (*the Sunday dinner ritual face-to-face with my offspring*) car elle insiste sur la rencontre (voire la confrontation) physique, en présence de la personne, et non sur le fait que les deux personnages soient seuls. De même pour la formule *tête-à-tête* employée en anglais, qui connote un rendez-vous romantique.

Grammaire : Des copies ont proposé une construction au génitif avec le nom de jour (**(the) Sunday's dinner ritual*), ce qui est agrammatical en anglais où l'on inclut le nom de jour dans un nom composé (*Sunday* a ici un rôle de modifieur et non de déterminant).

Segment	Proposition de corrigé
6. Aucun tiers n'était accepté.	No third party / outsider was allowed. / No outsiders / third parties were allowed. // [segment précédent] : / – no outsider allowed.

Lexique : Ce segment a donné lieu à des traductions littérales maladroites, mais aussi à de nombreuses très bonnes propositions, idiomatiques et aptes à rendre compte du style et de l'état d'esprit du narrateur. On a ainsi trouvé et valorisé *No third party was admitted* ou *invited*, ou encore *Outsiders were not welcome*. À l'inverse, le calque lexical *accepted* et la sous-traduction *no one else* ont été pénalisés, et les non-sens **No tiers* et **No thirds* l'ont été davantage.

Structure : la construction sans BE (*no third party allowed*) est acceptée, et même valorisée, à condition de ne pas mettre de point entre le segment précédent et ce segment, pour ne pas créer une phrase nominale qui s'éloignerait du français.

Segment	Proposition de corrigé
7. J'avais suivi le conseil de mon ex-épouse, Agnès,	I had followed / I had been following the recommendation / advice of my ex-wife (,) Agnès, // I had listened to

Repérage temporel : Comme pour le segment 4, cette phrase dénote le résumé d'une décision prise dans le passé par rapport au moment de la narration, et doit nécessairement être traduite par un *past perfect*.

Lexique : Beaucoup de copies ont présenté des erreurs dans l'orthographe du nom *advice*, différent du verbe *to advise*, et qui a un fonctionnement continu et ne peut donc être précédé de l'article indéfini *an* en anglais.

Le terme *ex-spouse* a parfois été employé pour « ex-épouse ». Cet emploi est plus marqué en anglais qu'en français ; il est tout à fait recevable en termes de sens mais moins idiomatique que *ex-wife*.

Construction du syntagme nominal complexe : de nombreuses erreurs ont été observées dans la construction et l'ordre des composants du segment, notamment dans les propositions qui font usage d'un génitif (**my ex-wife Agnès's advice*, **my ex-wife's, Agnès, advice*, voire **my ex-wife's advice, Agnès*). En cas de syntagme complexe, il est conseillé de développer la structure au maximum (en employant des prépositions comme liaison, en particulier *of*) car cette solution, bien qu'éventuellement plus lourde, évite de proposer des structures agrammaticales.

Segment	Proposition de corrigé
8. de sanctuariser un moment père-fille.	<u>To enshrine / sanctuariz/se a father-daughter moment // to create / schedule a sacred father-daughter moment / some sacred father-daughter time</u>

Typographie : toute marque permettant de rendre compte de l'emploi de l'italique dans le texte source a été valorisé (soulignement ou guillemets puisqu'il s'agit en réalité d'une citation des conseils d'Agnès). L'absence d'un tel marquage typographique a été pénalisée.

Lexique : toute tentative visant à rendre compte de l'image religieuse de « sanctuariser » a été valorisée ; l'absence de cette image (*ritualise / protect / save / hold onto / share / spend*) a été légèrement pénalisée.

Grammaire : à nouveau, attention à construire un nom composé et non un génitif (**a father-daughter's moment*), et à adapter l'ordre des éléments à la grammaire de l'anglais, en mettant à droite le nom-tête *moment* (**a moment father-daughter*).

Segment	Proposition de corrigé
9. Agnès, aux conseils si précieux,	Agnès, whose advice was so (in)valuable / precious // Agnès had given me such invaluable advice

Grammaire : plusieurs constructions sont acceptables en anglais : soit la reprise d'une proposition nominale comme en français, et donc l'introduction du pronom relatif *whose* (mais il faut alors favoriser une ponctuation autre qu'un point comme liaison avec le segment précédent), soit une proposition avec un verbe conjugué dont *Agnès* est directement le sujet. Cette phrase (segments 9-10-11) a été réorganisée dans beaucoup de copies, ce qui n'est pas nécessaire ni souhaitable, car certains éléments de sens, des liens de cause à effets en particulier, ont été perdus (**I had missed Agnès's advice and wisdom terribly ever since our divorce. Now I had to follow my lonely path.*)

Lexique : Un nombre important de copies a utilisé **advices* au pluriel, ce qui est impossible du fait de son fonctionnement continu. Le jury a également constaté une omission fréquente de l'adverbe de degré « si » dans les propositions de traduction, ce qui est fortement pénalisé.

Segment	Proposition de corrigé
10. dont la sagesse me manquait cruellement depuis notre divorce,	whose wisdom I had been cruelly / bitterly / sorely missing since our divorce, / since we got divorced, / since we got a divorce,

Grammaire : la traduction de « dont » a posé de nombreux problèmes (**whom wisdom I had missed ; *whom I had missed the wisdom*).

Repérage temporel : là encore, on a un constat (aspect parfait) fait dans le passé, il fallait donc employer le prétérit avec un aspect parfait. L'emploi du progressif BE + -ING est préférable pour traduire l'aspect duratif du procès « me manquait », et a donc été valorisé, mais l'absence de cet aspect convenait également et n'a pas été pénalisée.

Lexique : un très grand nombre de copies a proposé le barbarisme **wiseness* pour traduire « sagesse ». La construction du verbe *miss* n'a pas toujours été bien réussie, puisque ce verbe a parfois été employé comme synonyme de « faire défaut » (**whose wisdom missed me*). Ces deux éléments font partie du vocabulaire de base, et non des difficultés lexicales du texte.

Segment	Proposition de corrigé
11. à présent que je devais tracer ma route solitaire.	As I then had to / now that I had to make / chart my own way alone. / to follow my solitary / lonely / lonesome path / road.

Syntaxe : la construction de cette phrase complexe, et notamment son lien logique avec le segment précédent, a donné lieu à des erreurs de compréhension et de traduction. D'une part, « à présent » marque ici un lien de cause à effet, et pas seulement un lien chronologique (il était donc impossible de proposer une nouvelle phrase telle que **Now, I had to follow my solitary path*) ; en revanche, les propositions telles que *now* \emptyset *I had to follow* ont été acceptées comme simple erreur de registre (du fait du choix de la conjonction zéro à la place de *that*) dans la mesure où le lien de subordination logique entre les deux propositions est perçu comme suffisamment clair. Inversement, *since* seul dénote la relation de cause à effet de façon trop explicite, et correspond à une légère surtraduction. D'autre part, ce lien chronologique et logique doit être exprimé en tenant compte du repérage temporel passé, et transposer *now* à *then* dans le cas de la structure *as I then (*now) had to*.

Lexique : une variété importante de propositions lexicales a été acceptée pour rendre « tracer », à l'exception des propositions traduisant littéralement l'image du dessin (**draw, *sketch*).

Segment	Proposition de corrigé
12. Léonie habitait à Pontoise, dans le quartier Saint-Martin	Léonie lived in Pontoise, in the Saint-Martin neighbo(u)rhood / district / area, / in the neighbo(u)rhood of Saint-Martin

Aspect : Ce segment et le suivant correspondant à une description, l'emploi de l'aspect progressif n'est pas possible (*Léonie was living).

Grammaire : un nombre important de copies a proposé un emploi erroné du génitif avec de noms de lieux (*in the Saint Martin's neighbourhood), une erreur qui peut être facilement évitée en s'exerçant au thème grammatical ou en préférant une structure développée en OF, tout aussi acceptable.

Segment	Proposition de corrigé
13. qui étirait ses rues étroites et humides autour de la gare.	Whose narrow, damp streets stretched / extended / spread around / about the (train) station // with its narrow, damp streets extending / that extended // – its narrow, damp streets stretched

Syntaxe : différentes propositions ont été acceptées pour l'intégration de la proposition subordonnée relative, en particulier le maintien d'une structure relative liée à l'antécédent « quartier » ou alors l'ajout d'une proposition indépendante apposée. En revanche, les traductions qui ont proposé une structure calquée sur celle du français en maintenant le terme « quartier » comme sujet du verbe ont été pénalisées, du fait que cette personnification est bien plus marquée en anglais (*the Saint-Martin neighbourhood, which stretched its streets).

Lexique : les deux adjectifs « étroites » et « humides » ont donné lieu à des erreurs récurrentes dans le choix du lexique (*small, slim, wet, moist*), ainsi que dans l'ordre des adjectifs.

Prépositions : plusieurs propositions ont été acceptées pour traduire « autour », mais le jury note de nombreuses difficultés dans la maîtrise générale des prépositions dans cette épreuve. Pour ce segment, les prépositions statiques (*at the station) ou indiquant un changement de repère (*from / *to the station) ne pouvaient convenir, non plus que les prépositions doublées d'adverbes (*stretching out around the station*).

Verbes irréguliers : le jury a constaté des erreurs nombreuses dans la conjugaison du verbe irrégulier *spread* au prétérit. En cas de doute le jour du concours, il est préférable d'employer un autre verbe car une erreur de conjugaison est davantage pénalisée qu'une erreur de choix lexical.

Segment	Proposition de corrigé
14. Elle ne m'avait jamais invité chez elle	She had never invited me to her place / to hers

Grammaire : le repérage temporel était important pour la traduction de ce segment, et l'emploi du *past perfect* était nécessaire pour rendre compte de l'antériorité du procès par rapport au récit au passé (*she never invited me).

Lexique / collocation : l'expression « chez elle » a donné lieu à quelques erreurs d'idiomatisme, en particulier dans l'emploi de la préposition (*at her place). De plus, cette expression très commune a parfois été traduite par des périphrases conduisant à des erreurs de lexique, telles que l'emploi de *house, voire de *home qui conduit à un changement de point de vue incohérent dans le récit du père.

Segment	Proposition de corrigé
15. et j'en avais pris mon parti :	and I was at peace with that: // and I had made my peace / come to terms with that:

Compréhension : une grande majorité des copies, y compris des copies de qualité, ont proposé des traductions qui indiquaient que cette expression n'était pas connue. Grâce au contexte, quelques copies ont pu proposer des solutions intéressantes (*I had learnt to deal with that ; I had accepted that ; I had taken the hint*), mais ce segment a été peu réussi dans l'ensemble, beaucoup de propositions dénotant un sens de compréhension (**and I knew / understood / could guess (very well) why ; *I had an idea why*) ou de décision (**I made up my mind about it ; *I took responsibility for it ; *had I put my hand in the fire*).

Repérage / pronom : de plus, la traduction de « en » a posé un problème dans le choix du pronom en anglais. *That* est préférable à *it* ou *this* pour rendre compte de la distance temporelle de cette prise de conscience du narrateur, située dans le passé du récit au passé, et de la distance émotionnelle avec cette situation qu'il déplore.

Segment	Proposition de corrigé
16. sans doute craignait-elle mes sarcasmes lorsque je découvrirais	no doubt (that) she was dreading / fearing / she dreaded / feared my sarcastic comments / remarks when I discovered / upon discovering // no doubt she was dreading how sarcastic I would be when I discovered

Grammaire : ce segment comportait l'une des difficultés grammaticales majeures du texte avec la traduction de « lorsque je découvrirais ». Un très grand nombre de copies a calqué la structure française et traduit ce passage par **when I would discover*, alors que l'anglais n'emploie pas l'auxiliaire WILL dans les propositions subordonnées de temps. Ici, un prétérit simple permettait d'exprimer le caractère irréel / hypothétique de la situation. Plusieurs copies ont pensé à employer une proposition nominale pour pallier cette difficulté (*on / upon discovering ; at the discovery of*).

Transposition modale : l'adaptation de « sans doute » en adverbe de modalité était possible à condition de se conformer au registre assez soutenu du segment (*she probably feared* a été accepté mais *maybe she feared* a été pénalisé) ; l'emploi de l'auxiliaire modal *must* n'a pas donné lieu à de bonnes traductions car il n'est pas adéquat pour le récit rapporté au passé (*she must be fearing*), et parce qu'il dénote une probabilité plus forte que « sans doute ». À l'inverse, *might* exprime une probabilité trop faible.

Lexique : *sarcasm* est un nom au fonctionnement continu en anglais, il ne peut donc être employé au pluriel (**my sarcasms*).

Segment	Proposition de corrigé
17. la décoration de sa bonbonnière <i>butch</i>	the decoration in / of her butch bijoux / jewel(le)ry box flat / apartment / home // the decoration in her stylish / fancy / luxurious / elegant / exquisite butch home

Lexique : le terme « bonbonnière » présente une difficulté lexicale, que les bonnes copies ont traitée en identifiant, grâce au contexte, qu'il s'agissait de l'appartement de Léonie, et en proposant des traductions ingénieuses telle que *abode, pad, cocoon, bachelorette, shelter, nest*, ou en proposant un adjectif pertinent pour qualifier le type de maison (*stylish, elegant*). Les copies faisant preuve de bon sens ont proposé de légères sous-traductions telles que *home* ou *flat / apartment* sans adjectif. En revanche, les productions qui ont traduit littéralement le nom au moyen du champ lexical de la confiserie n'ont pu être valorisées, car ces propositions ont donné lieu à des non-sens (**the decoration of her candybox / candy shop / sweetbox / sweets bottle*). De même, les copies ayant choisi de laisser le terme en français ont été pénalisées pour barbarisme ou refus de traduction.

Concernant le modifieur *butch*, il était probablement inconnu de certaines copies qui en ont modifié l'orthographe (omission du « t » en particulier) : il est donc vivement recommandé de relire avec une minutie particulière l'orthographe des mots présents dans le texte source et que l'on maîtrise mal.

Construction du syntagme nominal : en sus de la difficulté lexicale, certaines copies ont été pénalisées du fait d'erreur dans la construction du syntagme nominal lorsque c'est le modifieur *butch* qui a été placé à la fin, et non le nom-tête *home* ou *place* (**her bedroom butch*). De même, la complexité du segment invitait à une traduction développée en OF pour faire le lien entre « décoration » et « bonbonnière » et non à un génitif (**her butch bedroom's decoration*).

Segment	Proposition de corrigé
18. qu'elle avait dû reconstituer à l'identique, après son déménagement,	which / that she had probably recreated, after moving out, exactly as it was before, // exactly as it was before, after moving out

Sens du « devoir » : une proportion importante de copies a proposé des traductions erronées de « qu'elle avait dû » à cause d'une mauvaise analyse du sens et du contexte. Le verbe a ici un sens épistémique, il indique une probabilité et non une obligation (sens radical) : ainsi, les propositions de traduction par *that she (had) had to recreate* ont été pénalisées. Cette possibilité entre sens épistémique et sens radical doit être prise en compte lors de la traduction des verbes « devoir » et « pouvoir » en particulier.

Point de vue : le texte adopte ici le point de vue du père, qui a vu sa fille quitter la maison familiale, ce qui est explicité en anglais par l'emploi de la préposition dans *moving out*; la traction **after moving in* change la perspective du récit.

Lexique : « reconstituer » a conduit à quelques erreurs de choix lexicaux, tels que *reconstructed* ou *reconstituted* (sur-traduction, faux sens). De même, l'expression « à l'identique » a donné lieu à des traductions ingénieuses (*recreated to a tee*) mais aussi à des calques peu heureux (**to the identic(al)*).

Segment	Proposition de corrigé
19. avec ses posters de Christine & the Queens et ses effluves de papier d'Arménie.	With her Christine & the Queens posters on the wall(s) and her Armenian paper fragrance wafting about. // with its Christine & the Queens posters hanging and its incense paper perfume / scent(s) / aroma(s) / waft(s) floating around / drifting around.

Déterminant possessif : l'antécédent de « ses » pouvant être soit Léonie, soit la bonbonnière, les traductions par *her* ou *its* ont toutes deux été acceptées, à condition de n'utiliser que l'une ou l'autre des solutions pour les deux occurrences.

Omissions : le nom « effluves » a souvent été mal compris et mal traduit (**stacks of paper*, **pieces of paper*), voire complètement omis de la proposition finale dans plusieurs copies.

Étoffement : l'absence d'étoffement de la localisation des éléments décoratifs a été pénalisée, car il s'agit d'une spécificité de l'anglais attendue dans la description physique d'un lieu.

Segment	Proposition de corrigé
20. Il était terrible d'inspirer un tel sentiment à son enfant.	That your / a / one's child should feel this way about you / a parent was terrible / horrible / awful. // Inspiring / Arousing such a feeling in your child was terrible. // It was terrible to inspire such a feeling in your child. // It was terrible to inspire your child with such a feeling.

Préposition : la collocation *to inspire something in someone* n'étant pas bien connue, beaucoup de copies ont employé la préposition *to* qui a été pénalisée.

Point de vue : là encore, quelques erreurs dans l'interprétation de la généralisation du propos à partir du point de vue du père ont donné lieu à des traductions erronées, telles que **in my child*, **in his child* voire **in their child*.

Lexique : le calque lexical conduisant à l'emploi de **sentiment* a été observé dans un certain nombre de copies.

Conclusion

Ce rapport a été conçu comme un outil ayant vocation à favoriser la compréhension des attendus de l'épreuve et à développer des stratégies et réflexes de traduction, et en ceci nous espérons qu'il est utile, mais il nous permet aussi d'encourager les personnes préparant le concours à s'entraîner de façon méthodique et régulière. La fréquentation de manuels de thème grammatical et de dictionnaires est ainsi fortement recommandée pour cette épreuve, qui gagne également à être préparée en lien avec le travail portant sur la linguistique, notamment pour améliorer les traductions des temps et aspects.

La traduction de textes littéraires est un exercice exigeant, qui ne s'improvise pas mais pour lequel une préparation sérieuse peut conduire à des progrès rapides et significatifs. Outre une bonne maîtrise des langues source et cible, nous encourageons à faire preuve de patience lors de l'épreuve de traduction : une bonne analyse et compréhension du texte source est nécessaire, ce qui implique parfois de lire et relire attentivement certains passages ambigus (comme c'est le cas pour la traduction de « devoir » dans ce texte) ; et un effort de graphie et de relecture est également vivement conseillé.

Proposition de corrigé

There were three of us at the table, myself, my daughter Léonie and her girlfriend Jeanne. This was, in itself, a small revolution. Five years before, I had established the one-to-one Sunday dinner ritual with my offspring. No third party was allowed. I had been following the advice of my ex-wife Agnès, to sanctuarise a father-daughter moment – Agnès, whose advice was so invaluable, whose wisdom I had been sorely missing since our divorce, as I then had to chart my own way alone.

Léonie lived in Pontoise, in the Saint-Martin neighbourhood, whose narrow, damp streets stretched around the station. She had never invited me to her place, and I had made my peace with that: no doubt that she was dreading my sarcastic comments upon discovering the decoration in her stylish butch home, that she had probably recreated, after moving out, exactly as it was before, with her Christine & the Queens posters on the walls and her Armenian paper fragrance floating around. That your child should feel this way about you was terrible.

Rapport établi par Marie TURLAIS

1.2.2. Version

Remarques préliminaires

Dernier roman de Russell Banks publié avant sa mort en janvier 2023, *Foregone* retrace la vie et la carrière du personnage de Leonard Fife, cinéaste américain de renom.

Dans le passage à traduire, extrait du chapitre 20 et proche du dénouement, Fife se rend chez son ami, l'artiste Stanley Reinhart, par ailleurs enseignant au Goddard College. Au cours de sa traversée nocturne du Vermont, et à la faveur des variations du paysage, s'entrecroisent différents repères temporels mêlant souvenirs d'une précédente visite, moment présent de la conduite et projection dans un avenir envisagé alors comme très proche.

Analyse des repérages et stratégies littéraires

Les différentes lectures préliminaires à la traduction du passage doivent permettre d'identifier ces repères temporels. Une analyse narratologique même simple sera donc utile à la perception de ces différents moments et notamment du va-et-vient entre la scène qui se produit et les interventions mémorielles qu'elle suscite comme en témoigne l'incise *he remembers* par exemple. Le narrateur hétérodiégétique concentre la focalisation sur le personnage dont le seul point de vue est ici rendu.

Ainsi la compréhension du rappel d'un trajet précédent sur la même route que celle empruntée dans le récit permet de résoudre la traduction de l'adverbe *back* et d'en saisir la portée temporelle.

De même ces lectures préparatoires faciliteront l'émergence des éléments de contexte de l'extrait (lieu, pays, époque notamment). Les termes *stores* et *dormitories* associés à l'établissement *Goddard College* donnaient à penser qu'il s'agissait d'un contexte nord-américain, ce que venaient confirmer les noms de lieux tels que *Montpelier* (capitale de l'état du Vermont et qui ne doit donc pas devenir la ville française de Montpellier) et *the Winooski River*. De la même façon, si la marque de la voiture du personnage peut ne pas être familière, la connaissance du nom courant *headlights* était essentielle à la compréhension de la situation d'énonciation – le personnage est en train de conduire – et de fait, que *Plymouth* ne pouvait être un nom de ville (la présence de l'article défini devant le nom étant un autre indicateur de cette impossibilité) mais bien la marque de sa voiture. Au-delà de l'exercice de traduction ici concerné, l'ensemble de ces repérages sera par ailleurs un passage inévitable des études de textes en classe dans les stratégies d'accès au sens apportées aux élèves.

Orthographe

Le jury rappelle l'importance de la maîtrise de l'orthographe. Ce modèle sera en effet transmis aux élèves mais il sera également essentiel dans la communication écrite avec leurs familles et l'ensemble des membres de la communauté scolaire. Dans la traduction en français du passage, un modèle défaillant provoque parfois des erreurs de sens. L'ajout d'une majuscule au mot *north* dans la traduction en modifie ainsi la signification, de l'orientation vers ce point cardinal à la région septentrionale lorsque le mot possède une majuscule. Il est donc essentiel d'ajouter aux lectures en langue anglaise, des œuvres en français, voire de vérifier les règles orthographiques de mots courants tels que les adverbes (comme « bruyamment » dans le texte proposé) dans les ouvrages de référence tout au long du travail de préparation et d'entraînement à la version.

Lexique

Le passage comprenait un certain nombre de difficultés lexicales et des éléments relevant donc du contexte nord-américain (tel que *notch* pour évoquer *a narrow pass or gorge*) mais également de nombreux termes appartenant à des champs lexicaux usuels. Ainsi, des erreurs récurrentes sur les termes *bend*, *cliffs* ou *bank* ont donné lieu à des contresens et des traductions inappropriées voire absurdes dans le contexte de la phrase et/ou du passage tout entier. Revoir le vocabulaire de la description de paysage est donc nécessaire sans pour autant entrer dans une trop grande spécificité topographique. De même les prépositions simples comme *above* dans la première phrase doivent être connues avec précision. Il faut également anticiper les spécificités culturelles et particulièrement ici, la conversion des unités de mesure ; la traduction des *miles* en kilomètres rendra en effet la lecture plus fluide et accessible à un public francophone et une plus grande justesse du sens : « cinq kilomètres » ne sont pas équivalents à « cinq miles ». Si une conversion au mètre près n'est pas exigée – une approximation suffit si on trouve dans le texte source une expression comme *a dozen miles* – il est judicieux de connaître certaines unités de mesure courantes et leur équivalent.

Par ailleurs, si la traduction littérale est parfois maladroite (« *poignée de magasins » pour *handful of stores*), il n'est *a contrario* pas toujours nécessaire d'aller au-delà, au risque de surtraduire comme dans l'expression *twenty or thirty white houses* et de proposer alors une traduction inexacte. Le travail par inférence à partir de l'environnement immédiat d'un mot ou de sa formation (dérivation particulièrement) est souvent très utile pour arriver au sens ou du moins s'en approcher : la décomposition de l'adverbe *gainfully* par exemple excluait donc de le traduire par son contraire « *gracieusement ».

De façon générale, la cohérence et l'attention portée au sens doivent être primordiales : la visualisation de la scène, les liens entre les différentes phases du passage permettent ainsi d'aboutir à une restitution qui fait sens dans l'unité que forme ce passage.

Grammaire et syntaxe

Le texte est écrit au présent, il est donc indispensable de respecter le temps utilisé en anglais et ce tout au long de la traduction. Il est en effet erroné et incohérent d'alterner présent et passé dans ce cas.

Le respect et la précision des accords (sujets-verbes, participes passés particulièrement) doivent faire l'objet d'une attention spécifique car au-delà de la correction stricte de la langue exigée dans la traduction finale, une erreur d'accord peut modifier le sens d'une expression : ainsi l'absence de <es> dans le segment « une région sauvage faite d'ombres mouvantes, *chassé par des lumières... » indique à tort que c'est le narrateur qui est concerné et non les ombres. Une relecture rigoureuse permettra de vérifier ces accords et corriger de telles erreurs.

Concernant la ponctuation, l'extrait comprenait deux occurrences de tirets, utilisés plus fréquemment en anglais qu'en français. Il était possible de les remplacer par d'autres signes de ponctuation adaptés (virgules ou parenthèses par exemple) en s'assurant toujours de la continuité et de la justesse syntaxiques de l'ensemble). Cependant, les tirets étant présents dans certains ouvrages en français, les traductions qui présentaient une ponctuation en l'état n'ont pas été pénalisées.

Méthodologie de la traduction et stylistique

Si les procédés de traduction usuels (transposition, modulation, étoffement notamment) sont utiles, ils ne fonctionnent pas toujours et ne peuvent donc être systématiques. Certains verbes de déplacement suivis d'une préposition sont ainsi délicats à traduire et ni le mot-à-mot ni le chassé-croisé ne seront satisfaisants pour en restituer le sens. Ainsi l'expression *and slips through a notch in the mountains* ne pouvait être rendue littéralement (« *et se faufile à travers un défilé dans les montagnes »), ni par le chassé-croisé (« *et traverse en se fauillant un défilé dans les montagnes ») qui alourdit ici le propos. De même, il faudra bien veiller à accompagner toute recatégorisation de l'ensemble des changements nécessaires dans l'énoncé, en amont et en aval de cette modification : l'expression *remembered from his and Alicia's trip ...* perd de sa précision si on transforme simplement le participe passé en « *souvenir du voyage vers le nord ».

Conclusion

Les éléments ci-dessus rappellent qu'un temps d'analyse du passage est obligatoire pour en saisir les spécificités, la cohérence, le(s) point(s) de vue et une appréhension juste des difficultés probables. Cela induit plusieurs lectures précises et critiques qui doivent faciliter le passage de la langue source à la langue cible et éviter des confusions provoquées par une traduction précipitée. Cette seconde étape sera elle-même servie par une relecture soigneuse afin, d'une part, de corriger certaines erreurs tout en s'assurant que la présentation de la copie reste claire et soignée, d'autre part, de vérifier qu'aucun élément n'a été omis. En dépit des maladroites et des erreurs, le jury a relevé dans certaines copies, un travail sur le texte et une attention à ses caractéristiques qui témoignent d'une préparation rigoureuse et efficace.

Analyse par segment.

1. *A dozen miles above Montpellier*

Le complément de lieu qui ouvre le passage et contextualise la scène décrite a présenté deux difficultés : l'indication de la distance et la préposition de lieu.

Comme rappelé précédemment, l'unité de mesure doit être convertie en s'approchant au plus près de sa valeur que l'expression *a dozen* vient moduler. Cette conversion (1 mile terrestre = environ 1,6 km) doit donc aboutir à une valeur recevable en termes de sens et de logique (pas de mètres par exemple). Par souci d'exactitude, la douzaine évoquée ne peut, quant à elle, devenir une « *dizaine ».

La préposition *above* n'est ni une indication cardinale précise (« *au nord de ») ni l'indication d'une étape dans la progression du voyage (« *après ») ; il convenait donc de lui laisser son sens original qui

évoque un repère, une localisation comme sur une carte routière sur laquelle on suivrait le déplacement du personnage : « au-dessus de ».

La ponctuation devait être adaptée par l'ajout d'une virgule à la fin du complément et l'orthographe de la ville américaine du Vermont, Montpelier, respectée.

[À une vingtaine de kilomètres au-dessus de Montpelier,]

2. he enters a wilderness of heaving shadows,

Cette entrée métaphorique dans l'environnement nocturne de la forêt que le personnage traverse doit tout d'abord rappeler que le texte doit être lu avec rigueur afin d'éviter des confusions et étourderies. Ainsi *heaving* est souvent devenu « *lourd » en français pour avoir été lu *heavy*. Cet adjectif qui évoque un mouvement de soulèvement a été rendu par différentes propositions qui ont bien essayé de garder cette idée de mouvement : « mouvantes », « dansantes », ondulantes », « remuantes » notamment. Le nom *shadows* pouvait être compris comme les « ombres » des éléments du paysage dans les phares du véhicule ou comme l'évocation plus générale des « ténèbres », la scène se déroulant de nuit. Les deux traductions ont été acceptées. La traduction littérale du terme *wilderness* (« *nature sauvage » par exemple) était maladroite, la visualisation de la scène permettait de lui trouver une adaptation simple (« espace » / « contrée sauvage ») tandis que l'étoffement de la préposition *of* rendait la formulation plus aboutie.

Comme indiqué plus haut, le temps utilisé en anglais doit être conservé dans la traduction, le présent était donc de rigueur pour *enters* comme pour tous les verbes dans ce cas.

[Il s'engage dans une contrée sauvage faite d'ombres mouvantes,]

3. broken only occasionally by the lights of farmhouses.

Si la traduction littérale de l'adverbe *occasionally* était une simple maladresse, celle de *broken* n'était pas appropriée pour rendre compte des « ombres ». Considérant qu'il s'agissait d'un effet des lumières, des suggestions comme « dispersées », « chassées » étaient envisageables. La traduction de *farmhouses* perd un peu de précision par rapport au nom anglais mais le terme français « fermes » désigne à la fois l'exploitation et la maison d'habitation et suffit ici.

Le participe passé *broken* s'applique bien au nom *shadows*, il convenait de respecter les règles des accords des participes passés en français. Les articles doivent également être analysés et rendus avec précision et dans le contexte du segment : un article indéfini devant « lumières » était préférable pour correspondre à l'absence de précision sur l'origine de ces lumières et s'accordait ainsi avec l'emploi de l'article zéro devant *farmhouses*.

[Entrecoupées çà et là seulement par des lumières de fermes.]

4. He rounds a quick bend in the road

Si elle n'est pas connue, cette expression idiomatique doit d'abord être considérée dans le contexte général du passage : le personnage est au volant et les étapes marquantes de sa progression jalonnent l'avancée du texte. Il en est ainsi de ce début de phrase. Le groupe nominal *quick bend* ne fait pas référence à un virage « *rapide » mais « serré » que le conducteur va donc « prendre » ou « négocier. »

Le calque sur la préposition *in* rend la traduction maladroite en français ; la rendre par « sur » apportera une plus grande fluidité. Ce complément a pu d'ailleurs être simplement non traduit, ce qui était parfaitement acceptable, considérant qu'il précisait certes la situation du virage mais sans apporter d'élément significatif.

[Il prend un virage serré (sur la route)]

5. - *remembered from his and Alicia's trip north back in January* -

Ce segment demandait à être analysé avec rigueur et logique afin d'en restituer à la fois le lien avec ce qui précède (notamment pour la nature de *remembered*) et la première juxtaposition de deux moments par l'action de la mémoire. C'est bien le virage qui déclenche ce souvenir faisant de *remembered* un participe passé dont la restitution en français peut donner lieu à des incorrections syntaxiques. « Se rappeler » est toujours suivi d'un complément sans préposition au contraire de « se souvenir » qui doit être suivi de « de » ; impossible à rendre tel quel, il devra être étoffé par une relative par exemple. Il en sera de même pour la préposition *from* : une possibilité est d'ajouter un verbe dans le respect des repères temporels et des compléments du nom *trip*, notamment l'adjectif possessif *his*.

Comme indiqué plus haut et en lien logique avec l'évocation du souvenir, l'adverbe *back* marque également cette distance temporelle et non l'idée de retour et peut être rendu par une transposition : « en janvier dernier ».

Les tirets, virgules, parenthèses sont possibles dans la traduction en cohérence avec la syntaxe de l'ensemble du segment.

[-, / (qu'il se rappelle avoir pris lors du voyage vers le nord qu'Alicia et lui avaient fait en janvier dernier) /, /-]

6. *and slips through a notch in the mountains.*

Les principaux écueils dans ce segment furent le verbe prépositionnel et le nom *notch* plutôt apparenté à un contexte nord-américain. Suivi de la préposition *through*, le verbe ne pouvait signifier « *glisser » mais ni le chassé-croisé ni la traduction mot à mot, comme déjà mentionné, n'étaient satisfaisants pour en rendre le sens. En revanche, essayer de visualiser la scène en prenant également en compte les éléments qui suivent, pouvaient permettre d'aboutir à une solution satisfaisante : « et s'engouffre / se faufile/ s'insinue dans ... »

Quant à la traduction de *notch*, les propositions telles que « *brèche », « *encoche », « *entaille », « *couloir » ne restituent pas l'information topographique de l'élément comme dans « défilé » ou « gorge ».

De nouveau, le calque de syntaxe pour le complément de lieu est maladroit, préférer « entre » ou « au milieu » à « dans les montagnes » était un choix judicieux.

Concernant enfin le lien avec le segment précédent et la restitution de la succession des actions, il était possible de remplacer la coordination *and* et le verbe conjugué par une proposition circonstancielle de but : « pour se faufiler dans ... »

[pour se faufiler dans un défilé au milieu des montagnes.]

7. *The Winooski River gushes noisily at the side of the road*

Dans ce segment et celui qui suit, la description du paysage présente des éléments qui font appel à la connaissance des verbes de production de bruit et de position pour en faire percevoir le mystère et la richesse, notamment à travers les sens du personnage. Ici l'expression *gushes* associée à l'adverbe *noisily* évoque à la fois ce bruit et la force de la rivière, pas seulement son flot. Les verbes « *coule », « *jaillit », « *se déverse » sont donc imprécis tandis que « *à grands flots » sera quelque peu surtraduit. Il était possible de garder la traduction littérale de l'adverbe (sous réserve d'en maîtriser l'orthographe) ou d'effectuer une transposition grâce à un complément circonstanciel de manière tel que « avec bruit. »

Plusieurs propositions ont été acceptées pour le complément de lieu : « sur le bord de la route », « sur le côté de la route », « au bord de la route » ; le déplacer en début de segment enlevait en revanche le parallèle dans la construction avec les deux segments suivants.

La traduction, très fréquente, de *River* a été jugée recevable même s'il est plutôt d'usage de ne faire référence aux cours d'eau que par leur nom propre.

[La Winooski bouillonne bruyamment au bord de la route]

8. and high rocky cliffs huddle tight to his left

Cette deuxième partie de la phrase détaille un autre élément du paysage en lui attribuant une attitude relevant de la personnification, ce qui constituait une première difficulté, tandis que l'adverbe *tight* qui lui est associé vient préciser mais aussi complexifier davantage le sens du verbe. La traduction littérale du verbe *huddle* dotait les falaises d'une capacité à s'animer quelque peu inappropriée ; il convenait donc de rendre l'idée de « se blottir » par un étoffement de la traduction de l'adverbe, par « étroitement serrées » par exemple, et de choisir un verbe plus neutre pour décrire les falaises, en cohérence avec les adjectifs *high* et *rocky*. Ainsi des propositions comme « s'élèvent », « se dressent » voire « se tiennent » étaient recevables.

Concernant l'ordre des adjectifs, il est toujours souhaitable de favoriser la fluidité de la traduction ; déplacer « rocheuses » après le nom permettait donc d'équilibrer le groupe nominal dont les traductions ont également souvent montré des imprécisions voire des erreurs sur le nom *cliffs*, pourtant très couramment rencontré dans les descriptions de paysages.

La préposition *to* n'est pas dynamique ici mais localise l'élément.

[et de hautes falaises rocheuses étroitement serrées s'élèvent à sa gauche]

9. and on the far bank of the river.

Ce segment demandait à nouveau de visualiser la scène en tenant compte de l'évocation de la rivière au tout début de la phrase afin de dépasser la traduction littérale ; il s'agissait ici de « la rive opposée de la rivière » par opposition à celle qui longe la route et dont le personnage se trouve proche.

La répétition de « et » pouvait être évitée par l'utilisation d'une expression équivalente comme « ainsi que » par exemple.

[ainsi que sur la rive opposée de la rivière.]

10. He can't see the cliffs,

Ce segment sans difficulté a été généralement correctement traduit. Il n'était pas nécessaire de renforcer le modal *can't* par une indication d'effort de la part du personnage. Comme le suggère la seconde partie de la phrase, l'obscurité est seule responsable de son incapacité à voir. Le modal pouvait même ne pas être rendu. Quant au verbe « voir », on pouvait lui préférer un synonyme tel que « discerner ».

[Il ne voit pas les falaises,]

11. can see only the road illuminated by the headlights of the Plymouth.

Comme indiqué plus haut, la fin du segment a souvent été problématique et cause de nombreuses erreurs, voire de contresens du fait de la méconnaissance de *headlights*, souvent associée à la non prise en compte de l'article devant *Plymouth* et du contexte général du passage. Il s'agissait donc bien des « phares de la/sa Plymouth » ; ici à nouveau le jury invite à la rigueur concernant l'orthographe, souvent inexacte, du mot « phare » afin d'éviter des confusions lexicales pouvant donner lieu à des non-sens. La traduction du participe passé *illuminated* par « éclairée » était dans ce contexte plus logique que le calque même s'il s'agit bien d'un éclairage artificiel.

Il était possible de relier les deux segments par « mais » pour montrer le champ restreint de sa vision et annoncer finalement le segment suivant ; la reprise du modal associé à la perception en anglais est en revanche non attendue dans la traduction finale.

[seulement la route éclairée par les phares de la Plymouth.]

12. He knows the cliffs are there in the deeper darkness.

Ce segment, correctement traduit généralement, montre l'importance de l'attention apportée à la précision de la lecture. Le comparatif *deeper* a souvent été omis ou recatégorisé en nom pour aboutir à des traductions inexactes. Il s'agit à la fois d'une comparaison par rapport à la route et d'un rappel de l'atmosphère oppressante qui se dégage du paysage et de l'impression qu'il a laissée sur le personnage. Une modalisation par un adverbe comme « toujours » ou « encore » pouvait rendre ces effets. Afin de ne pas alourdir le texte en français, il était préférable de ne pas réécrire « falaises » mais d'utiliser un pronom.

[Il sait qu'elles sont là dans l'obscurité encore plus profonde.]

13. And the wide bend of the river, he remembers,

Les erreurs ou imprécisions sur le sens de *bend* déjà mentionnées dans le segment 4, ont été à nouveau souvent constatées ici. Appliqué à une rivière ou un fleuve, il s'agit avec ce terme d'une « courbe » ou d'un « méandre ». L'adjectif *wide* pouvait être traduit littéralement pour indiquer simplement la largeur de cette partie de la rivière ou tout aussi bien traduit par « vaste ».

Concernant l'incise *he remembers*, il fallait veiller à rétablir l'inversion verbe-sujet telle qu'elle est habituellement construite en français.

[Et le large méandre de la rivière, se souvient-il,]

14. marks the presence less than five miles away of the village of Plainfield –

Comme dans le segment 1, la méconnaissance de la valeur des *miles* a pu donner lieu à des traductions très approximatives, voire totalement erronées. Il s'agit à nouveau ici d'une indication certes approximative mais qui doit rester cohérente : « à moins de huit kilomètres ». Le choix du verbe pouvait être sa traduction littérale ou un synonyme comme « annonce », « indique », « signale » fréquemment utilisés.

La ponctuation devait faire apparaître des virgules ou des parenthèses en français pour faire de ce complément de lieu une incise entre « la présence » et « du village » s'il était conservé à cette place dans le segment. S'il était rejeté après *Plainfield*, une virgule devait être ajoutée après le nom du lieu. En fin de segment, un tiret ou une virgule ou deux points pouvaient être utilisés avant l'énumération qui suit.

Enfin, la relecture doit servir à vérifier que les noms de lieu, tels que *Plainfield* ici, sont correctement orthographiés.

[annonce la présence du village de Plainfield, à moins de huit kilomètres de là :]

15. twenty or thirty white houses, a handful of stores,

Comme indiqué précédemment, il était préférable d'éviter la maladresse du calque pour la traduction de *handful* ; s'agissant de « magasins » (qui n'ont d'ailleurs pas toujours été identifiés comme tels), l'adjectif indéfini pluriel « quelques » convenait très bien. En revanche, l'indication du nombre de maisons devait être conservée littéralement, de même que la simple mention de leur couleur *white* qui suffisait comme dans la phrase en anglais.

[vingt ou trente maisons blanches, quelques magasins,]

16. and the half dozen dormitories and classroom buildings and administration and maintenance buildings of Goddard College,

Dans ce segment, les difficultés rencontrées ont d'abord été liées à la distribution des informations dans les deux parties qui composent la description de l'établissement : *the half dozen dormitories and classroom buildings* d'une part et *administration and maintenance buildings* d'autre part. Il était intéressant d'essayer de conserver l'équilibre et le parallèle de construction entre ces deux parties, ce que certaines copies ont bien effectué. Le sens de *dormitories*, tout comme celui de *maintenance*,

n'ont pas toujours été bien cernés, et leurs traductions sont restées imprécises ; dans le contexte culturel nord-américain, *dormitories* désigne des « chambres » ou « résidences universitaires » et non des « *dortoirs » ni un « *internat ». La traduction littérale « maintenance » constituait une erreur de repérage.

Comme dans le segment 1, la traduction de *dozen* a parfois été inexacte ; celle de *half* devait elle rendre l'imprécision du souvenir du personnage, ce que la traduction de l'expression par « *six » effaçait.

Enfin, le nom de l'établissement demandait à être conservé à l'identique, y compris pour les majuscules, afin, à nouveau, de respecter le contexte culturel et d'éviter un contresens en traduisant par le calque « collègue » en français.

[et la demi-douzaine de résidences universitaires et de bâtiments abritant les salles de classe, et les locaux administratifs et d'entretien de Goddard College,]

17. where he is about to become more or less gainfully employed.

L'expression du futur imminent dans la première partie du segment n'a guère posé de problème et plusieurs propositions ont été acceptées pour le restituer : « il est sur le point de », « il est en passe de » ou encore « il va bientôt ».

Les difficultés ont davantage porté sur la fin du segment. L'expression *to be gainfully employed* désigne le fait d'avoir un emploi rémunéré. Comme indiqué dans les remarques préliminaires, une analyse de la formation des mots peut aider à renseigner sur le sens ; dans ce cas, une telle analyse renseignait bien sur le caractère lucratif du terme. Des transpositions appliquées à cet adverbe et au participe passé *employed* permettaient enfin d'éviter la maladresse de la traduction littérale.

[où il est sur le point de prendre un emploi plus ou moins rémunéré.]

Proposition de traduction.

À une vingtaine de kilomètres au-dessus de Montpellier, il s'engage dans une contrée sauvage, faite d'ombres mouvantes, entrecoupées çà et là seulement par des lumières de fermes. Il prend un virage serré, qu'il se rappelle avoir pris lors du voyage vers le nord qu'Alicia et lui avaient fait en janvier dernier, pour se faufiler dans un défilé au milieu des montagnes. La Winooski bouillonne bruyamment au bord de la route et de hautes falaises rocheuses étroitement serrées s'élèvent à sa gauche ainsi que sur la rive opposée de la rivière. Il ne voit pas les falaises, seulement la route éclairée par les phares de la Plymouth. Il sait qu'elles sont là dans l'obscurité encore plus profonde. Et le large méandre de la rivière, se souvient-il, annonce la présence du village de Plainfield, à moins de huit kilomètres de là : vingt ou trente maisons blanches, quelques magasins, et la demi-douzaine de résidences universitaires et de bâtiments abritant les salles de classe, et les locaux administratifs et d'entretien de Goddard College, où il est sur le point de prendre un emploi plus ou moins rémunéré.

Rapport établi par Nathalie LESPORT et Pauline TERRAS

2. Épreuve écrite disciplinaire appliquée

Le sujet de l'épreuve écrite disciplinaire appliquée est consultable à l'adresse suivante : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/media/13314/download>

2.1. Propos Liminaire

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

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

L'épreuve place le candidat en situation de choisir des documents, d'en produire une analyse critique, puis de construire une séquence d'enseignement à partir du sujet remis par le jury. Elle permet d'évaluer la capacité du candidat à concevoir et mettre en œuvre une séquence d'enseignement permettant la structuration des apprentissages à un niveau visé et au regard des instructions officielles.

L'épreuve, rédigée en langue française, prend appui sur des supports de natures différentes (texte, document audio présenté sous forme de script², iconographie, extrait de manuel, etc.) en lien avec le thème ou l'axe proposé au candidat et susceptibles d'être utilisés dans la cadre d'une séquence pédagogique au niveau ou dans les conditions d'enseignement indiqués par le sujet. Ils peuvent être accompagnés de documents annexes destinés à en faciliter la mise en perspective.

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

Durée : six heures.

Coefficient 2.

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

Nous rappelons ci-dessous les informations présentées dans la « Fiche de présentation et de conseils » qui avait été incluse dans les annexes du rapport du jury de la session 2021 ainsi que dans les rapports du jury des sessions 2022 et 2023. Cette présentation précise la manière dont le jury du

² Jusqu'à présent, le jury du CAPES/CAFEP-CAPES externe d'anglais n'a pas retenu la possibilité d'intégrer des scripts de supports audios dans les sujets proposés aux candidats.

concours constitue les corpus de documents remis au candidat et prodigue des conseils méthodologiques de traitement des consignes.

2.1.1. Les documents du dossier

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

Les documents B sont de nature iconographique. Pour des questions matérielles, ils sont reproduits en noir et blanc, quelle que soit leur couleur initiale.

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

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

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

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

2.1.2. Constitution du dossier personnel du candidat

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

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

Le non-respect de cette consigne est pénalisé de manière proportionnelle à la non-conformité de la composition du dossier.

En début de copie, le candidat annonce la liste des documents qu'il retient ; les exemples de formulation suivants sont recevables : « Documents retenus : A, B1, C2, D2 », ou, s'il y a un document annexe, « Documents retenus : A, B1, C2, D2, document annexe ».

Par ailleurs, il est rappelé aux candidats que, comme l'indique la consigne, l'ensemble des questions (analyse universitaire, phonologie et linguistique, perspective pédagogique, projet pédagogique) doit être traité en français. Le jury pénalise très lourdement les candidats ne tenant pas compte de cette consigne.

2.1.3. Gestion du temps conseillée durant l'épreuve

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

- prise de connaissance de tous les documents et choix : environ 30 minutes ;
- question 1 : environ 1h15 ;
- question 2 : environ 1h30-1h45 ;
- question 3 : environ 2h30-2h45.

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

- question 1, notée sur 5 ;

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

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

2.1.4. Logique de la question 1 de la consigne

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

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

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

2.1.5. Logique des questions 2 de la consigne

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

L'objectif langagier de la question 2-c attend une réponse synthétique mais ne peut se limiter à un propos vague, déployé de manière mécanique, ne prenant pas en compte la spécificité du sujet. Il est rappelé qu'il ne s'agit pas encore de mise en œuvre mais de mettre en lien le point 2 avec le niveau d'enseignement, en adéquation avec le CECRL et un objectif langagier. Pour le sujet de la session 2024, l'objectif langagier portait donc sur la construction BE + -ING au prétérit et à la voix passive. Il était alors possible de proposer, entre autres propositions recevables, l'objectif langagier suivant :

Dans la perspective d'acquisition d'un niveau B1-B2 à la fin de la classe de 1^{re} (ou du niveau B2 à atteindre à la fin du cycle terminal) en enseignement de tronc commun, l'élève sera amené à utiliser BE + -ING au prétérit et à la voix passive pour assurer la cohésion discursive de ses productions rédigées au passé en plaçant le constituant le plus lourd en fin d'énoncé (ex. pour évoquer la fresque du document B-1. : « *The photo captured the moment when Jackie Duddy was being carried away by a group of four men led by local Catholic priest Edward Daly waving a blood-stained white handkerchief.* »).

Au niveau B2 à atteindre, les élèves doivent avoir « un bon contrôle des structures utilisées dans un langage simple et de quelques formes grammaticales complexes » (CECRL). < BE + -ING au prétérit et à la voix passive > peut être considéré comme une forme grammaticale complexe, à laquelle les élèves ne

recourent pas ou recourent peu, sans doute en raison de la combinaison de deux formes grammaticales : l'aspect BE + -ING, aux effets de sens variés, et la voix passive, plus fréquemment usitée en anglais qu'en français. Ainsi, il est opportun que les élèves apprennent à utiliser cette combinaison.

2.1.6. Logique de la question 3 de la consigne

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

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

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

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

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

2.2.1. Les attentes

Comme précisé plus haut, il est attendu une analyse précise et détaillée de chaque document selon sa nature, sa spécificité et l'intention de communication. Cela implique d'identifier les enjeux principaux des documents et de mettre en évidence les échos ou les tensions entre les documents, tout en ne perdant jamais de vue le thème (collège) ou l'axe (lycée) qui sert de cadre, d'angle indispensable à leur étude.

Dans le cas du sujet proposé lors de la session 2024, une analyse fouillée et étayée des documents composant le corpus était possible grâce à la mobilisation de connaissances, notamment, civilisationnelles. Par ailleurs, l'occasion était donnée aux candidats de démontrer leur maîtrise des outils méthodologiques à leur disposition : analyse littéraire pour le document A ; analyse iconographique pour les documents B ; analyse d'un article de revue en ligne pour le document C-1 ; prosodie et figures de style pour le document C-2 ; composition d'une page de manuel pour les documents D.

Le jury souligne qu'il est important que les candidats ne se contentent pas de citer le paratexte, de décrire les documents, voire de les paraphraser comme cela a été le cas dans certaines copies, mais bien de les analyser en profondeur en prenant appui sur les connaissances acquises au cours du parcours universitaire. Cette analyse se doit d'être rigoureuse et nourrie de références précises démontrant des connaissances solides au service d'une réflexion sans affect ni commentaires ou opinions personnels sur le sujet. Il est attendu des candidats une neutralité sans faille (reflet de la neutralité dont ils devront faire preuve une fois en poste) sur tout type de sujet, *a fortiori* sur les thématiques ayant trait à la religion, comme c'était le cas dans le sujet de la session 2024.

En conclusion, les copies les plus remarquées et réussies sont celles qui ont habilement inséré des connaissances historiques précises et pertinentes (la Glorieuse Révolution, l'accord du Vendredi saint, etc.), qui ont proposé des analyses stylistiques et thématiques poussées, illustrées par des citations précises tout en pensant à mobiliser l'axe en articulant les deux termes qui le composent.

2.2.2. Les documents

Tous les documents composant le corpus seront analysés ci-dessous à la lumière de l'axe « Territoire et mémoire », qui devait servir de point d'articulation à la réflexion et de direction pour l'élaboration d'une problématique précise. Le corpus était construit autour du conflit nord-irlandais ainsi que de sa représentation dans la mémoire à travers les arts. Il convenait alors d'aborder la manière avec laquelle ce conflit et le souvenir de cette lutte opposant loyalistes (majoritairement protestants) et républicains (principalement catholiques) s'inscrivait dans les lieux jusqu'à marquer le territoire de l'Irlande du Nord lui-même.

L'ensemble des documents proposés sont traités ci-dessous mais les documents sélectionnés pour l'élaboration de la séquence pédagogique feront l'objet d'une analyse plus détaillée dans la partie « Proposition de corrigé ».

Le document A

Le document A est le document pivot du corpus et c'est à ce titre qu'il doit faire l'objet d'une attention toute particulière sans se limiter à une répétition du paratexte ou à une paraphrase du contenu du texte. Publié pour la première fois en 1972 (et, donc, très vraisemblablement écrit avant les événements du *Bloody Sunday* survenus le 30 janvier de cette même année), ce roman pour jeunes adultes est le deuxième de la série *Kevin and Sadie* écrite dans les années 1970 par Joan Lingard, auteure écossaise ayant vécu en Irlande du Nord jusqu'à l'âge de 18 ans. Cette série de cinq romans narre les aventures d'un jeune couple mixte dans la capitale nord-irlandaise (Belfast) agitée par la montée des actions terroristes et de la violence intercommunautaire entre loyalistes à grande majorité protestante et républicains très majoritairement catholiques au début des années 1970. C'est dans ce contexte de tensions extrêmes qu'évoluent Kevin McCoy, issu d'un milieu catholique, et Sadie Jackson, appartenant à la communauté protestante d'Ulster. Dans cet extrait, Brede, une des sœurs de Kevin, souhaite rencontrer Sadie pour la dissuader de se rendre à un rendez-vous amoureux avec son frère, dont la vie est gravement mise en péril par cette relation. Tommy est le frère de Sadie. Ce roman et cette série à succès donnent aux jeunes lecteurs un point de vue intérieur de la défiance et de la violence qui régnaient en Ulster entre les deux communautés lors des *Troubles* qui ont éclaté à la fin des années 1960 et ont duré jusqu'en 1998.

D'emblée, le titre du roman (*Across the Barricades*) est évocateur des rivalités et obstacles auxquels les protagonistes doivent faire face ; le paratexte donne une idée très claire du contexte. La notion de territoires est dès lors évidente puisqu'il y a frontière : une frontière manifestement conflictuelle car défendue par des barricades.

La description très précise de l'environnement dans lequel le personnage de Brede évolue indique l'importance du lieu dans le passage et la présence d'une fresque murale, presque menaçante (Guillaume d'Orange — « *King Billy* » — et la bataille de la Boyne en 1690, symbole de la victoire du protestant Guillaume sur le catholique Jacques II), fait peser le poids de l'histoire et de la mémoire

sur la scène. Cela explique le sentiment de malaise voire d'angoisse chez Brede, sentiment faisant l'objet d'un champ lexical relativement étendu dans l'extrait et devant bien évidemment être relevé. Les stratégies narratives invitent le lecteur à s'identifier à la jeune fille qui sert d'instance focalisatrice dans un récit au point de vue subjectif dans lequel le champ lexical de la vision et du regard est à souligner. De nombreuses références au cœur de Brede entraînent non seulement le lecteur à adopter le point de vue du personnage mais aussi à ressentir la même angoisse face à sa situation.

Dès lors, il devient apparent que ce passage met en avant le point de vue d'une adolescente pour qui l'appartenance communautaire importe peu et qui, avant tout, voit les points communs entre son propre territoire d'origine et celui dans lequel elle évolue à cet instant. Toutefois, elle se retrouve confrontée à un monde hostile : un territoire marqué par la mémoire, à travers les graffitis et les fresques murales, territoire habité par des adultes suspicieux et qui le défendent bec et ongles contre toute intrusion de l'ennemi — ici, les catholiques. En dépit de ses intentions véritablement pacifiques, Brede compte parmi ces « ennemis ».

Le document B-1

L'art et notamment l'art pictural est une composante essentielle de ce corpus. Déjà présentes dans le document A, les fresques murales sont l'objet du document B-1, qui donne à en voir un exemple bien connu et iconique. Il est à noter que des candidats ont rencontré des difficultés pour traduire *murals* en français, ce qui a donné lieu à des barbarismes : des « *murales », des « *muraux ». Les expressions « fresques murales » ou « peintures murales » étaient attendus.

Il s'agit donc ici de la photographie d'une peinture murale bien connue réalisée par un collectif de trois artistes (William Kelly, son frère Tom Kelly et leur ami Kevin Hasson) nommé *The Bogside Artists*. La fresque célèbre la mémoire des victimes du *Bloody Sunday* (aussi appelé *Bogside Massacre*), marche pacifiste pour les droits civiques organisée le dimanche 30 janvier 1972 et réprimée dans le sang par l'armée britannique, faisant 14 morts et plus d'une vingtaine de blessés parmi les manifestants. Adaptée de la célèbre photographie du journaliste de la BBC John Bierman, on peut y voir le prêtre catholique Edward Daly agitant un mouchoir blanc et guidant un groupe d'hommes transportant le corps ensanglanté d'un manifestant (John « Jackie » Duddy) touché mortellement par les balles de l'armée britannique. Cet événement a durablement marqué la mémoire des Nord-Irlandais, des Irlandais, des Britanniques et, en fin de compte, du monde entier. Le *Bloody Sunday* a d'autant plus d'importance qu'il a été le point de départ d'une certaine radicalisation de la lutte armée en Irlande du Nord. C'est à ce titre que la chanson « *Sunday Bloody Sunday* » sortie en 1983 (dix ans après l'événement) du groupe de pop-rock irlandais U2 est devenue un hymne pacifiste planétaire.

Dans l'analyse, il était important de souligner que, d'une part, ce document illustre la division socioculturelle et spatiale de la population entre quartiers protestants et quartiers catholiques et que, d'autre part, ces fresques géantes à la fois politiques et communautaires marquent les territoires de chaque communauté. De manière générale, une analyse méthodique et rigoureuse de la disposition des nombreux objets symboliques et iconiques composant la fresque permettait aux candidats de développer une interprétation nourrie et étayée et également d'éviter les contresens trouvés dans certaines copies. L'*Union Jack* sur la manche du soldat indiquait clairement qu'il n'était pas un membre de l'IRA, par exemple. La notion de mise en abyme a souvent été utilisée de manière abusive pour analyser ce document. S'il était essentiel d'analyser le document par le prisme des deux jeunes filles observant l'œuvre murale, il ne pouvait réellement s'agir de mise en abyme ici. Tout au plus pouvait-on parler de mise en perspective d'un objet mémoriel par l'utilisation d'un cadre contemporain ou de dimension diachronique. On pouvait ainsi évoquer la notion de tourisme mémoriel organisé autour des fresques en Irlande du Nord.

Le document B-2

Le document B-2 a été peu sélectionné et a souvent fait l'objet de contresens. Il consistait en un dessin humoristique intitulé « *The ultimate in psychopathic horror: the Irish* », réalisé par Raymond

Jackson (aussi connu sous le surnom de « Jak ») pour *l'Evening Standard* daté du 29 Octobre 1982. Cette œuvre est caricaturale à bien des égards. Par son humour noir, elle constitue un commentaire acerbe voire cynique de la situation politique nord-irlandaise de l'époque. En effet, cette période a connu une recrudescence des attentats des groupes paramilitaires républicains en Ulster ainsi qu'à Londres. Les groupes et groupuscules paramilitaires de tous bords (républicains et loyalistes) furent très actifs lors de cette période comme on peut le voir en bas de l'affiche, où ils sont mentionnés de manière totalement indifférenciée : IRA (Irish Republican Army), INLA (Irish National Liberation Army), UDF (Ulster Defense Force), UDA (Ulster Defense Association). L'auteur du dessin semble les renvoyer dos à dos et les considérer comme des « produits » interchangeables d'Irlande (du Nord).

Les « Irlandais » (*The Irish*), sans distinction, y sont ainsi dépeints comme des psychopathes sanguinaires, armés de poignards, d'explosifs et autres, souriant de manière démente et montrant des dents pointues telles des dents de requins au-dessus d'un ensemble de tombes. Le dessin représente aussi un passant regardant une affiche de film parodiant les affiches tape à l'œil et kitsch des *snuff movies* de la fin des années 1970 début 1980. Tous les stéréotypes du genre des films d'horreur et des *snuff movies* sont réunis : gros titre, phrase d'accroche sensationnelle, frénésie de détails horrifiques, visages déments et sadisme ambiant, armes en tout genre, etc. Ont été valorisés les candidats qui ont indiqué que les *snuff movies* sont des films ultra violents prétendant mettre en scène des meurtres réels, souvent contre rémunération, ce qui ne manquait pas de rappeler l'instrumentalisation politique des morts du conflit nord-irlandais. On ne peut que noter l'analogie entre affiche de film et peintures murales nord-irlandaises. Ces fresques peuvent ainsi être assimilées à des affiches de films d'horreur violents et sanguinolents jouant entre réalité et fiction. Le conflit nord-irlandais est alors traité et représenté comme un mauvais film de série Z. On pouvait aussi souligner le contraste frappant entre la dimension gigantesque de l'affiche et la petite taille du passant : passant lambda à l'apparence banale et aspect excessif et sensationnaliste de l'affiche qui ne semble pas produire l'effet escompté. Le passant n'apparaît ni surpris ni choqué par cette affiche, comme s'il était habitué, voire rendu insensible à la situation en Irlande du Nord.

Le problème de la généralisation évidente opérée par le caricaturiste a été peu relevé par les candidats : aucune distinction n'est faite entre Irlandais de la République d'Irlande et Nord-Irlandais. Ainsi, aucune nuance n'est perceptible dans l'intention et le propos de l'auteur, ce qui pourrait s'apparenter à une forme de *indiscriminate discrimination*. Il n'est d'ailleurs pas inutile ici de mentionner que Raymond Jackson (1917-1997) a été accusé de racisme anti-irlandais, notamment par le *Greater London Council*, à la suite de ce dessin. En outre, le fait que *l'Evening Standard* est un journal gratuit londonien d'obédience plutôt conservatrice pouvait faire l'objet d'une remarque judicieuse pour l'analyse de ce dessin caricatural.

Le document C-1

« *20 Militant Murals in Northern Ireland* » est un article de 2018 tiré de *Mental Floss*, site américain d'information générale. Le document traite du tourisme mémoriel centré autour des fresques murales d'Irlande du Nord et tout particulièrement celles de Belfast. Destiné à un lectorat qui n'est pas forcément au fait de l'histoire de ce pays, il fournit une contextualisation historique en procédant à un rapide retour sur le conflit nord-irlandais et aux forces en présence. De manière plus significative, il s'attarde aussi sur le contraste entre les événements tragiques et violents que ces œuvres murales dépeignent et sur la situation politique actuelle qui est beaucoup plus apaisée.

Le tourisme mémoriel est florissant en Irlande du Nord : de nombreuses entreprises proposent des circuits (*tours*) commentés des principales fresques murales. Un certain sentiment de malaise a souvent été remarqué chez l'auteur qui, tout en promouvant cette forme de tourisme, semble quelque peu gêné par le contexte dans lequel ces œuvres ont été créées et ce qu'elles représentent d'un point de vue historique et politique. Il s'agit non seulement d'une activité économique mais aussi d'une occasion de promouvoir un récit mémoriel à la fois identitaire et politique.

Le document C-2

« *The Troubles, 1922* » est un poème en vers de John Hewitt (1907-1987), poète nord-irlandais né et mort à Belfast. Militant socialiste, il était aussi engagé dans la défense de l'identité de l'Ulster, sans parti pris confessionnel d'aucun ordre. Dans ce poème, l'auteur se souvient des bruits de combat qu'il entendait de sa chambre la nuit après le couvre-feu alors qu'il avait 15 ans en 1922. Le poème décrit donc des événements se déroulant en 1922, date-clé dans l'histoire de l'Irlande : après la guerre d'indépendance, la majeure partie de l'Irlande fut séparée du Royaume-Uni pour devenir l'État libre d'Irlande. Mais en vertu du traité anglo-irlandais, les six comtés du Nord-Est, connus sous le nom d'Irlande du Nord, sont restés au sein du Royaume-Uni, créant ainsi la partition de l'Irlande (1921) et aboutissant à une guerre civile qui a fait de nombreuses victimes irlandaises.

Ce document a été rarement choisi par les candidats, ce qui laisse penser que l'analyse d'un poème demeure un réel défi : en effet, peu de copies ont montré une véritable maîtrise des outils d'analyse d'une œuvre poétique au service d'une réflexion de fond. Dès lors, la spécificité du document a souvent été négligée et la forme conventionnelle du sonnet pétrarquiste n'a pas été relevée : deux strophes (un octet et un sextet), composées de pentamètres iambiques (la métrique reine et donc immanquable de la poésie anglophone) rimant en ABBAABBA CDCDCD. Il était également attendu des candidats qu'ils identifient les champs lexicaux de la tension croissante et de la violence (*accepted violence* [v. 2], *with Curfew tense* [v. 3], *with oncoming roar* [v. 7], *fierce bullets struck the kerb* [v. 12]), de l'obscurité, de la clandestinité, de la guérilla urbaine (*small streets* [v. 3], *Curfew* [v. 3], *the shadowed street* [v. 10], *struck the kerb* [v. 12], *shattered streetlamp* [v. 13]). Tout cela rappelait l'atmosphère de peur présente dans le document A.

La maison est représentée comme un territoire sûr et protecteur. La rue, quant à elle, constitue un territoire de violence et de mort. Le contraste entre intérieur et extérieur est ici saisissant avec les motifs de la porte et de la fenêtre comme symboles de seuil, de frontière, d'entre-deux tels des sas entre la sécurité de la maison et la violence de la rue. Le poète joue aussi avec les sons : les allitérations sont légion. Ainsi, on pouvait relever de nombreuses consonnes « plosives » non voisées /p/, /t/, /k/ (*two policemen on patrol. With crack and spark* [v. 11]) et fricatives (*fierce bullets struck the kerb beneath their feet* [v. 12]) rappelant le bruit des coups de feu et sifflement des balles. Le segment *pattered quick retreat* [v. 14] évoque les bruits de pas rapides dans un jeu du chat et de la souris. On pouvait encore mentionner les enjambements (ex : *I could reach home in safety. At the door / I'd sometimes stand, till with oncoming roar, / the wire-cage Crossley tenders swept in view.* [v. 6-8]) traduisant cette impression d'intranquillité, d'être constamment sur le qui-vive.

La notion d'*accepted violence* devait être soulignée : pourquoi *accepted* ? Parle-t-on de la banalité de la violence ? Ou bien de la légitimité de la violence ? De là, les candidats pouvaient s'interroger sur la position ambiguë du poète (*At the door* [v. 6], *from front bedroom window* [v. 9]), adolescent partagé entre la peur et le désir de voir, entre les sentiments de répulsion et d'attraction que la violence fait naître en lui.

Le fond et forme de ce poème devaient être mis en balance : le sonnet pétrarquiste crée une forme d'harmonie qui contraste avec le contenu du poème évoquant plutôt une forme de violence indifférenciée et chaotique, cela dans un désir d'esthétisation poétique de la violence. Dans le cas de ce poème, les fonctions poétique et expressive du langage sont tout aussi efficaces que la fonction purement référentielle pour décrire la réalité de cette violence qui semble s'enliser, comme dans le document A — « *The Troubles, 1922* » aurait pu tout aussi bien être intitulé « *The Troubles, 1972* ».

Le document D-1

Ce document est tiré du manuel *Fireworks 1^e* et se situe en début de chapitre. Dans sa partie supérieure, la page présente de manière graphique et bien claire les trois étapes menant vers une seule et unique tâche finale, chacune de ces étapes faisant appel à une ou deux activités langagières (cf. les pictogrammes) : production écrite et production orale en continu (*Step 1* — création et

présentation d'une frise chronologique), production écrite (Step 2 — publication de son point de vue sur la culture irlandaise) et production orale en interaction (Step 3 — préparation d'un dialogue). La tâche finale, qui, de manière cohérente, mobilise les activités langagières travaillées dans les trois étapes préparatoires, demande à l'élève de se faire une opinion sur le statut de l'Irlande du Nord et de l'exprimer en termes clairs — consigne peu développée sur cette page, qui laissait aux candidats une grande latitude quant aux choix didactiques et pédagogiques possibles. Dans tous les cas, il convenait d'anticiper les dérives possibles d'une tâche finale mal scénarisée (ex : « débat entre catholiques et protestants »).

Cette présentation graphique du parcours didactique menant à l'élaboration de la tâche finale est suivie des activités 2, 3 et 4, ce qui laisse supposer que l'activité 1 est présentée sur la page précédente dans le manuel. L'activité 2 est intitulée *Idiom of the week* : activité d'enrichissement lexical avec l'apport d'une expression idiomatique qui pourra être utile lors de la réalisation de la tâche finale et qui peut faire l'objet d'un travail phonétique. L'expression *A bone of contention* fait vraisemblablement référence aux différends qui opposent de longue date les catholiques et les protestants d'Ulster. L'activité 3 de mobilisation/réactivation du contenu culturel (intitulée *Brainstorming questions*) est ensuite proposée : aucun pictogramme n'y est associé, ce qui laisse à nouveau le champ libre pour organiser cette activité préparatoire sur l'histoire irlandaise, les *Troubles* et la situation actuelle en Irlande. On peut envisager des activités de type quiz que les élèves pourront soumettre oralement à leurs camarades ; il peut aussi s'agir d'un quiz proposé en ligne ou sur le cahier de l'élève. En dernier lieu, l'activité 4 consiste en une carte mentale portant sur le lexique relatif aux objectifs de la séquence. La carte est déjà construite et elle est donc figée : elle ne pourra pas être complétée tout au long du chapitre par l'élève qui devra utiliser cet outil tel quel. Dès lors, il est envisageable de s'en inspirer et, éventuellement, d'en proposer une autre à compléter.

Le document D-2

Cette page de manuel a souvent été choisie mais nombre de candidats ont restreint leur analyse au document central, de nature littéraire. Rappelons que, pour les documents D, il ne faut pas perdre de vue qu'il s'agit avant tout de pages de manuels. À ce titre, la réflexion devait adopter une approche didactique davantage que littéraire.

Le jeu de mots et l'allitération présents dans le titre *Teens in Trouble* n'ont pas souvent été relevés. En outre, ce titre pouvait fournir un angle utile pour l'analyse : il permettait d'ancrer le document dans un événement culturel (*The Troubles*) par le biais du point de vue d'adolescents, ce qui permet une adhésion facilitée des élèves aux différentes activités proposées grâce à une forte identification aux acteurs et personnages.

L'organisation de cette page comporte un texte central extrait d'un roman, dont le titre complet est *Say nothing: A True Story of Murder and Memory in Northern Ireland*. Il s'agit d'un essai historique romancé écrit par Patrick Radden Keefe et publié en 2018, soit exactement deux décennies après le *Good Friday Agreement* qui a marqué la fin du conflit nord-irlandais. Le caractère biographique et historique de l'œuvre que l'on pouvait inférer grâce à la note numéro 1 située sous le texte a rarement été identifié, occultant ainsi le mélange de réalisme et de fiction du texte qui ajoutait à la notion d'esthétisation de la violence par l'art que l'on retrouve très souvent dans le corpus.

Cet extrait est accompagné d'une photographie prise en 1969 qui peut faire l'objet d'une anticipation et d'émission d'hypothèses que la lecture du texte pourra confirmer ou infirmer. Il serait intéressant de demander aux élèves de relever les similitudes (*check point*, contraste entre soldat / parent et enfant) et les différences (mère et fille adolescente, arme à feu, violence) entre le texte et la photographie. Le texte central est entouré de textes courts apportant un contenu culturel centré sur les *Troubles* en Irlande du Nord, en cohérence avec le titre. Peu de candidats ont remarqué que ces textes n'offraient qu'un seul point de vue : celui des républicains. En effet, à gauche, les deux notes de contextualisation sont uniquement centrées sur l'IRA et le Sinn Féin, ce qui constitue une aide à la compréhension du sens du combat des personnages du texte de Patrick Radden Keefe.

En bas de la page, deux autres textes courts proposent pour l'un (intitulé *Did you know?*) des précisions très générales sur le conflit nord-irlandais et pour l'autre (*Going further*), des références à divers supports (frise chronologique, film, musique, séries, fresques murales) pour approfondir ses connaissances sur le thème. À noter que le film *Belfast* peut apporter un contrepoint fort utile à la vision essentiellement républicaine du contenu de cette page qui pourrait fausser ou simplifier abusivement la représentation que les élèves auront d'un conflit aux enjeux complexes.

Précisons aussi qu'aucune activité précise n'est proposée par le manuel à ce stade-là, laissant donc le champ libre pour exploiter les diverses parties de cette page en fonction des stratégies envisagées et de l'axe choisi, le manuel en proposant deux pour ce chapitre : « Espace privé et espace public » et « Territoire et mémoire ». Il était bien sûr attendu des candidats qu'ils s'en tiennent à l'axe « Territoire et mémoire » retenu sur la page des consignes.

2.2.3. Mise en relation des documents

Cette phase de la question 1 est souvent survolée voire ignorée, ce qui prive dès lors les candidats d'un outil essentiel pour assurer la cohérence de l'analyse. Cette étape est assurément fondamentale, car elle permet de mettre en miroir les documents du corpus sélectionnés grâce à l'axe imposé. Cela fournit à la fois un cadre et un fil conducteur permettant ainsi de dégager une problématique essentielle pour l'élaboration de la séquence dans la question 3.

Comme il l'est précisé dans le rapport du jury 2023, plusieurs stratégies sont envisageables pour aborder cette étape. Il est possible de réserver cette mise en avant des liens de similitude ou d'opposition entre les documents à la toute fin de la partie 1, une fois tous les documents analysés. De cette manière, on peut proposer une sorte de conclusion les mettant en perspective de manière cohérente et pertinente toujours en lien avec l'axe. Il est cependant tout aussi concevable d'intégrer cette mise en relation au fil de l'analyse en soulignant les relations d'affinités ou de contraste de tel document étudié avec les autres qui ont été sélectionnés. Quelle que soit la stratégie adoptée, il est évident que le rapport avec les termes de l'axe ne doit jamais être perdu de vue et que la clarté de la démonstration doit être assurée.

La notion de **territoire** était présente de manière manifeste dans tout le corpus mais le lien avec ce terme de l'axe a souvent été uniquement explicité par le fait que tous les documents font référence au conflit en Irlande du Nord. Il est certain qu'une analyse aboutie ne peut se contenter d'une telle justification et qu'il fallait approfondir la réflexion en soulignant l'importance de la **division territoriale** en Ulster, de la **territorialisation d'un espace urbain** qui se trouve divisé en quartiers protestants et loyalistes et en quartiers catholiques et républicains. C'est ici que les fresques murales jouent un rôle essentiel, car elles sont à la fois **marqueurs territoriaux** et **marqueurs mémoriels**. Ces œuvres, qui font l'objet d'occurrences répétées dans le corpus, transmettent et pérennisent la **mémoire d'une communauté** en immortalisant les combattants, souvent traités en martyrs. En outre, elles inscrivent cette mémoire dans le territoire même et constituent par là une frontière implicite à respecter. Ces œuvres picturales invitent quiconque les observe à se souvenir de l'histoire tantôt lointaine (*William of Orange*) tantôt plus proche (*Bloody Sunday*) et à se rappeler l'appartenance du lieu à telle ou telle communauté.

Ce lien indéfectible entre territorialité et temporalité, entre lieu et mémoire était essentiel et devait être mis en avant dans les analyses. Toutefois, les analyses les plus réussies mentionnaient également le rôle crucial des fresques qui, par leur côté esthétisant, finissent par rendre plus floue la frontière entre la fiction et la réalité du conflit. On pouvait alors noter une forme d'esthétisation et de glorification de la violence qui pose la question de la **place de l'art dans la mémoire du conflit nord-irlandais et de son rôle dans une société, dans une population, que le territoire et la mémoire divise**. Ainsi, l'étude approfondie de ce rôle de l'art dans le corpus (roman, poésie, fresques murales, caricatures, cinéma, musique, etc.) pouvait constituer le fil conducteur d'une réflexion aboutie sur les documents et un lien dynamique entre les deux termes de l'axe « Territoire et mémoire ».

2.2.4. Conseils méthodologiques

Le jury tient à insister cette année encore sur l'importance de soigner la présentation des copies. Trop nombreuses ont été celles qui montraient des insuffisances dans ce domaine et exigeaient un effort supplémentaire de déchiffrement de la part des correcteurs. La durée contrainte de cette épreuve ne doit pas dispenser les candidats de se montrer exigeants sur la propreté (en évitant les ratures) et sur la rédaction et l'organisation de leur écrit, la clarté et la lisibilité augmentant considérablement l'efficacité de la démonstration.

Cela passe aussi par l'attention apportée à la maîtrise de la langue qui est parfois approximative (registre peu adapté, syntaxe confuse voire erronée, lexique peu recherché, etc.). La qualité de la langue est pourtant indispensable dans une profession où il faut continuellement communiquer avec l'administration, les parents et, bien sûr, les élèves eux-mêmes — ces derniers devant être exposés sans cesse à une langue modélisante et ambitieuse. Les erreurs occasionnelles peuvent se comprendre dans le cadre d'une épreuve aussi dense mais les fautes systématiques et récurrentes de grammaire élémentaire ne sont pas acceptables (accords des adjectifs, des participes passés, accents, etc.). Par ailleurs, des fautes telles que « *Irlande », « *irelandais » et « *britannique » ne peuvent pas être acceptées de la part d'anglicistes et de futurs de professeurs d'anglais.

Consolider et étoffer le bagage culturel et disciplinaire

De manière générale, si un certain nombre de copies ont proposé des analyses fouillées et étayées par des apports culturels personnels pertinents, peu ont véritablement intégré des connaissances civilisationnelles dans les réflexions et, lorsque c'était le cas, ces connaissances étaient souvent avancées de manière artificielle et ne servaient pas véritablement le propos. Beaucoup se sont contentés de réutiliser les éléments culturels précisés dans les divers documents du corpus mais n'ont pas réellement fait preuve d'initiative en ajoutant des éléments de culture universitaire et personnelle exigibles au CAPES/CAFEP-CAPES.

Des contresens ont été relevés (confusion entre Guillaume le Conquérant et Guillaume d'Orange, explication du conflit par une « guerre » entre la République d'Irlande et l'Irlande du Nord) qui démontraient une méconnaissance dommageable de la situation politique et géopolitique de l'Irlande du Nord (ex : confusion entre loyalistes et républicains), voire de la politique en général (ex : amalgame entre droits civiques et droits civils).

Gérer son temps et être efficace

L'EEDA nécessite à la fois exigence et efficacité. Il est essentiel de bien connaître les attendus de l'épreuve afin d'éviter toute perte de temps. Par exemple, il faut rappeler que des remarques de type didactique lors du traitement de la question 1 ne sont pas attendues. Des commentaires tels que « Le document A est d'un accès facile pour des élèves de première » n'ont pas leur place et doivent être évités ou traités et développés dans la question 3.

Il est nécessaire de préciser ici que la répétition *in extenso* du paratexte quand elle n'est pas utile au propos constitue une perte de temps précieux. De même qu'émettre un avis sur un document doit être proscrit pour concentrer la réflexion sur l'essentiel. Sont donc à éviter les remarques du type : « Ce document est très intéressant. » ; « Les nombreux dialogues rendent la scène plus vivante. », « La peinture est forte de sens. », etc. Chaque partie du travail de réflexion doit être mise au service de l'analyse, étayée par des éléments et des exemples précis dans un esprit permanent d'exigence et d'efficacité.

Être rigoureux et faire preuve de « bon sens »

À l'instar des rapports du jury précédents, précisons qu'il est absolument essentiel de bien lire les consignes. C'est ainsi que l'axe précisé à la page 1 du sujet de l'épreuve doit être gardé à l'esprit en permanence pendant le traitement des questions 1 et 3 puisqu'il constitue la pierre angulaire de l'épreuve dans sa totalité.

Il est essentiel de rappeler ici encore la nécessité de bien déchiffrer les paratextes pour comprendre la portée de chaque document. Par exemple, le roman dont est tiré le document A a été publié pour la première fois en 1972. L'année 1988 correspond en fait à la date de publication de l'édition utilisée pour la conception du sujet de l'épreuve. Toute confusion de ce type peut mener à une analyse incomplète voire erronée du document. Ainsi, le jury insiste sur le fait que les candidats doivent avoir une maîtrise solide des conventions (anglophones et francophones) utilisées pour présenter la source d'un document.

Approfondir l'analyse et la mise en relation

Le jury a pu lire de nombreuses copies présentant des analyses riches et des microanalyses pertinentes tout en ne perdant jamais l'axe de vue. Néanmoins, cette année encore beaucoup de candidats se sont contentés de paraphraser les documents, de les commenter de manière linéaire, de s'en tenir uniquement à leur sens explicite sans les mettre en perspective, sans prendre en compte leur spécificité (œuvre littéraire, poème, œuvre picturale, page de manuel) et sans analyser les intentions des auteurs et concepteurs. Devant la nature contrainte de l'exercice, il est important de ne pas perdre son temps en détails inutiles mais d'aborder l'analyse d'emblée avec — rappelons-le encore — les deux termes de l'axe comme appui.

Les documents ne doivent pas être traités de manière totalement indépendante : ils font partie d'un corpus envisagé comme un tout et articulé autour d'un axe précis. C'est dans cette perspective qu'un lien entre les documents choisis doit être explicité et servir de fil conducteur lors du traitement de la question 1. Ce lien doit être la ligne directrice autour de laquelle les analyses s'articuleront et mettront en évidence les similitudes et les oppositions qui nourriront la problématique.

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

2.3.1. La question 2-a. : phonologie

La session 2024 du concours inclut une question de phonologie à l'EEDA, instaurée à la session 2022. Le travail de préparation à cette question a pour ambition de fournir aux futurs enseignants une palette de savoirs et savoir-faire permettant d'aiguiller les élèves dans l'acquisition de compétences en langue orale qui, comme le rappelle le rapport de l'année précédente, sont indispensables à l'apprentissage de toute langue vivante.

Le jury a, à nouveau cette année, eu le plaisir de lire d'excellentes copies qui ont fait preuve de connaissances solides et d'une réelle maîtrise de la question de phonologie, montrant ainsi qu'il est tout à fait possible pour les candidats de se préparer convenablement à cette épreuve. Néanmoins, il a également constaté, à l'image des années précédentes, que des candidats inventent des règles ou ne traitent cette question que très partiellement, voire pas du tout. Par ailleurs, le jury a remarqué que des candidats se perdent parfois dans de longues explications redondantes. Il est important de garder à l'esprit qu'il convient de fournir des **explications claires, informatives et concises** sans pour autant tomber dans l'écueil qui consisterait à répondre uniquement sous forme de liste à puces.

La question de phonologie n'étant pas régie par un programme, elle peut porter sur tout élément phonologique et/ou phonétique qu'il est opportun d'aborder dans une situation d'enseignement. Parmi les points susceptibles de faire l'objet d'une question au concours, on relève les questions relatives à l'accentuation lexicale (règles de suffixation, préfixation, etc.), les principales différences entre les deux grandes variétés d'anglais de référence (SBE ou *Southern British English*, et GA ou *General American*), l'identification de groupes intonatifs, de leurs noyaux / syllabes nucléaires et des tons employés, les liens entre graphie et phonie ou encore l'identification de processus phonétiques à l'œuvre dans la chaîne parlée. La maîtrise de la transcription phonologique ne constitue pas un attendu du concours et ne peut donc faire l'objet de la question 2-a. Néanmoins, il est attendu des candidats une **maîtrise de l'alphabet phonétique international** (API) afin d'illustrer des différences

de prononciation (comme c'est le cas notamment pour le lien graphie – phonie et les différences entre SBE et GA).

Cette année, la question portait sur l'accentuation lexicale et le jury attendait avant tout une cohérence entre le schéma accentuel proposé et la justification de celui-ci. Comme pour les sessions précédentes, les principales normes retenues cette année étaient celles des dictionnaires suivants :

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

Afin d'harmoniser les attendus entre les concours (avec l'agrégation externe notamment), le jury a accepté cette année des accentuations proposées dans *The Routledge Dictionary of Pronunciation for Current English* du moment qu'elles étaient **cohérentes et justifiées** par les candidats.

La question n'exigeait aucune transcription phonémique (cela n'était pas demandé dans la consigne). De ce fait, lorsque les candidats en ont proposé une, elle n'a été ni pénalisée ni valorisée. L'attention du jury a porté sur la place de l'accent primaire et, le cas échéant, de l'accent secondaire. Le jury tient à rappeler qu'il convient de **bien lire et identifier les attentes de la consigne afin de ne pas perdre un temps précieux** qui gagnerait à être investi sur d'autres parties de l'épreuve. Une préparation plus rigoureuse ainsi qu'un entraînement régulier permettront de remédier aisément à cela.

Aucun commentaire sur les différences entre variétés de référence n'était attendu et n'a donc été pris en compte dans l'évaluation des productions des candidats. En ce qui concerne la notation du schéma accentuel des mots, le jury a privilégié la notation numérique (0 pour une syllabe inaccentuée, 1 pour une syllabe comportant un accent primaire et 2 pour une syllabe comportant un accent secondaire) et l'utilisation de « ' » (accent primaire placé à gauche de la syllabe accentuée) et « , » (accent secondaire placé à gauche de la syllabe accentuée) pour plus de clarté. Cette notation a été acceptée dès lors que l'accent était placé sur la syllabe correspondante, qu'elle ait été directement intégrée dans le mot (ex. « ' recognize ») ou au sein d'une transcription, même erronée (ex. /'rekɒnaɪz/). Toutefois, l'utilisation de petits et gros cercles (ex. « /Ooo/ »), que l'on peut trouver dans certains manuels destinés aux élèves de l'enseignement secondaire, n'a pas été acceptée par le jury car cette notation ne permet pas de distinguer clairement accents primaire et secondaire. Elle n'est d'ailleurs pas privilégiée dans les ouvrages de référence destinés à la préparation aux concours. D'autres notations telles que des syllabes soulignées, des accents aigus ou graves, mais aussi des flèches, au-dessus des syllabes n'ont pas été acceptées. Pour donner un autre exemple qui a été refusé par le jury : une copie mentionnait le fait que « l'accent porte sur 'le' dans *lemonade* ». **Un respect des conventions et pratiques en phonologie et phonétique est attendu des candidats.** Une lecture attentive des rapports précédents ainsi qu'une consultation de manuels de phonologie et phonétique facilitera d'ailleurs la maîtrise de ces conventions. Par ailleurs, quelques candidats ont confondu schéma accentuel et schéma intonatif, ce qui les a conduits à proposer des contours intonatifs pour chaque mot. Là encore, le jury rappelle toute l'importance de bien lire la consigne et encourage les candidats à s'entraîner régulièrement sur un maximum de sujets afin d'éviter des confusions malheureuses.

2.3.2. La question 2-b : analyse linguistique

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

Il est recommandé aux candidats de passer environ 30 à 45 minutes par fait de langue, ce qui représente suffisamment de temps pour proposer une analyse solide, à condition d'être bien préparé à l'épreuve et de ne pas rédiger intégralement l'analyse au brouillon. Le présent rapport reprend les

étapes de la méthodologie préconisée, qui a déjà été présentée dans le rapport de jury de la session 2023.

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 essentiel que les candidats évitent les confusions (par exemple, « *la nature de *it* est sujet ») ou les inventions ; cette année, le jury a notamment pu lire « verbe *coupule », « *surposition », « *conjonction relative » ou encore « *proposition subordonnée circonstancielle relative ».

Lorsque le segment souligné est court, chaque mot ou marqueur doit être étiqueté. Une description efficace doit également mettre en lumière la hiérarchie des composants, plutôt que de se résumer à une énumération linéaire. En effet, les copies se contentent souvent d'une description mot à mot, au lieu d'opérer des regroupements pertinents par constituant (syntagme ou proposition) et d'identifier la hiérarchisation à l'œuvre au sein des segments. Par exemple, pour le point 1, il n'était pas utile de préciser que *the* est un article défini et *door* un nom commun, car ces éléments font partie d'un constituant plus large, *who came to the door*, qui est lui directement en lien avec le réagencement à l'étude. 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 *she* était sujet de *was being served*, et que ce syntagme verbal était immédiatement suivi du complément d'agent, le groupe prépositionnel *by a woman with an enormous bosom that rested on the counter*. 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. Un entraînement régulier et soutenu tout au long de l'année doit permettre de trouver le bon « dosage », en apprenant à repérer rapidement les éléments qui prendront toute leur importance dans l'analyse. Pour cette raison, une bonne identification préliminaire des enjeux linguistiques du segment est cruciale.

Enjeux linguistiques

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

Analyse

Cette étape, la plus longue et la plus importante de la démonstration, comporte, lorsque le segment y invite, un bref rappel de la valeur fondamentale des marqueurs à l'étude, ou un bref point de fonctionnement théorique (pour de la syntaxe, par exemple). Ainsi, pour le point 2, il convenait d'identifier la présence des marqueurs de prétérit, d'aspect BE + -ING et de voix passive. Pour chacun de ces trois items, un bref rappel de l'opération fondamentale était attendu avant de passer à la justification en contexte. Toute bonne analyse implique nécessairement de prêter attention au soulignement et à ses bornes, afin de comprendre pourquoi ce fait de langue a été proposé à l'analyse et d'en identifier les principaux enjeux. Pour le point 1, il s'agissait de relever l'emploi d'une construction clivée. Or, de nombreux candidats ont concentré leur analyse sur l'emploi de *who*. Si un développement rapide et périphérique sur ce marqueur pouvait être pertinent, il ne devait en aucun cas représenter le cœur de l'analyse. Il est donc essentiel de bien percevoir les enjeux principaux inhérents à chaque segment, et de bien hiérarchiser les différentes étapes de l'argumentation.

L'analyse en contexte permet ensuite d'apporter des éléments susceptibles d'étayer la démonstration. En effet, le jury rappelle qu'une bonne analyse ne saurait se passer d'un travail de contextualisation. Nombre de candidats isolent le segment souligné et proposent un placage de cours sur les marqueurs, sans jamais s'appuyer sur le contexte, qui permet pourtant d'éclairer et de corroborer les analyses. Cela ne signifie pas que l'on attend une analyse de l'énoncé dans son ensemble (c'est bien le soulignement qui indique le début et la fin du segment), mais il importe d'identifier les raisons de la présence des marqueurs dans leur contexte d'apparition. Pour ce faire, il est nécessaire de lire attentivement le texte afin d'en avoir une compréhension fine. Le texte proposé à l'étude cette année comportait de nombreuses descriptions, permettant aux candidats de se représenter la scène visuellement. Cela devait les aider à percevoir la situation de manière précise et nuancée. C'était notamment le cas pour le point 2 : il était essentiel de comprendre que le procès dénoté par *serve* était en cours au moment de l'arrivée du personnage de Brede, ce qui permettait d'expliquer l'emploi de BE + -ING, qui véhicule, entre autres, l'effet de sens d'inaccompli. Sans une compréhension fine de l'anglais et un travail préalable de contextualisation, il était impossible d'analyser ce marqueur de manière exhaustive. Ce travail est bien différent des paraphrases rencontrées dans bon nombre de copies, telles que « elle doit attendre parce qu'il y a une cliente devant elle », et qui n'aident en aucun cas à apporter une quelconque forme d'éclairage linguistique.

Par ailleurs, le travail d'analyse linguistique relève avant tout d'une d'argumentation fondée sur des manipulations pertinentes, encore trop peu nombreuses dans les copies cette année. En effet, il ne s'agit pas simplement de décrire le fait de langue mais d'en saisir le fonctionnement et d'explicitier les raisons pour lesquelles cette formulation est présente. Pour ce faire, des tests et manipulations sont attendus ; on pense notamment à l'omission ou au déplacement d'un élément, à la modification du temps, de l'aspect ou de la diathèse, ou encore à la substitution d'un élément par un autre. Par exemple, pour le point 2, il était utile de transformer l'énoncé à la voix active, ou encore de modifier l'aspect pour percevoir la perte sémantique liée à l'absence de BE + -ING (*she was being served* par opposition à *she was served*). Par ailleurs, pour le point 1, le déplacement de la subordonnée en position initiale permettait de prouver qu'il ne s'agissait pas d'une extraposition du sujet, **Who came to the door was Tommy* n'étant pas recevable syntaxiquement. Les futurs candidats doivent donc veiller à maîtriser ces diverses manipulations afin de les utiliser de manière pertinente. Enfin, le jury rappelle que la simple traduction du fait de langue ne relève en aucun cas d'une argumentation et ne saurait donc se substituer à une analyse linguistique solide.

Les éléments de corrigé proposés plus loin dans ce rapport montrent qu'une démonstration précise et juste peut être concise. Certains candidats ont du reste su proposer des développements bien structurés et progressifs. Le jury encourage les futurs candidats à organiser leur propos afin de mettre en exergue les éléments saillants de l'analyse. Si une argumentation étoffée a fait l'objet de valorisations, l'exhaustivité n'était pas nécessaire à l'obtention de la note maximale, au vu 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 2023, rapportées ci-après, restent valables.

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

L'exercice de réflexion linguistique est rédigé en français. La qualité de la langue et de l'expression est un paramètre auquel le jury est particulièrement attentif. Les candidats sont autorisés à employer

des abréviations usuelles, par exemple GP (groupe prépositionnel), GN (groupe nominal) ou SN (syntagme 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 clairement préciser que cette manipulation est incorrecte, en faisant par exemple apparaître un astérisque à gauche de l'énoncé manipulé. Par exemple, pour le point 1, une manipulation pouvait faire émerger la structure **Who came to the door was Tommy*, qui est agrammaticale et doit donc être notée comme telle.

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

Enfin, une attention particulière doit être portée à la correction orthographique et grammaticale. De très nombreux candidats commettent des erreurs sur des mots lexicaux, des terminaisons de verbes, la ponctuation ou les accents. On a pu lire, par exemple : « *syntagme nominale », « *voie passive », « *une occurrence » ou encore « *on a pas à faire à... ». Si la présence d'une occasionnelle coquille peut se comprendre, le jury a déploré la quasi-absence de copies sans erreurs d'orthographe ou de grammaire de base, et rappelle que les copies dont le nombre d'erreurs est tel qu'il rend le propos difficilement intelligible sont lourdement sanctionnées. Prendre le temps de relire sa copie avant la fin de l'épreuve est donc indispensable.

2.3.3. La question 2-c. : perspective pédagogique

Remarques générales

Cette année, les propositions de perspective pédagogique ont montré, dans l'ensemble, davantage de maîtrise en étant plus développées et plus précises — cela démontre que l'enjeu de cette question est de mieux en mieux cerné. Les meilleures copies furent celles qui ont su proposer des exemples divers avec des étapes de consolidation adaptées et qui ont par la suite été intégrées dans leur démarche pédagogique. Les copies les moins convaincantes ont traité cette question de manière lapidaire, oubliant ainsi son rôle de charnière entre analyse thématique du dossier, linguistique et pédagogie. En d'autres termes, autour du fait de langue choisi s'articulent les éléments essentiels de l'analyse des documents du corpus et l'élaboration du projet pédagogique.

C'est ainsi qu'il était difficile de se satisfaire de justifications pédagogiques vagues du type « les élèves de première doivent maîtriser la voix passive ». Tout d'abord, cette affirmation n'est pas un objectif adapté à ce niveau d'enseignement et, de plus, cette remarque générale n'indique en rien l'objectif de communication visé par le fait de langue en question.

Nous allons cette année encore rappeler les étapes à suivre pour un meilleur traitement de cette question 2-c :

- Rappeler le niveau d'enseignement et le niveau du CECRL visé (A1, A2, B1, B2, C1) ;
- Définir le point de langue, ce qui implique d'avoir bien identifié et compris le point 2 de la question 2-b : cette année, il s'agissait de BE + -ING au prétérit à la voix passive ;
- En s'appuyant sur l'analyse du point de langue, identifier très clairement la dimension pragmatique (ou « fonctionnelle ») du point de langue : autrement dit, l'objectif langagier que l'on peut atteindre en mobilisant ce point de langue dans une situation de communication ;

- Justifier la raison du choix de cet objectif langagier au vu du niveau d’enseignement (voire de la connaissance que l’on a de l’acquisition de la langue anglaise par les élèves français en milieu scolaire).

Conseils méthodologiques

Pour bien traiter cette question, il faut bien évidemment avoir une excellente maîtrise de la linguistique de l’anglais, mais il ne s’agit pas de reprendre l’analyse déjà faite sur le segment. Cette partie de la question exige avant tout de faire preuve d’un bon esprit de synthèse et de démontrer sa capacité à imaginer des situations de communication dans lesquelles mobiliser tel ou tel fait de langue — capacité que l’enseignant d’anglais devra déployer durant toute sa carrière. Pour aborder la question 2-c, il est essentiel d’envisager le fait de langue proposé en suivant le questionnaire suivant : En quoi ce fait de langue est-il pertinent dans l’ensemble du dossier ? Quels sont ses usages ? Quelle utilisation pourront en faire les élèves de ce niveau ? Dans quelles situations de communication pourraient-ils avoir besoin de recourir à ce fait de langue ?

Il sera utile, pour étayer la réflexion, d’avoir recours à des exemples pertinents sans pour autant procéder à un relevé exhaustif des occurrences de la forme dans le corpus ni, *a contrario*, proposer des exemples sans lien avec le corpus. Bien réfléchir à ces exemples permet également aux candidats de préparer l’objectif linguistique central de la question 3 et d’imaginer des situations de communication mettant en œuvre le fait de langue.

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

2.4.1. Les attendus

Pour cette question, il est nécessaire de montrer sa capacité à mettre en œuvre ses connaissances culturelles et didactiques au service des apprentissages des élèves dans un projet pédagogique cohérent, dont la problématique et le contenu seront en lien avec un thème précis pour le collège ou d’un axe bien déterminé pour des élèves de lycée. Faisant entrer en jeu de manière pertinente tous les éléments d’analyse et de réflexion dont il a été fait preuve jusque-là, il s’agit maintenant d’élaborer un projet qui, d’une part, crée des besoins culturels, linguistiques, communicationnels, éducatifs et qui, d’autre part, fournit et organise le matériel et les moyens d’y répondre dans un contexte d’acquisition authentique.

C’est dans cet objectif qu’il faut démontrer l’importance que revêt de la tâche finale — aussi appelée « tâche de fin de projet » — dans la construction de la séquence, car celle-ci détermine nécessairement l’ordre dans l’exploitation des divers documents ainsi que les objectifs didactiques visés. Une problématique bien claire et une tâche finale précisément identifiée permettent de choisir les points saillants de chaque document qui feront l’objet de l’accès au sens par les élèves. En effet, il est évident qu’une analyse exhaustive et un « essorage » de chaque document est hors de propos : les activités autour des documents doivent toujours conduire l’élève vers la tâche finale et lui fournir les clés culturelles ainsi que les outils linguistiques et langagiers pour la mener à bien, sans se perdre dans des détails annexes à cet objectif. Il était possible de faire allusion à un support extérieur au corpus (ex : la chanson « *Sunday Bloody Sunday* » du groupe pop-rock irlandais U2) mais non pas de le substituer à un document du corpus qui, en fin de compte, était suffisamment riche pour que l’on s’en tienne uniquement aux éléments qui le composaient.

La séquence proposée doit expliciter la mise en œuvre des grandes étapes qui permettront à l’élève d’accéder au sens. Doivent apparaître également les diverses activités de production et de réception articulées autour de la problématique qui le mèneront vers la tâche finale ainsi que quelques pistes d’évaluation.

Lors de cette session, il apparaît que le format attendu est mieux maîtrisé et que des séquences complètes ont généralement été proposées, reflétant un travail assidu et une pratique régulière de cette épreuve exigeante. Ici, la gestion du temps est primordiale, car trop de candidats n’ont encore

pu élaborer qu'une ébauche de séquence et n'ont pas eu le temps d'envisager des pistes d'évaluation.

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

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

La problématique

La problématique doit comprendre l'ensemble des enjeux des documents qui constituent le dossier du candidat et ne se concentre pas sur un seul document du corpus. Elle résulte de la mise en relation des documents, dont l'analyse aura été menée au travers du prisme du thème (collège) ou de l'axe (lycée) : cette année, le dossier devait être problématisé grâce à l'axe « Territoire et mémoire ».

La tâche finale

Le document D-1 suggérait une piste de tâche finale avec l'énoncé suivant : *Form an opinion on the status of Northern Ireland and express it openly*. Il ne s'agissait pas ici de reprendre mot à mot cet énoncé, relativement vague, car il n'était pas *a priori* adapté aux enjeux du corpus — vouloir utiliser cette tâche finale de manière forcée risquait de mener à des dérives lors de la mise en œuvre. Par exemple, pour des raisons évidentes, organiser un débat entre catholiques et protestants d'Irlande du Nord apparaît inenvisageable en classe. La dimension religieuse du conflit nord-irlandais, qui fait l'objet du corpus, invitait à la plus grande prudence, l'enseignant devant toujours inscrire son action dans un cadre éthique et responsable : en tant que fonctionnaire représentant la République française, il est essentiel de toujours respecter et faire respecter la laïcité au sein de sa classe et de prévenir tout débordement.

En outre, une tâche finale se doit d'être précise, actionnelle et toujours en lien avec les objectifs visés. C'est ainsi que l'on ne saurait se contenter d'une « présentation de Belfast » ou d'un « exposé sur les peintures murales ». Liberté était donnée d'imaginer un scénario cohérent avec la problématique et les objectifs visés. Certaines copies ont suggéré des tâches finales à la fois pertinentes, authentiques et ambitieuses en s'emparant des opportunités que la dimension artistique du corpus pouvait offrir.

Les tâches intermédiaires

Le projet de séquence doit être jalonné par une ou des tâches intermédiaires servant de paliers qui invitent l'élève à réutiliser les outils mis à sa disposition jusqu'ici et à se préparer à la tâche finale. La tâche intermédiaire permet aussi de s'assurer de la bonne acquisition de ces outils et, éventuellement, d'imaginer des activités différenciées en fonction du degré de réussite des élèves pour cette tâche. Le document D-1 pouvait suggérer des idées de tâches intermédiaires et rappelait l'importance de faire appel à des activités langagières reprises dans la tâche finale, constituant ainsi un véritable entraînement pour l'élève.

Très souvent, quand elle n'a pas été omise, la tâche intermédiaire proposée était trop proche ou au contraire trop éloignée de la tâche finale. Rappelons qu'une tâche intermédiaire ne doit pas être une simple répétition de la tâche finale et, à ce titre, doit être moins complexe que celle-ci. Elle s'envisage dans un souci de progressivité : elle doit mener l'élève à la tâche finale tout en étant en lien étroit avec la problématique.

De manière générale, un projet cohérent et solide doit mener vers la réalisation d'une production en adéquation avec des objectifs (culturels, linguistiques, communicationnels, éducatifs) clairs et en accord avec une problématique découlant d'une analyse universitaire riche et pertinente. Les copies doivent démontrer une bonne compréhension d'enjeux tels que la différenciation, la remédiation,

l'usage (toujours raisonné et motivé) du numérique, les devoirs à la maison, etc. En d'autres termes, la proposition de séquence pédagogique doit montrer le souci permanent de conduire l'élève vers la réussite et vers toujours plus d'autonomie.

2.4.3. Les objectifs et la hiérarchisation des documents

Les objectifs

La question du choix des objectifs et de l'ordre dans l'exploitation des documents dépend directement de la problématique choisie ainsi que du projet de fin de séquence envisagé. Pour mener à bien cette étape, le niveau visé doit absolument être pris en compte dans l'identification des objectifs, qui manquent parfois d'ambition pour le cycle terminal et sont parfois trop généraux (ex : étude du prétérit, prononciation des mots nouveaux, etc.). De même, les objectifs doivent toujours être bien clairs et en lien avec le projet de fin de séquence. À ce titre, il est inutile de fournir une longue liste d'objectifs sans connexion ni justification. Il convient en effet d'explicitier *brièvement* la justification du choix des objectifs : Pourquoi ? Dans quel but ? À quoi cela servira-t-il aux élèves pour la réalisation de la tâche finale ?

La hiérarchisation des documents

À l'issue de l'annonce des objectifs de la séquence, il est essentiel de préciser l'ordre d'exploitation des documents en justifiant cette hiérarchisation. Certains choix ont pu sembler hasardeux parce qu'ils n'étaient pas explicités. Là encore, le lien avec la problématique et la tâche finale permet d'envisager la séquence de manière progressive et cohérente, et non comme une suite d'activités sur des documents totalement déconnectées les unes des autres. Il n'y a pas d'ordre unique et figé pour l'exploitation des documents : le choix dépend entièrement de l'analyse qui a été menée dans la question 1, de la problématique qui a été dégagée et de la tâche finale retenue, tâche qui devient la ligne de mire de la séquence. Toute proposition reste acceptable dès lors qu'elle est cohérente et justifiée. Si la spécificité des documents doit être prise en compte dans cette hiérarchisation, il faut se garder de justifications trop simplistes : commencer par une image, car cela est « déclencheur d'expression » ou « d'abord plus facile pour les élèves » n'est pas une justification suffisante — tous les supports iconographiques ne sont pas faciles d'accès. De même que le choix du document B-1 sous prétexte que tous les élèves connaissent la chanson « *Sunday Bloody Sunday* » du groupe U2 ne saurait constituer une justification convaincante.

2.4.4. La séquence à proprement parler

D'une manière générale, il apparaît que la finalité de cette épreuve et ses enjeux sont compris. Ainsi, nombreuses étaient les copies qui présentaient des séquences de manière claire et organisée suivant ainsi les conseils prodigués dans les précédents rapports du jury. La mise en œuvre montrait souvent des qualités didactiques et pédagogiques intéressantes même si elles étaient inabouties. Le jury a apprécié les copies claires qui présentaient de manière explicite l'articulation entre les diverses activités de réception et de production et qui s'attachaient à montrer la progressivité des séances et des grandes étapes du projet, en ne perdant jamais de vue la préparation à la réalisation de la tâche finale.

Les consignes de certaines tâches proposées étaient parfois vagues : « accès au sens », « travail sur le rythme », « percevoir les effets de style ». Les modalités de mise en œuvre pédagogique doivent être choisies avec discernement : le recours à un *brainstorming* et l'élaboration d'une carte mentale ne doivent pas être systématiques et doivent être motivés par des objectifs précis. Les documents iconographiques ont souvent uniquement fait l'objet d'une *description* sans réelle *analyse*. Dès lors, qu'apportent-ils à l'élève en matière d'accès au sens, *a fortiori* au cycle terminal ? Le recours au numérique doit aussi avoir un objectif bien précis et ne saurait être une fin en soi. C'est pourquoi il n'est pas inutile, cette année encore, de rappeler le questionnement qui doit guider tout choix d'une

activité, qu'elle soit de réception ou de production : **Que font les élèves ? Comment le font-ils ? Pourquoi le font-ils ? En quoi est-ce utile pour la tâche finale ?**

Il est à noter que la distinction entre « entraînement » et « évaluation » doit être approfondie par les candidats : en effet, nombre d'entre eux proposent des activités de *vérification* de la compréhension sous forme de questionnaires à remplir. Les stratégies transférables d'accès au sens doivent toujours être privilégiées. Durant leur préparation à l'épreuve, les candidats doivent développer des approches d'accès au sens qui visent à *apprendre* aux élèves à comprendre les supports, et non pas seulement à *vérifier* qu'ils les comprennent.

Les meilleures copies démontraient une compréhension claire des concepts d'entraînement et de démarche actionnelle : la séquence doit proposer un parcours où les supports servent de modèles à la production langagière, où les faits de langue sont intégrés dans des situations de communication et où, tout au long de la séquence, les élèves se préparent à la tâche finale.

2.5. Remarques sur les langues

Le métier d'enseignant de langues vivantes requiert la maîtrise du français et de la langue cible. L'EEDA est l'occasion de faire la démonstration de cette maîtrise. La maîtrise de la langue française, y compris pour les professeurs de langues vivantes, est une compétence exigée par la fonction ([Arrêté du 1^{er} juillet 2013 au J.O. du 18 juillet 2013](#)).

2.5.1. Le français

Dans un certain nombre de copies, les fautes récurrentes de langue constituaient une entrave à la lecture et, dès lors, ont été pénalisées. C'est ainsi que les confusions infinitif/participe passé, les fautes d'accord de nombre (adjectifs, participes passés) ou de genre (« éducation *culturel », « production *oral ») et tout emploi fautif de grammaire élémentaire doivent faire l'objet d'une attention particulière durant les entraînements à l'épreuve du concours. De plus, le caractère formel de l'épreuve doit imposer *de facto* un registre de langue soutenu, riche et précis. Certains relâchements sont préjudiciables, car ils dénotent un manque de rigueur dans l'expression qui nuit à la clarté de la réflexion (ex : « Ça souligne... », « Maintenant qu'on a vu ça, ... », « Je vais proposer un exemple du genre... », etc.). Les candidats doivent se garder de recourir à l'anglais lorsque cela ne se justifie pas (calques et emprunts abusifs) : « * les *murals* » pour « les fresques murales », « *supporter une cause » pour « soutenir une cause », etc.

2.5.2. L'anglais

La question 3 requiert la formulation d'une problématique et des énoncés/consignes destinés aux élèves dans la langue cible. Dans ce contexte, là encore, une attention toute particulière doit être portée sur la correction de la formulation notamment des questions directes ou indirectes qui est parfois erronée : **How Irish murals keep the memory of a troubled period alive?* ou encore **How does the civil conflict in Northern Ireland changed the country and its people?*

Nous ne saurions que recommander aux futurs candidats une nouvelle fois de faire preuve d'une extrême vigilance sur tous ces points et de se ménager un temps de relecture afin de corriger les erreurs les plus saillantes. Rappelons le rôle modélisant de toute personne en situation d'enseignement ; son exemplarité linguistique est un gage de sérieux et de crédibilité apprécié à la fois des élèves et l'ensemble de la communauté éducative.

2.6. Proposition de corrigé

Le corrigé proposé ci-après ne se veut pas exhaustif, mais il souligne une majorité des points saillants du corpus. Dans le temps limité de l'épreuve, le jury ne peut s'attendre à une analyse aussi détaillée et foisonnante que celle ci-dessous ; néanmoins, les correcteurs ont été sensibles à toute analyse approfondie ou tout élément d'analyse sur le fond et la forme permettant d'éclairer les documents

sélectionnés. Le corrigé adopte le point de vue du candidat en constituant un dossier grâce à la sélection de documents dans le corpus, puis en les analysant et en les mettant en relation avant de proposer une séquence pédagogique construite autour de ces supports et de leurs spécificités.

2.6.1. Question 1 : Analyse critique et mise en relation

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

Analyse critique

Document A : *Across the Barricades* est un roman publié pour la première fois en 1972 et très certainement écrit avant les événements du *Bloody Sunday*, à une période où les tensions entre communautés étaient exacerbées. Cette œuvre pour jeunes adultes offre des descriptions simples et précises ainsi qu'une caractérisation des personnages très évidente. Il est fructueux de s'attarder sur le rôle crucial joué par la description de l'environnement du personnage principal : une jeune femme catholique se rendant dans un quartier protestant pour rencontrer Sadie Jackson, une autre jeune fille avec qui elle travaille et qui est protestante. Dans cette scène, on ne peut que remarquer l'opposition entre similitude (quartier ouvrier, maisons de type *back-to-back*, l. 3) et altérité ainsi que le contraste entre familiarité (recherche de d'identification et indirectement de réconciliation ?) et hostilité (les slogans en lettres capitales symbolisent une forme de violence latente).

La narration à la troisième personne mais la focalisation interne donnent un accès direct au malaise évident du personnage ainsi qu'au sentiment d'intrusion, d'illégitimité, de danger qui l'envahit et qui fait naître en elle la peur d'être découverte, ce qui transparait au travers du champ lexical de l'angoisse (*her heart beating*, l. 1 ; *a tug of fear at her heart*, l. 2 ; *face hot, lips dry*, l. 7 ; *Brede swallowed*, l. 13 ; *wishing that her throat was not as dry and her heart not thumping quite so loudly*, l. 31) et du style staccato et heurté de l'écriture qui fait écho aux battements de son cœur (*She went down one street, turned into another, looked at the name, could not find the right one*, l. 7-8). Il s'agit ici d'une stratégie narrative qui invite les lecteurs à s'identifier avec le personnage.

Le jeu des regards (*looked at*, l. 8, 9, 15, 52 ; *they both eyed her*, l. 13 ; *to examine Brede*, l. 20 ; *continue to stare at*, l. 54) est à souligner également, car il met en avant l'idée de suspicion d'un côté et d'angoisse de l'autre, et ce, du fait de la potentielle mais peu probable reconnaissance de la présence d'une intruse sur le territoire (*It was unlikely that anyone would recognize her*, l. 1-2). L'idée de proximité et de familiarité est accentuée par le fait que tous les personnages sont nommés précisément — tout le monde semble se connaître et être proche mais la méfiance reste de mise (phrases très courtes dans les dialogues : *Don't come from here, do you? / No. / Known the Jacksons long? / No.*, l. 39-41), y compris dans les situations quotidiennes les plus banales (faire ses courses à l'épicerie). Même un enfant dans la rue est susceptible de « démasquer » Brede et ainsi de mettre sa sécurité en péril.

La description des deux femmes (Mrs Mullet et Mrs McConkey) en fait des figures maternelles (*with an enormous bosom that rested on the counter*, l. 11-12), familières et inoffensives (*a woman with her hair in rollers*, l. 10-11) mais faussement secourables (*Hang on a minute and I'll walk you along*, l. 23 ; *Come on then and I'll show you the way*, l. 26), voire potentiellement dangereuses (*They both eyed her, knowing at once that she was strange to the area*, l. 13) et véritablement intrusives (*Are you looking for anyone in particular?*, l. 26-27 ; *Don't come from round here, do you?*, l. 39 ; *She did not hurry across the street, and when she reached the opposite pavement her shoe came off and she had to spend considerable time putting it on*, l. 58-59). Par ce qui ressemble à un interrogatoire, Mrs Mullet et Mrs McConkey paraissent garder, telles des cerbères, l'entrée du lieu désiré par leur attitude méfiante et leurs questions portant presque essentiellement sur l'identité et donc l'appartenance ou non au groupe, et donc au territoire. Pour autant, une forme de solidarité et de connivence — même involontaire dans le cas du garçonnet croisé dans la rue, qui ignore le statut d'« intruse » de Brede — paraît aller de soi entre les enfants/adolescents des communautés protestante et catholique. La mémoire du conflit et des haines interconfessionnelles n'est pas encore transmise d'une génération

à l'autre, comme semble le laisser penser le fait que Tommy essaie de protéger Brede en se « débarrassant » de Mrs Mullet et de sa propre mère (*pulling the door to behind him*, l. 56).

Une opposition entre le monde de l'enfance/l'adolescence et le monde des adultes est manifeste dans ce passage : l'innocence et la douceur prêtées aux enfants (symbolisme de la barre chocolatée, l. 17) mais aussi leur désir de communiquer et de se lier d'amitiés sont étouffés par les adultes et l'atmosphère de sectarisme oppressante qui domine et qui est signifiée par les murs couverts de graffitis hostiles marquant le territoire. L'idée d'empêchement (*Mrs McConkey shuffled over to the shelf, took down the bar of chocolate and shuffled back to the counter again*, l. 19-20 ; *Mrs Mullet tripped across the road*, l. 33 ; *Brede finding difficulty in walking slowly enough to stay with her*, l. 33-34) émerge dans cette scène où les personnages semblent enlisés et avoir des difficultés à se mouvoir. Ils sont comme campés sur leurs positions, collés au territoire qui leur est légué par l'histoire rendant toute évolution, tout progrès impossible. Cet empêchement s'applique à la fois aux personnages et à la situation géopolitique en Irlande du Nord. Ce texte illustre alors la situation extrêmement tendue en Irlande du Nord en mettant l'accent sur l'effet délétère de ce contexte politico-social sur les enfants nord-irlandais, où un simple message à porter à quelqu'un de l'autre communauté devient une transgression et une quête héroïque, épopée interminable qui consiste sans cesse à transgresser les démarcations, à se rendre au-delà des barricades (cf. le titre du roman). Cette idée est illustrée par une image presque comique ou caricaturale : *They passed a mural of King William astride his white horse, with REMEMBER 1690 written below*, l. 46-47). Guillaume d'Orange, tel un gardien, surveille et protège le trésor (ici le passé, la mémoire) et symbolise l'opposant que l'héroïne doit terrasser pour mener à bien sa quête.

Les figures maternelles (Mrs Mullet et Mrs McConkey) incarnent peut-être le pays lui-même en tant que nation qui faillit dans sa mission d'élever ses citoyens dans la paix, la fraternité et la sécurité, et qui, au contraire, leur instille dès le plus jeune âge le sentiment de peur et d'hostilité envers celles et ceux de « l'autre territoire », en entretenant la mémoire d'une méfiance et d'une défiance entre adultes et enfants, voire entre ses propres « enfants ». Par là même, se voit assurée la pérennité d'un système où chacun est assigné à un groupe et condamné à haïr les membres de la communauté opposée.

Document B-1 : Il s'agit ici de la photographie d'une fresque murale peinte par un collectif d'artistes nommé *The Bogside Artists*, située dans le quartier de Bogside à Derry (officiellement, « Londonderry ») et représentant le *Bogside Massacre*, autrement appelé *Bloody Sunday*. On peut d'ores et déjà voir l'ancrage territorial de ce document à la portée mémorielle évidente puisqu'elle célèbre le souvenir de cet événement qui a marqué durablement le pays et ses habitants, et qui a exacerbé leurs divisions alors que le but initial de cette manifestation était pacifique. D'ailleurs, il convient d'insister sur le caractère non violent de la représentation des personnages centraux (visages découverts, personnages non armés, drapeau blanc) qui se retrouvent en opposition avec le soldat britannique (vêtu de sombre, armé et portant un masque à gaz). Le jeu des regards et la position des corps traduit l'anxiété, l'incompréhension et la vulnérabilité face à un soldat aux appuis solides et à la posture droite et rigide. Les motivations pacifiques de la marche sont clairement exprimées par les artistes : l'inscription *civil rights association* est lisible deux fois sur l'œuvre, la banderole étant foulée par le soldat.

Le peuple nord-irlandais est représenté en arrière-plan comme une masse indifférenciée — unie ? uniforme ? Ici, le peuple semble faire corps et former un bloc solide et solidaire derrière les victimes et ses représentants figurés à droite sur l'estrade. Le porte-voix symbolise la liberté d'expression et la voix du peuple. *A contrario*, le soldat au premier plan, qui foule la banderole, semble représenter le gouvernement britannique qui bafoue les droits fondamentaux du peuple nord-irlandais. Le canon de son arme barre le passage comme s'ils allaient entrer en territoire interdit. D'ailleurs, la fresque est divisée en territoires bien distincts où chaque personnage ou groupe de personnages est confiné, comme empêché. La notion d'empêchement est là aussi présente : par leur posture, les personnages paraissent enlisés dans la situation tragique dépeinte ici.

Cette œuvre est mise en valeur par les lampes au-dessus de la fresque ainsi que par les barrières devant celle-ci. Les têtes des deux jeunes spectatrices sur la photographie ajoutent une portée mémorielle à cette peinture murale. Tous ces détails lui confèrent un aspect muséal, voire sacré. Le lieu s'apparente à un sanctuaire célébrant la mémoire de martyrs. La référence à l'iconographie de la Renaissance est évidente : la position du jeune homme porté par les quatre autres rappelle les représentations picturales de la déposition du Christ, avec l'idée de victime sacrificielle qui y est forcément attachée. On peut alors deviner le parti pris de l'artiste en faveur des Républicains. Il s'agit d'une dénonciation de l'oppression exercée par le gouvernement britannique sur les Nord-Irlandais républicains par l'intermédiaire de son armée représentée par le soldat au premier plan, soldat dont l'anonymat et la posture ajoutent une dimension métonymique. Cette fresque, par son côté artistique et la manière dont elle est mise en valeur et photographiée, participe d'une forme d'esthétisation de la violence qui tend à rendre floue la frontière entre la fiction et la réalité du conflit.

Enfin, on ne peut ignorer aussi la dimension touristique que revêtent ces fresques, dimension touristique perceptible sur ce document précisément avec le dispositif d'éclairage placé au-dessus et de barrières de protection à l'avant mais aussi avec la présence des deux jeunes femmes, dont il n'est pas excessif de penser qu'elles visitent la ville. On peut parler ici de l'importance du tourisme mémoriel qui fait également l'objet du document sélectionné suivant. Il s'agit ici de se mouvoir à la fois dans le territoire et dans la mémoire du conflit nord-irlandais.

Document C-1 : L'article traite du tourisme mémoriel en Irlande du Nord et, plus précisément, du tourisme centré autour des diverses fresques qui ornent les murs de la capitale. Il peut être pertinent de tenir compte de la source du document — *Mental Floss*, publication américaine en ligne : le *you* (l. 1), même s'il a une valeur générique, s'adresse au lecteur américain, ce qui implique une distance à la fois géographique et historique avec ce qui est décrit, d'où le résumé très succinct sur le conflit nord-irlandais dans le deuxième paragraphe.

Dès le premier paragraphe, l'accent est mis sur la violence et le macabre des représentations picturales à Belfast (*violent depiction of paramilitary men clad in black*, l. 4 ; *their faces obscured by balaclavas*, l. 5 ; *clutching RPGs or assault rifles*, l. 5 ; *men toting submachine guns*, l. 7 ; *people who were killed*, l. 14 ; *people who did the killing*, l. 15). Les enfants qui jouent sont contrastés avec les hommes armés pour signifier la coexistence de l'innocence et de la violence sur un même territoire (*small children playing in front of towering pictures of men toting submachine guns*, l. 6-7 — on note l'allitération en /t/ et en /p/ qui figure peut-être le son des armes).

L'auteur souligne ensuite le rôle des fresques qui, en tant que signes identitaires, servent historiquement à identifier la communauté qui habite chaque quartier et à marquer ainsi les territoires loyalistes et républicains, protestants et catholiques. Les frontières sont de cette manière bien établies et gardées par des représentations souvent belliqueuses et menaçantes à la portée mémorielle primordiale. La présence de ces fresques crée un contraste entre le Belfast des *Troubles* et le Belfast d'aujourd'hui produisant ainsi un décalage saisissant : des scènes historiques qui sont qualifiées de *vibrant and violent* (l. 4) sont contrastées avec leur environnement actuel qui est qualifié de *vibrant, bustling and safe* (l. 17). Cette opposition entre les scènes de violence représentées dans ces peintures murales et l'atmosphère paisible qui règne désormais autour de ces œuvres met en avant la persistance du passé dans le présent et la mémoire du conflit qui marque les lieux comme un stigmaté.

Ce décalage fait naître un sentiment de malaise chez l'auteur (*disquieting, to say the least*, l. 13 ; *contrasted*, l. 16 ; *awkward dissonance*, l. 16-17) autant que chez le spectateur et soulève la question de l'opportunité, voire de la légitimité d'admirer des œuvres qui sont comme les cicatrices des temps sombres d'une histoire pas si lointaine. Cette dissonance est manifeste syntaxiquement dans l'écriture même du journaliste avec, par exemple, deux occurrences de *while* (l. 14, 17). Plusieurs questions sont posées en filigrane dans cet article : quel peut être l'intérêt du tourisme mémoriel à Belfast : transmission de la mémoire ou réouverture des plaies encore mal cicatrisées ? Banalisation

de la violence par sa (sur)représentation ? Peut-on faire de la violence fratricide une œuvre d'art à regarder et à admirer ? Il est à noter que le tourisme mémoriel est florissant en Irlande du Nord et que de nombreuses entreprises proposent des circuits (« tours »), commentés, des principales fresques murales. Il s'agit parfois non seulement d'une activité économique mais aussi d'une occasion de promouvoir un récit identitaire et politique. Le journaliste, par son écriture mesurée, nuancée et contrastée, semble véritablement prendre ses distances avec ce type de tourisme mémoriel à Belfast, sans toutefois essayer de le décourager.

Document D-2 : Si on peut noter la présence d'un symbole iconographique et d'une photographie, le support textuel occupe une place dominante dans ce dernier document, qui est tiré du manuel *Make it Yours 1^{re}-T^{le}*. En haut à gauche, une illustration permet de situer de manière visuelle le cadre spatio-temporel des documents proposés sur la page. Juste en-dessous, à gauche du texte central, sont précisés quelques éléments de contextualisation culturelle, essentiellement centrés sur le combat républicain (*The IRA* et *Sinn Féin*). Le texte central est accompagné d'une photographie qui ne correspond pas précisément à la situation décrite dans l'extrait : si le contexte du cliché est semblable au texte qu'il illustre (barricades ; territoire sous contrôle de l'armée), les personnages sont bien différents. Sur la photographie, il s'agit d'un homme tenant un bébé dans les bras, au milieu de barbelés, et non pas, comme dans l'extrait, d'une mère et de sa fille adolescente. Si l'âge diffère, les dates (1969 pour la photographie ; 1971 pour les événements narrés dans le texte), la tension qui émane de la scène et l'idée d'enfance et d'innocence bafouées sont assez similaires dans les deux documents, ce qui offre une possibilité d'appui en anticipation de la lecture du texte.

L'ensemble de la page et le texte central sont placés sous un titre en gros caractères gras et donc très visible : *Teens in Troubles* centrant le thème sur l'adolescence au temps du conflit nord-irlandais, ce qui est confirmé lors de la lecture du texte. Dans ce titre, on note, d'une part, l'allitération en /t/ qui semble traduire encore l'empêchement et, d'autre part, le jeu de mots où l'expression attendue *in trouble* devient *in Troubles*. L'héroïne, accompagnée par sa mère, est une jeune militante de l'IRA qui tente de pénétrer une zone visiblement sensible car contrôlée par l'armée britannique. Elle souhaite faire passer une arme clandestinement à travers un poste de contrôle pour le compte de l'organisation paramilitaire républicaine. On parle donc ici de l'engagement d'une adolescente dans la lutte armée et de la transmission intergénérationnelle de la violence, du rôle actif des parents dans la transmission de la mémoire du conflit et dans l'éducation à la violence. Les notes en bas du texte apportent une aide lexicale ainsi qu'une aide culturelle. On apprend grâce à la note 1 que le texte est biographique et, donc, adapté de faits réels même s'il est romancé (dialogues, descriptions appartenant au genre romanesque). Un pictogramme ainsi qu'un lien internet précisent que la version lue du texte est disponible en version audio.

En bas à gauche de la page, sous une rubrique intitulée *Did you know?* (signalée par un pictogramme « point d'interrogation »), un paragraphe explique le conflit nord-irlandais de manière très succincte tandis qu'à côté, en bas à droite, un encart intitulé *Going further* (identifié par le pictogramme « plus ») donne des références permettant à l'élève d'approfondir ses connaissances culturelles sur la période cible grâce à une fresque temporelle ainsi que divers médias culturels (film, chanson, fresques murales, série télévisée) disponibles en ligne via un code QR.

Il est à préciser que le document D-2 ne propose aucune activité de réception ou de production, laissant ainsi toute latitude pour l'exploiter en fonction des objectifs qu'on s'est fixés.

Mise en relation

Tous les documents du corpus font appel à la mémoire du conflit nord-Irlandais et à la manière dont celui-ci s'inscrit dans le paysage urbain de l'Ulster par l'intermédiaire des fresques murales, qui marquent le territoire, ou plutôt les territoires. Le morcellement de la société nord-irlandaise est un héritage qui semble se transmettre et qui établit des frontières, des limites, des démarcations réelles ou métaphoriques dans lesquelles chaque communauté est engoncée, enfermée, empêtrée dans la

violence, la mémoire de cette violence et la méfiance envers les membres de l'autre « camp », de l'autre territoire.

Dès lors, passer d'un territoire à l'autre s'apparente à une véritable aventure, une quête où la violence est tapie et menace d'éclater à tout moment : Brede (document A) et Dolorous Price (document D-2) doivent passer la frontière marquée symboliquement par la fresque représentant Guillaume d'Orange ou gardée par l'armée britannique. Dans cette quête, les adultes ont un rôle ambigu : à la fois adjuvants et opposants, en voulant aider les jeunes personnages, ils entravent leur progression vers le lieu désiré et, finalement, vers la paix et l'amitié entre les communautés — tout comme les fresques des documents B-1 et C-1 semblent entraver une paix possible par le rappel incessant des violences terroristes infligées et subies par les deux communautés.

Le lien intergénérationnel en jeu dans la transmission mémorielle du conflit est présente dans la plupart des documents du corpus. L'innocence et la propension à l'amitié et à la paix qui semblent inhérentes à l'enfance (document A) sont « subverties », comme « corrompues » par des adultes qui enferment leurs enfants dans le cercle de la violence intercommunautaire. À ce titre, le rôle de la mère de Dolorous Price dans le document D-2 est ambigu, tout comme l'est l'attitude des deux « commères » dans le document A. C'est ce rôle de pérennisation de la mémoire de la violence qui transparaît dans le document B-1 et qui semble gêner l'auteur du document C-1.

Enfin, le rôle de l'art, de la représentation artistique du conflit nord-irlandais est une composante centrale du corpus. Les fresques murales, qui marquent le territoire, posent la question de l'esthétisation de la violence, de sa déréalisation potentielle ou, au contraire, de la pérennisation de sa mémoire au sein des communautés. L'art peut servir de fixateur mémoriel, de marqueur identitaire et territorial ; mais par là même, ces fresques ne risquent-elles pas d'empêcher toute réconciliation entre les communautés ? Comment se pardonner, se mélanger, lorsqu'à chaque coin de rue une œuvre d'art vous rappelle l'horreur et la violence ?

Problématisation

Cette problématique sera reprise et adaptée au niveau de classe dans la proposition de séquence pédagogique : « Dans quelle mesure l'art peut-il être mis au service de la mémoire et contribuer à la construction de l'identité et d'un avenir commun pour un territoire commun : l'Irlande du Nord ? »

2.6.2. Question 2 : Linguistique et perspective pédagogique

Question 2-a. : Phonologie

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

recognize

Schéma accentuel : /100/ ou 'recognize ou /' rekənaɪz/

Justification : les verbes de trois syllabes (ou plus) se terminant par <-ize> sont accentués /-100/.

Remarques :

- <-ize> peut être considéré comme une terminaison mixte et pourrait être analysé comme neutre dans le cas de recognize (qui se comporterait donc comme les mots suivant la Règle Normale).
- Des candidats ont proposé des schémas accentuels incohérents à quatre syllabes (ex. /0100/ ou /0010/).

lemonade

Schémas accentuels (deux possibilités) :

/201/ ou ,lemo'nade ,lemon'ade ou /,lemə'neɪd/ /,lemən'eɪd/ ;

/100/ ou 'lemonade ou /'leməneɪd/

Justifications (deux possibilités) :

- Les mots se terminant en <-ade> sont généralement accentués sur la dernière syllabe. Un mot ne pouvant pas commencer par deux syllabes inaccentuées (en raison de contraintes rythmiques), un accent secondaire est placé sur la première de ces deux syllabes.
- Il est également possible de considérer que *lemonade* ne suit pas la règle des mots se terminant en <-ade> et, dans ce cas, on peut considérer qu'il suit la Règle Normale (à savoir, les mots de trois syllabes et plus sans structure interne identifiable sont accentués sur l'antépénultième).

Remarques :

- Dans le cas où le schéma /201/ a été proposé, une justification de l'accent secondaire (parfois oublié par les candidats) était attendue.
- Dans le cas où le schéma /100/ a été proposé, l'accentuation primaire sur l'antépénultième syllabe a été acceptée dans la mesure où elle est largement attestée dans le monde anglophone, et répertoriée dans *The Routledge Dictionary of Pronunciation for Current English*.
- Des candidats ont proposé des schémas accentuels incohérents à quatre syllabes (ex. /2010/).

reluctantly

Schéma accentuel : /0100/ ou re'luctantly ou /ri'lʌktəntli/

Justification : *reluctantly* est composé de la base adjectivale *reluctant* et du suffixe (ici adverbial) <-ly>, qui est neutre et qui n'a aucune incidence sur le schéma accentuel du mot. La base *reluctant* est un adjectif de trois syllabes comportant un groupe pré-final fort, à savoir un agrégat consonantique <-ct-> entre la dernière et l'avant-dernière syllabe. Dans ce cas, l'accent primaire porte sur l'avant-dernière syllabe.

Remarques :

- La mention de la terminaison adjectivale <-ant> suivant l'agrégat consonantique était acceptée.
- Un certain nombre de candidats ne connaissaient pas le schéma accentuel de *reluctantly*, ce qui a donné lieu à des schémas erronés tels que */1000/ et */0010/.
- Un certain nombre de candidats ont relevé le morphème lié <-ly> mais se sont contentés d'indiquer que *reluctantly* suit le schéma accentuel de *reluctant* sans justifier celui-ci.
- Il est important de ne laisser aucun doute sur la justification proposée. En effet, des candidats ont mentionné par exemple la présence de <re->, <-ant> ou de <-ly> sans les commenter. Il convient de rappeler que **toute remarque doit être accompagnée d'une justification claire et cohérente.**

Question 2-b. : Analyse linguistique

Point 1 : It was Tommy who came to the door.

Description du segment

Le segment souligné est une phrase / proposition / structure qui contient les éléments suivants :

- le pronom / la proforme (à la troisième personne du singulier) *it*, qui est le sujet syntaxique de *was* ;
- le verbe lexical / d'état / de liaison / copule ou *be* au prétérit *was* ;
- le nom (propre) / syntagme nominal (SN) / groupe nominal (GN) *Tommy* ;
- la proposition subordonnée *who came to the door*.

Remarques

- *Il était également possible de décrire le dernier élément comme le pronom relatif *who* suivi du syntagme verbal (SV) / groupe verbal (GV) / prédicat *came to the door*.*
- *To the door est un syntagme prépositionnel (SP) dont la fonction traditionnelle est complément circonstanciel de lieu de *came*. Il n'entretient pas de lien syntaxique direct avec le verbe de la proposition principale, *BE*. Pour cette raison, il n'était pas obligatoire de le décrire.*
- *La fonction exacte du SN *Tommy* n'est pas attendue au stade de la description, car la question émerge au moment de l'analyse du réagencement. Il en va de même pour la nature et la fonction exactes de la proposition subordonnée *who came to the door*.*

Enjeux linguistiques

Il s'agit ici de décrire le réagencement de l'ordre canonique d'un point de vue syntaxique et de rendre compte de cet emploi d'un point de vue pragmatique / énonciatif / contextuel.

Analyse

Le traitement de cette question implique trois points principaux, explicités ici entre crochets [1.1., 1.2. et 2.].

1. Analyse syntaxique

[1.1. Comparaison avec l'ordre canonique]

Les réagencements syntaxiques impliquent une modification de l'ordre des constituants à partir d'un ordre dit canonique. Ici, la phrase respectant l'ordre canonique sujet + verbe (+ complément) serait la suivante : *Tommy came to the door*.

Remarque

- *L'utilisation de l'abréviation conventionnelle SVO (sujet-verbe-objet) pour décrire l'ordre canonique n'a pas été pénalisée, même si l'ordre canonique *Tommy came to the door* ne contient pas d'objet.*

On note plusieurs différences entre la version réagencée et l'ordre canonique : il y a deux verbes dans le segment souligné (*was* et *came*) mais un seul dans l'ordre canonique (*came*), ainsi qu'une seule relation prédicative (RP ou S/P), < *Tommy – come to the door* > (on peut donc parler de prolifération / complexification de la relation prédicative dans le réagencement, car il y a deux verbes pour une seule relation prédicative). On remarque aussi la présence des marqueurs *IT*, *BE* et *WHO*, absents de l'ordre canonique. Tout ceci signale la présence d'une clivée en *IT*.

[1.2. Signalement syntaxique du clivage]

Le clivage est un réagencement de l'ordre canonique qui présente les caractéristiques syntaxiques suivantes :

- la présence de *it*, sujet syntaxique / grammatical, qui déclenche l'accord de troisième personne avec *was* ;
- la présence d'un élément focus / focalisé / mis en relief *Tommy*, sujet réel / sémantique et syntaxique de *came* dans l'ordre canonique ;

- la présence d’une proposition subordonnée *who came to the door*.

Deux possibilités ont été acceptées par le jury quant à la nature exacte de la proposition subordonnée.

- Il s’agit d’une proposition subordonnée relative, introduite par le pronom relatif *WHO*. L’antécédent du pronom relatif est *Tommy*. Elle a pour fonction d’être complément de cet antécédent / modifieur de *Tommy*.
- Il s’agit d’une proposition subordonnée pseudo-relative, typique du clivage en *IT*. En effet, elle possède certaines des caractéristiques d’une proposition subordonnée relative classique (notamment le fait qu’elle soit introduite par le pronom relatif *WHO*), mais s’en éloigne pour plusieurs raisons. Elle ne forme pas un *SN / GN / constituant / bloc* avec *Tommy*, et n’est pas non plus complément / modifieur de l’antécédent *Tommy* comme le serait une relative restrictive classique (par exemple, dans *the man who was there*). Comme elle ne joue pas strictement le rôle d’une proposition subordonnée relative restrictive, qui viendrait restreindre ou identifier l’antécédent, la séquence *Tommy who came to the door* ne peut donc pas être reprise en l’état dans une autre phrase, à la différence d’un *SN* contenant une relative classique (par exemple, *This is the man who was there yesterday* → *I met the man who was there yesterday* mais pas *It’s Tommy who came to the door* → **I met Tommy who came to the door*).

Le jury a valorisé les trois points suivants, sans les exiger dans l’analyse :

- une réflexion pertinente sur la référence de *IT*. Ici, deux possibilités sont retenues :
 - Il peut être considéré comme un *dummy IT / IT* explétif / impersonnel / postiche, sans référent, et présent uniquement pour instancier la place syntaxique de sujet au sein du réagencement. En revanche, dans l’ordre canonique, *Tommy* est le sujet syntaxique et sémantique / réel de *came*.
 - Il peut être analysé comme un *IT* sémantiquement plein, cataphorique / anticipatoire, qui annonce *Tommy who came to the door* ;
- une réflexion pertinente sur le choix de *WHO*, par opposition à *THAT*, qui met en lumière le statut d’animé humain de *Tommy* ;
- toute réflexion et manipulation visant à prouver qu’il ne s’agit pas d’une extraposition du sujet, autre réagencement en *IT* (cf. ci-dessous, dans la rubrique *Remarques*).

Remarques

- *Il ne s’agit pas ici d’un pseudo-clivage (ou clivage en WH-), qui prendrait la forme suivante : What Tommy did was come to the door. Comme pour la clivée à l’étude, l’ordre canonique est Tommy came to the door et on note une prolifération / complexification de la relation prédicative, mais le signalement syntaxique est différent. En effet, une pseudo-clivée standard est constituée d’une proposition subordonnée relative nominale (en WH-) en position initiale, du verbe BE et d’un constituant nominal attribut du sujet.*
- *De nombreuses copies ont catégorisé who came to the door comme une proposition subordonnée relative nominale, à tort. Une proposition subordonnée nominale remplit une fonction typiquement associée à un SN et est prototypiquement remplaçable par un pronom ou une proforme du type he/she/it ou something/someone, ce qui ne fonctionne pas dans le segment à l’analyse (*It was Tommy something). Par exemple, dans What he said was nice, what he said est une proposition subordonnée relative nominale, remplaçable par it ou something (It / Something was nice), et sujet du verbe was.*
- *Le réagencement n’est pas une extraposition du sujet. Comme indiqué dans le rapport de la session 2023, l’extraposition du sujet est une autre structure en IT qui se différencie d’une clivée en trois points. Premièrement, l’extraposition du sujet implique le déplacement d’une proposition subordonnée nominale sujet en fin de proposition (par*

exemple, *It was a shame that Tommy came to the door* est une extraposition à partir de l'ordre canonique *That Tommy came to the door was a shame*). Deuxièmement, l'extraposition contient bien deux relations prédicatives, à l'inverse de la clivée qui n'en contient qu'une seule ; dans l'exemple ci-dessus, on note les relations < Tommy – come to the door > et < That Tommy came to the door – be a shame >. Enfin, l'extraposition a pour objectif pragmatique d'obéir au principe du poids relatif ou *end weight* (qui préconise le placement de constituants syntaxiques lourds, comme des propositions, en fin d'énoncé), et implique une double-focalisation (du commentaire *a shame* et du contenu de la proposition extraposée), alors que la clivée ne focalise qu'un seul élément (le constituant entre *IT* et *BE*, ici *Tommy*). Pour une analyse détaillée d'un cas d'extraposition du sujet, les candidats sont invités à consulter le rapport de la session 2023.

[2. Analyse pragmatique du réagencement — pourquoi la clivée ?]

La clivée est présente ici pour servir deux objectifs : focaliser et contraster.

[2.1. Focaliser]

Le clivage est une structure focalisante qui permet une mise en valeur syntaxique de l'élément à la droite de *BE*, ici *Tommy* (sujet dans l'ordre canonique). La mise en valeur est aussi accentuelle : l'accent de phrase / accent contrastif / le noyau tombe sur l'élément focus *Tommy*. Ceci s'oppose au principe général du focus final ou *end focus* qui préside à l'organisation pragmatique de la phrase en anglais, selon lequel l'élément le plus important est placé en fin de phrase et reçoit l'accent de phrase. Ce n'est donc pas le cas ici avec la clivée.

[2.2. Contraster]

Le clivage est également une structure contrastive, qui signale la présence d'un élément contraire aux attentes. Un contraste émerge donc entre cette attente et la réalité. Il était attendu des candidats qu'ils repèrent les raisons de cette mise en contraste en contexte. Ici, nous savons grâce à une autre clivée présente dans le co-texte de gauche que Brede souhaite voir Sadie (*'Is it Sadie you're looking for?' 'Yes.'*, l. 43-44). Cet espoir de Brede est contrarié par le fait que ce soit une autre personne qui ouvre la porte, Tommy. Dans le texte, la clivée permet donc d'établir un contraste entre deux participants du procès : Sadie (qui correspond aux attentes de Brede) et Tommy (qui correspond à la situation actualisée). Il est possible de rendre ce contraste plus explicite en ajoutant le constituant *not Sadie* à la fin de la phrase (*It was Tommy who came to the door, not Sadie*). La variante non réagencée *Tommy came to the door* n'aurait pas engendré un tel contraste, et dénoterait une situation neutre et non surprenante.

Le jury a valorisé les deux points ci-dessous, sans les exiger dans l'analyse.

- La clivée implique prototypiquement une forme de préconstruit / présupposition. Ici, ce préconstruit est explicite textuellement dans la (pseudo-)relative *who came to the door* : si quelqu'un se présente à la porte, comme l'indique le co-texte de gauche (*rang the bell*, l. 48 ; *pushed open the door and called out*, l. 50), il est attendu que quelqu'un vienne lui ouvrir, ici Tommy.
- Dans une perspective contrastive, toute comparaison pertinente avec le français était bienvenue. En effet, on note que l'anglais contraint l'emploi du prétérit pour *BE* (**It is Tommy who came to the door*), alors que le français autorise le présent (« C'est Tommy qui s'est présenté / se présenta à la porte »).

Point 2 : She was being served by a woman with an enormous bosom that rested on the counter (ligne 11)

Description du segment

Le segment souligné est une forme verbale complexe / périphrase aspectuelle / un GV constitué(e) de l'auxiliaire BE au prétérit BE + -ING (prétérit continu) et du participe passé du verbe / lexème verbal / verbe lexical serve.

Ce segment a pour sujet le pronom personnel de troisième personne du singulier *She* (ce sujet est co-référentiel avec le SN complexe *a woman on her swollen feet*). Ce segment est suivi du syntagme prépositionnel (SP) *by a woman with an enormous bosom that rested on the counter*.

Remarque

- *La mention de voix passive n'était pas exigible au stade de la description.*

Enjeux linguistiques

Il s'agit de s'interroger sur les raisons d'apparition et les valeurs des marqueurs suivants :

- ED / prétérit ;
- aspect (grammatical) / forme aspectuelle BE + -ING ;
- BE + -EN / BE + participe passé / voix passive / diathèse passive.

Remarques

- *Un nombre inquiétant de candidats a analysé served comme un prétérit. Le jury conseille d'apprendre à distinguer de manière automatique et systématique les marqueurs -ED et -EN et de revoir leurs valeurs et effets de sens en contexte. On rappelle également la terminologie employée en grammaire et en linguistique : par convention -ED représente le prétérit, -EN représente le participe passé. À ce niveau, il est exigé que les candidats ne confondent pas une forme de prétérit avec la terminaison -ed du participe passé des verbes réguliers. Un groupe verbal composé de BE suivi d'un verbe dont la graphie fait apparaître une terminaison -ed ne peut correspondre qu'à BE + participe passé.*
- *Par ailleurs, beaucoup de candidats ont mal identifié la fonction du SP by a woman with an enormous bosom that rested on the counter ; celui-ci a trop souvent été étiqueté comme « complément du nom », « complément d'objet », « mise en apposition », « complément circonstanciel ». Le jury rappelle qu'il est indispensable de maîtriser les catégories et fonctions syntaxiques élémentaires, et d'éviter tout étiquetage fantasque.*

Analyse

Le traitement de cette question implique trois points principaux.

Le prétérit / -ED

La valeur fondamentale de -ED est de marquer une rupture / un décalage / un décrochage / une déconnexion avec le moment de l'énonciation, qui correspond ici au moment de la narration. En d'autres termes, le marqueur -ED exprime un présupposé de non-existence / de non-réalité au moment d'énonciation.

Dans l'énoncé à l'étude, il s'agit d'une rupture temporelle / chronologique entre le moment de la narration et le moment des procès relatés. Le procès est repéré / situé dans la zone du révolu / passé.

Remarque

- *Il est apparu, dans un nombre important de copies, que des candidats confondent rupture irréalité et fiction : comme il s'agissait d'un texte de fiction, certains candidats ont considéré qu'il en découlait une rupture irréalité. Pour rappel, le prétérit peut renvoyer au révolu, et est*

dans ce cas la trace d'une rupture temporelle ; il peut être utilisé pour rapporter du discours repéré par rapport à une situation passée, ce qui instaure une rupture de translation énonciative ; enfin il peut permettre de repérer un procès par rapport à un repère irréal, ce qui correspond à une rupture irréal / modale / virtuelle. Le jury encourage les futurs candidats à affiner leurs connaissances quant aux raisons et conditions d'emploi du prétérit, temps qu'ils auront si souvent à mobiliser en situation d'enseignement.

La voix ou diathèse passive / BE + -EN (point majeur du segment)

Bien que la voix passive représentât le point essentiel de l'analyse de ce segment, le jury a eu la surprise de constater qu'elle n'avait été que trop rarement identifiée. Il était pourtant crucial de s'interroger sur cette forme et sur les raisons de son apparition en contexte.

Pour rappel, la forme BE + participe passé peut correspondre à deux types d'emploi :

- l'emploi où BE est suivi d'un participe passé adjectival ou adjectivé, parfois dénommé « passif d'état » ou « passif adjectival », comme dans *I realized the branch was broken* : il s'agit, dans ce cas, d'exprimer un état stable résultant. Aucune transformation à la voix active n'est possible et il ne peut apparaître de complément d'agent ;
- l'emploi de voix passive à proprement parler (parfois appelé « passif d'action » par opposition à « passif d'état ») : dans ce cas, on renvoie à l'action elle-même en tant que processus de changement d'état. Dans la plupart des cas, on peut transformer l'énoncé en un énoncé à la voix active et il est possible d'avoir un complément d'agent (qu'il soit exprimé ou « ajoutable »).

Dans le segment à l'étude, la forme BE + -EN est celle de la voix passive ou « passif d'action ». Le segment est suivi d'un SP introduit par *by* qui a pour fonction complément d'agent de *was being served*. En outre, la présence de l'aspect BE + -ING bloque immédiatement l'interprétation « état ».

Le choix de la voix passive ou de la voix active pour un énoncé relève d'un choix d'orientation de la relation prédicative. L'emploi de la voix passive implique une analyse d'ordre syntaxique et énonciatif.

On peut retrouver l'ordre canonique (dit « ordre SVO ») de la voix active.

Le GN COD de l'énoncé à la voix active devient sujet de l'énoncé à la voix passive, et se trouve donc à gauche du groupe verbal. D'autre part, le GN sujet de la voix active devient complément d'agent à la voix passive.

Remarque :

- *Il était attendu des candidats qu'ils transforment l'énoncé à la voix active ou qu'ils donnent la relation prédicative sous-jacente. Ainsi, dans l'énoncé à la voix active *A woman with an enormous bosom that rested on the counter was serving her*, l'agent serait en position de sujet syntaxique et donc thématifié. La relation prédicative sous-jacente récupérable est : < a woman (with an enormous bosom that rested on the counter) – serve her >.*

L'emploi de la voix passive permet d'effacer ou d'exprimer l'agent (en tant qu'élément nouveau).

En effet, dans un énoncé comme *My purse has been stolen*, l'agent (l'origine du procès) n'est pas mentionné car son identité est inconnue. En revanche, dans un énoncé comme *This novel was written by Charles Dickens*, la présence du complément d'agent n'a rien de facultatif. En effet, il s'agit de l'information nouvelle de l'énoncé. Le passif permet donc de thématiser l'élément qui est le centre d'intérêt du discours et d'apporter une information nouvelle (qui correspond au thème et au focus). Dans ce cas, le complément d'agent a une importance capitale.

Dans le segment à l'étude, les personnages sont présentés dans l'ordre où ils apparaissent aux yeux de la protagoniste (*the customer* puis *the shopkeeper*). Ils sont perçus à travers le point de vue privilégié du personnage de Brede. Du reste, on apprend dans l'énoncé qui suit que l'agent

correspond au personnage de Mrs McConkey. Cette analyse est corroborée par la manipulation sans complément d'agent : si on efface le complément d'agent, on obtient l'énoncé *She was being served*, qui est syntaxiquement acceptable mais irrecevable en contexte.

Le choix de la voix passive relève de la cohésion discursive, de la structure informationnelle.

Il s'agit de prendre pour point de départ l'élément connu / l'information ancienne / le thème : on thématise le patient pour poursuivre avec la même perspective. Le patient (qui correspond au sujet *She*, dont le référent est Mrs Mullet) vient d'être mentionné dans le co-texte gauche alors que, dans le co-texte droit, c'est le personnage avec qui la protagoniste Brede va sortir du magasin qui est évoqué ; il s'agit ici de l'information nouvelle / du rhème. Ainsi, dans cet énoncé, le recours au passif permet également de placer le constituant le plus lourd en fin d'énoncé (afin de ne pas encombrer la mémoire à court terme avec un SN sujet long), et par là même de respecter le principe du poids relatif ou *end weight*. Ici en effet, le SP complément d'agent introduit par *by* est syntaxiquement plus lourd que le SN sujet *she*.

Remarque

- *Le jury a été surpris de voir qu'un grand nombre de candidats n'avaient pas su identifier la voix passive. Dans bon nombre de copies, le jury a pu lire « double aspect », « present perfect » ou « forme HAD BEEN + -ING ». On ne peut que recommander aux futurs candidats d'acquérir les connaissances fondamentales et indispensables sur les marqueurs constituant le groupe verbal. De futurs enseignants ne devraient pas être dérouterés devant une forme BE + -ING affectant l'auxiliaire BE et combinée à une voix passive.*

La forme aspectuelle BE + -ING

BE + -ING est une forme aspectuelle qui signale un point de vue bien particulier porté sur le procès. Il était possible de proposer une ou plusieurs justifications pour rendre compte de la présence de cet aspect dans l'énoncé.

L'aspect BE + -ING indique que l'énonciateur adopte un point de vue bien particulier sur l'énoncé qu'il propose. De fait, le contenu de l'énoncé ne peut se comprendre que par rapport à ce repère-point de vue / cette situation-repère, qui représente et instaure un ancrage situationnel pour le procès. Cette valeur d'actualisation découle de la combinaison des marqueurs BE et -ING, qui marque l'identification entre le moment du procès et le moment associé au repère-point de vue. Ainsi, dans le passage à l'étude, la situation-repère / le repère-point de vue est identifié à *She went inside* (l. 9) : c'est une fois dans le magasin que le personnage de Brede voit qu'il n'y a qu'une seule cliente au comptoir.

La forme BE + -ING est par là même la trace d'une opération de reprise (de fléchage / d'anaphore / de phase 2). En effet, l'énonciateur s'appuie sur un constat implicite ou explicite pour repérer un second énoncé qui reprend, explicite ou commente la première mention. Le constat implicite (*There was only one customer*, l. 10) joue le rôle de première détermination, et le repérage en BE + -ING matérialise la reprise.

Cette forme aspectuelle permet de considérer le procès de l'intérieur / à l'intérieur de son déroulement : on a une vision du procès comme non arrivé à son terme / en cours de déroulement. Il s'agit de la valeur bien connue d'inaccompli / d'imperfectif / d'arrêt sur image / de gros plan / de vision sécante. Du reste, l'énoncé *'It's all right, Mrs McConkey, you can serve this girl first. I'm in no hurry.'* (l. 14) souligne le caractère inaccompli du procès. Le jury met en garde les candidats contre toute interprétation en termes de durée : contrairement à ce qui a été avancé dans certaines copies, cela n'implique en aucune façon que le procès dure longtemps.

Enfin, on peut proposer une manipulation avec le prétérit simple (aspect zéro) : *She was served by a woman [...]*.

Il apparaît que si cette manipulation est grammaticalement acceptable, elle est plus difficilement recevable d'un point de vue énonciatif. En effet, avec le prétérit simple, l'énonciateur livre une information indépendante de tout point de vue particulier : c'est une information brute, constatative. Le procès serait alors vu dans sa globalité, comme un tout insécable, et pas dans son déroulement. En outre, cela impliquerait que le procès est arrivé à son terme, ce qui ne conviendrait pas dans le contexte.

Question 2-c. Perspective pédagogique

Dans la perspective d'acquisition d'un niveau B1-B2 à la fin de la classe de 1^{re} (ou du niveau B2 à atteindre à la fin du cycle terminal) en enseignement de tronc commun, l'élève sera amené à utiliser BE + -ING au prétérit et à la voix passive pour assurer la cohésion discursive de ses productions rédigées au passé en plaçant le constituant le plus lourd en fin d'énoncé (ex. pour évoquer la fresque du document B-1. : « *The photo captured the moment when Jackie Duddy was being carried away by a group of four men led by local Catholic priest Edward Daly waving a blood-stained white handkerchief.* »).

Au niveau B2 à atteindre, les élèves doivent avoir « un bon contrôle des structures utilisées dans un langage simple et de quelques formes grammaticales complexes » (CECRL). < BE + -ING au prétérit et à la voix passive > peut être considéré comme une forme grammaticale complexe, à laquelle les élèves ne recourent pas ou recourent peu, sans doute en raison de la combinaison de deux formes grammaticales : l'aspect BE + -ING, aux effets de sens variés, et la voix passive, plus fréquemment usitée en anglais qu'en français. Ainsi, il est opportun que les élèves apprennent à utiliser cette combinaison.

2.6.3. Question 3 : Présentation de la séquence pédagogique

Présentation générale

La séquence que je propose est problématisée autour de la question suivante : « Dans quelle mesure l'art peut-il être mis au service de la mémoire et contribuer à la construction de l'identité et d'un avenir commun pour un territoire commun : l'Irlande du Nord ? »

Ma séquence comportera 7 séances, réparties en 3 étapes.

Voici l'énoncé de la tâche finale collaborative que j'ai retenue pour cette séquence et qui mobilise les activités langagières de production orale en continu et de production écrite : *To celebrate Saint Patrick's Day, Ireland's and Northern Ireland's national day, you have decided to organise a multimedia artistic exhibition about Northern Ireland.*

Pour une classe de première en enseignement de tronc commun, le niveau attendu est B1-B2 (B1 : niveau seuil / B2 : utilisateur avancé) ; le niveau B2 (utilisateur avancé) est visé à la fin du cycle terminal (donc, à la fin de la classe de terminale).

Annonce des objectifs

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

Objectifs culturels

- Comprendre la spécificité de l'Irlande du Nord des points de vue historique et culturel ;
- Comprendre le poids des tensions et conflits passés dans la construction de l'identité nord-irlandaise ;
- Comprendre combien l'art (fresques murales, littérature, films) peut être à la fois stigmaté du passé et socle pour un travail de reconstruction en Irlande du Nord.

Objectifs communicationnels

Linguistiques

- **Grammaire**

- BE + -ING au prétérit et à la voix passive pour assurer la cohésion discursive de ses productions rédigées au passé en plaçant le constituant le plus lourd en fin d'énoncé (document B-1 : *The photograph captured the moment when Jackie Duddy was being carried away by a group of four men led by local Catholic priest Edward Daly waving a blood-stained white handkerchief.*);
- En articulation avec le point précédent, rebrassage du prétérit de BE + -ING ;
- Les subordinées contrastives pour exprimer le contraste, la nuance (document C-1 : *Contrasted with their surroundings, the murals evoke an awkward dissonance: Today, downtown Belfast is vibrant, bustling, and safe, while the murals harken back to a time when the city was anything but.*);
- Les phrases clivées pour identifier précisément le sujet de l'action (*It was Catholic priest Edward Daly who stepped forward to...*).

- **Phonologie**

- Accents de mots : Catholic mais Catholicism ; Protestant mais verbe protest ;
- Rebrassage de la réalisation de -ED dans les verbes réguliers au prétérit (utilisation récurrente – mémoire) et les participes passés (en lien avec BE + -ING au prétérit et à la voix passive) → *she was being eyed* (document A), *Pedestrians were being questioned and searched* (document D-2, l. 3).

- **Lexique**

- Lexique du conflit, de la violence, de la guerre, du regard ;
- Enrichissement du lexique de la peur et de l'angoisse ;
- Lexique de l'analyse de l'image (document B-1).

Sociolinguistiques

Savoir adapter son registre à la situation et structurer sa présentation (ex : formules d'introduction et de clôture) en fonction du support retenu (brochure, panneau d'exposition, podcast, vidéo, etc.) et de l'activité langagière choisie.

Pragmatiques

- Savoir véhiculer des idées précises, bien articulées entre elles par des connecteurs logiques et étayées par des justifications pertinentes pour produire une description et analyse claire ;
- Savoir poser sa voix et adopter une posture adéquate dans le cas d'un podcast (s'adresser à un auditoire sans recourir au langage corporel) ou d'une capsule vidéo (gestuelle, regard caméra) pour susciter l'adhésion du spectateur ;
- Savoir organiser une brochure, un panneau d'exposition, etc., pour informer.

Objectifs éducatifs

- Parcours d'éducation artistique et culturelle : l'art des rues comme vecteur de propagande politique et marqueur d'identité et de territoire ;
- Parcours citoyen de l'élève : percevoir les avis, les points de vue et les intérêts divergents et en comprendre l'origine ; lutter contre tous les extrémismes (religieux ou autres), contre le recours à la violence ; apprentissage du respect de la diversité et de la différence ; porter un regard sur la place de la « communauté » dans une société.

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

En tenant compte de l'analyse du dossier, je propose l'ordre d'exploitation des documents suivant : document B-1 (*The Bloody Sunday mural*) → document A (*Across the Barricades*) → document C-1 (« *Take a tour of Belfast's eeriest works of public art* ») → document D-2 (« *Teens in Troubles* »).

L'ordre des documents correspond à l'approche suivante : avec le **document B-1**, il s'agit tout d'abord de faire un état des lieux des marques laissées par le conflit en Irlande du Nord actuelle. Le **document A** permet d'opérer un retour en arrière et d'offrir une plongée au cœur du conflit à travers les yeux d'une adolescente se trouvant à la fois dans une situation quotidienne et dans un environnement familier et hostile. Le **document C-1** permet une prise de recul nuancée sur le rôle passé/présent des fresques murales (entre stigmatisme et commémoration) et sur leur place dans l'identité politique, géographique et culturelle nord-irlandaise. Enfin, le **document D-2**, par son texte central à la fois historique et fictionnel, montre combien la violence a été présente et a impliqué les adolescents d'Ulster.

Présentation des étapes d'exploitation

Étape 1 — 3 séances

Documents exploités : Document B-1 (*The Bloody Sunday mural*) + document A (*Across the Barricades*).

Séance 1 (document B-1 : production orale en interaction)

L'intérêt pour la tâche finale : Cette séance va permettre d'introduire, de manière générale, les éléments de la thématique de la séquence : le conflit nord-irlandais, les différentes communautés, les fresques murales et leur rôle à la fois territorial et mémoriel.

a) Description du document :

- En *pair work*, demander à l'élève A de décrire le document à l'élève B, qui doit en faire un croquis. Réactivation du lexique de la description et de l'analyse d'une image.
 - Projection de la photographie pour tous les élèves, qui échangent ensuite sur les différences entre leur production et l'œuvre originale.
 - Mise en commun : Réactivation de la forme passive (*Maybe, he was killed by...*), ce qui est l'occasion d'un rebrassage sur la réalisation phonétique de -ED.
- **Intérêt :** Créer une situation propice à engager les élèves à prendre la parole et à faire une évaluation diagnostique de la maîtrise du lexique de la description et de l'analyse d'image ainsi que des besoins lexicaux des élèves relatifs aux thèmes de la séquence.

b) Analyse de l'implicite : Quels sont les sentiments que cette photographie fait naître chez le spectateur ? Comment sont-ils produits ?

- Identification des nombreux objets-symboles (le porte-voix, l'arme, le masque à gaz, etc.) et de la composition de la fresque (foule en arrière-plan, banderoles au premier plan, etc.), qui est structurée de telle sorte à marquer les frontières, les limites — cette piste permet d'amorcer la réflexion autour de l'axe « Territoire et mémoire ».
 - Réflexion sur l'implicite : Quel est l'effet produit par la présence des deux jeunes filles ? → Idée de distanciation à la fois physique et temporelle.
 - Devoirs à la maison : Recherches sur le *Bloody Sunday* et préparation d'une courte présentation sur les événements (lieux, date, forces en présence, causes, conséquences) afin de mieux comprendre les enjeux du document B-1.
- **Intérêt :** Introduction des principaux acteurs du conflit nord-irlandais et inscription de ce conflit dans le temps.

Séance 2 (retour sur le *Bloody Sunday* + document A : compréhension de l'écrit)

L'intérêt pour la tâche finale : L'activité de compréhension de l'écrit va permettre aux élèves de comprendre les répercussions du conflit sur les situations de la vie quotidienne et comment ce conflit régit les rapports entre les communautés mais aussi entre adultes et enfants/adolescents.

a) Exploitation des devoirs faits à la maison :

- Présentation du conflit nord-irlandais (production orale en continu) : mise en commun des travaux des élèves grâce à un retour sur le document B-1 ; les prises de parole sont l'occasion de fixer l'accentuation des mots *Catholic* et *Protestant*, dont la prononciation doit être maîtrisée dans le cadre de la thématique de la séquence.
- Présentation brève de la célèbre photographie du journaliste de la BBC John Bierman, dont s'inspire la fresque, l'objectif étant ici de montrer que le cliché tout autant que la fresque saisissent une scène du conflit *in medias res*. Les élèves seront invités à compléter l'amorce : *The photo captured the moment when Jackie Duddy was...* — il s'agira ici de faire émerger, en contexte, l'emploi de BE + -ING au prétérit et à la voix passive, qui sera utile dans la trace écrite (emploi qui sera stabilisé dans les séances suivantes).
- Trace écrite de synthèse sur le document B-1.

→ **Intérêt :** La trace écrite permet de mobiliser à la fois les éléments culturels abordés et de formaliser l'emploi de BE + -ING au prétérit et à la voix passive. Il sera également aisé de faire émerger l'emploi des clivées grâce à des énoncés du type : *It was the loyalists who...* ; *It was Catholic priest Edward Daly who stepped forward to...*

b) Document A :

- Lecture cursive de la première partie de l'extrait (jusqu'à la ligne 13) : avec possibilité de différenciation avec, pour les élèves les moins à l'aise, des repérages et stratégies d'identification ciblés sur la situation et la description des lieux (rue, maisons, boutique, etc.) mais aussi sur l'état psychologique du personnage (lexique de la peur et de l'angoisse) et, pour les élèves les plus à l'aise, des repérages visant un accès à l'implicite (lettres majuscules, *KING BILLY, THE POPE*, l. 4 — possibilité d'utiliser les tablettes pour chercher ces références culturelles). Ce guidage permettra à tous les élèves ainsi d'intégrer des stratégies de compréhension transférables.
- Mise en commun : citation du texte pour les élèves les moins à l'aise ; reformulation pour les élèves les plus à l'aise (médiation) avec un retour possible sur l'emploi en contexte de BE + -ING au prétérit et à la voix passive et production de nouvelles occurrences (*they both eyed her*, l. 13 → *she was being eyed by both women*). Cette mise en commun doit permettre à tous les élèves de participer à la construction d'un propos commun sur la scène décrite dans l'extrait.
- Devoirs à la maison : *Brede writes about her experience in this protestant neighbourhood. Imagine the entry in her diary.*

→ **Intérêt pour la tâche finale :** Manipulation et appropriation du lexique (tension, peur, méfiance) et des faits de langue travaillés en classe. Cette **tâche intermédiaire d'écriture** constitue la poursuite de la réflexion sur l'axe « Territoire et mémoire » et l'appropriation des notions attenantes, qui devront être mobilisées lors de la réalisation de la tâche finale.

Séance 3 (document A [suite] : compréhension de l'écrit)

L'intérêt pour la tâche finale : Activité de réception de l'écrit permettant d'approfondir la réflexion sur le rôle que peut jouer la littérature pour rendre compte d'une expérience personnelle à valeur générale dans le cas des tensions intercommunautaires en Irlande du Nord. L'écrit comme trace du passé.

a) Exploitation des devoirs faits à la maison :

Lecture de quelques productions d'élèves volontaires (l'ensemble des productions est relevé et fera l'objet d'une rétroaction corrective en amont de la réalisation de la tâche finale), ce qui permet de rappeler la situation initiale du texte et d'anticiper la suite de l'extrait. Les prises de parole donnent lieu à une remédiation en auto-correction et inter-correction.

b) Lecture cursive de la fin du texte :

- Réflexion sur l'écriture et le style, qui s'illustrent par des questions et des phrases courtes (l. 39-41) : amener les élèves à percevoir que cette écriture figure le climat de méfiance.
- Analyse de la relation entre les personnages et de l'attitude ambiguë de Mrs Mullet : conduire les élèves à identifier les contrastes dans la caractérisation de Mrs Mullet (ex : *Mullet looks as if she is helpful, but she also questions Brede relentlessly.*) — ce type d'identification permet de préparer le terrain pour l'emploi des subordonnées contrastives, qui sera abordé dans la séance suivante ; on valorisera les élèves qui maîtrisent déjà l'emploi de *while* ou de *whereas*.
- Mise en perspective : *Contrast the attitudes and feelings of adults and children in the text.* En groupe de quatre, les élèves répondent à cette consigne qui permet de prendre appui sur le document A pour nourrir la réflexion autour de l'axe « Territoire et mémoire », en introduisant la notion de lien intergénérationnel qui sera fructueuse pour problématiser le terme « mémoire ». Cette interaction permet un premier entraînement à la prise de parole en vue, d'une part, de la réalisation de la tâche de production orale à effectuer en travail à la maison et, d'autre part, de l'entraînement à la tâche finale.
- Devoirs à la maison : *Prepare a short literary podcast to explain the title of the novel: Across the Barricades* — les élèves disposent d'une liste de podcasts courts, sélectionnés pour leur caractère modélisant (notamment, formules d'introduction et de clôture) et d'une fiche méthodologique leur permettant de prendre conscience de la structuration de ce type de supports. Après avoir fait l'objet d'une remédiation, les podcasts des élèves sont déposés sur l'ENT du lycée.

→ **Intérêt pour la tâche finale** : Passage de l'activité de réception à l'activité de production orale au travers de cette tâche intermédiaire et réflexion sur le thème des tensions entre protestants et catholiques, sur la différence entre les générations et la notion de frontière.

Étape 2 — 2 séances

Document exploité : Document C-1 (« *Take a tour of Belfast's eeriest works of public art* »)

Séance 4 (anticipation + compréhension de l'écrit)

L'intérêt pour la tâche finale : Ce document est central à la séquence et à la réalisation de la tâche finale, car il opère un lien entre le passé et le présent, entre le rôle de marqueur territorial des fresques et le rôle mémoriel qu'elles jouent désormais. Il est aussi modélisant (dans l'articulation des idées) pour la tâche finale dans la mesure où il décrit les fresques et permet de s'interroger sur les répercussions qu'elles ont aujourd'hui.

a) Anticipation :

- Présentation de quelques fresques murales de Belfast, loyalistes et républicaines.
- Travail de groupe : échange, comparaison et contraste entre les diverses œuvres. Cette activité collective a pour objet d'amener les élèves à conclure qu'il existe plus de points communs que de différences entre les fresques murales des deux « camps », hormis les points de vue politiques qu'elles véhiculent.

b) Lecture cursive de l'article :

- Réflexion sur : le rôle des fresques et les contrastes qu'elles produisent aujourd'hui avec les lieux et l'époque dans lesquels elles se trouvent (*In the past / today*) ; le rôle mémoriel des fresques de nos jours.
 - Analyse de la position contrastée de l'auteur vis-à-vis de ces fresques (gêne face au tourisme mémoriel sans tentative pour le décourager) et identification des subordonnées contrastives, qui dénotent l'écriture nuancée du journaliste face à une situation elle-même complexe (ex : *A mural in a republican neighborhood may honor people who were killed, while a mural in a unionist neighborhood one mile away may honor the people who did the killing*, l. 13-15 ; *Today, downtown Belfast is vibrant, bustling, and safe, while the murals harken back to a time when the city was anything but.*, l. 17-18).
 - Devoirs à la maison : *Search the web for a Belfast mural that particularly catches your attention. You will have to explain the reasons for your choice.*
- **Intérêt** : Passage de la réception à la préparation (identification d'une fresque) de la production orale en continu/interaction mobilisée lors de la réalisation de la **tâche intermédiaire de la Séance 5** qui permet d'organiser un entraînement à la justification d'une opinion personnelle.

Séance 5 (tâche Intermédiaire)

Intérêt pour la tâche finale : Comme les tâches intermédiaires précédentes, celle-ci permet de poursuivre l'entraînement à la réalisation de la tâche finale, en continuant de faire varier les types de supports de production — pour rappel, la tâche finale consiste en une exposition multimédia.

a) Énoncé de la tâche intermédiaire :

Prepare a video (2mn) about the mural that you have chosen. Describe it, explain its meaning and why you chose it.

b) Modalités et finalités :

- En salle multimédia, travail individuel ou en binôme en fonction de l'effectif et/ou des besoins identifiés de certains élèves (constitution de binômes hétérogènes).
- Manipulation, consolidation des faits culturels (« Territoire et mémoire » grâce à la mise en relation du passé et du présent en explorant le rôle de l'art dans la mémoire du conflit) et linguistiques (grammaire, lexique, phonologie) abordés en classe : choisir ses idées et les contenus pour organiser une présentation claire (réactivation des compétences orales acquises lors de la réalisation du podcast dans la Séance 3) ; structurer son discours pour informer et susciter l'adhésion du spectateur.
- Utilisation des outils numériques : téléphone portable (*BYOD: Bring Your Own Device* — téléphone portable qui peut être utilisé à des fins pédagogiques sauf si mention contraire dans le règlement intérieur du lycée) pour l'enregistrement de la vidéo ; logiciel de montage vidéo (intégration de l'image de la fresque murale choisie dans le support vidéo réalisé à des fins d'illustration).
- Envoi du projet via le réseau de l'établissement pour évaluation formative. Les élèves disposent d'un retour sur leur production avant la réalisation de la tâche finale.

Étape 3 — 2 séances

Document exploité : Document D-2 (« Teens in Trouble »)

Séance 6 (anticipation + compréhension de l'écrit)

Intérêt pour la tâche finale : Rebrassage des éléments méthodologiques, culturels et linguistiques des séances précédentes en vue de remédiations éventuelles et nécessaires avant de passer à la préparation de la tâche finale.

a) Anticipation :

- Description spontanée de cette photographie qui illustre le texte central.
- Identification des contrastes représentés dans la photographie (*civilian/soldier ; adults/child, etc.*).

b) Lecture du texte :

- Comparaison et contraste avec la photographie : conduire les élèves à identifier les idées d'innocence et de violence latente.
- Repérage et réactivation (manipulation et consolidation) des faits de langue centraux à la séquence : entre autres, BE + -ING au prétérit et à la voix passive (*pedestrians were being questioned and searched, l. 3*).
- Analyse du rôle actif du personnage principal et de l'attitude ambiguë de sa mère, ce qui permettra de conduire les élèves à recourir aux subordonnées contrastives.
- Phase de synthèse : en s'appuyant sur le document D-2 et les autres documents étudiés, les élèves rédigent une trace écrite collective apportant une réponse à la problématique de la séquence : « Dans quelle mesure l'art peut-il être mis au service de la mémoire et contribuer à la construction de l'identité et d'un avenir commun pour un territoire commun : l'Irlande du Nord ? »
- Devoirs à la maison : *Explore the documents listed in the "Going further" section; then, identify other works that you may present in the multimedia exhibition organised to celebrate Saint Patrick's Day.*

→ **Intérêt :** La trace écrite permet de guider les élèves pour approfondir leur réflexion de l'axe problématisé. Les devoirs à la maison proposés permettent d'amorcer le travail préparatoire à la réalisation de la tâche finale.

Séance 7 (tâche finale)

Tâche finale : *To celebrate Saint Patrick's Day, Ireland's and Northern Ireland's national day, you have decided to organise a multimedia artistic exhibition about Northern Ireland.*

C'est après s'être entraînés et avoir bénéficié de modèles structurants que les élèves vont pouvoir produire un support écrit (affiche, brochure, etc.) ou oral (podcast, vidéo, etc.), structuré et porteur de sens. Les divers supports possibles (oraux, écrits) permettent une réelle différenciation adaptée aux besoins de chaque élève : par exemple, une même fresque peut être présentée de manière succincte dans une brochure (écrit) ou détaillée dans un podcast (oral).

Les productions feront l'objet d'une véritable exposition au CDI de l'établissement, voire à la médiathèque de la ville.

Présentation de l'évaluation et des critères retenus

Prise en compte du contenu culturel

Les objectifs culturels annoncés (dont l'axe « Territoire et mémoire » ayant servi à problématiser la séquence) sont bien évalués : l'histoire du conflit en Irlande du nord, le rôle de l'art dans la séparation spatiale des communautés et la mémoire du conflit.

Prise en compte du contenu linguistique

- Mobilisation du lexique de l'art, de la violence, du combat, de la peur, etc.

- Maîtrise des faits de langue pour rendre compte de la situation de la population d'Irlande du Nord : notamment, BE + -ING au prétérit et à la voix passive; subordonnées contrastives.
- Au-delà des attendus de maîtrise du système phonologique au niveau B1/B2, une attention particulière sera portée sur : la maîtrise solide de la réalisation de -ED ; l'accentuation des mots Catholic et Protestant.

Prise en compte de la dimension sociolinguistique

Le registre, le ton et l'attitude sont adaptés au type de support choisi par l'élève : podcast, vidéo, panneau d'exposition, etc.

Prise en compte de la dimension pragmatique

La prise de parole en continu ou la production écrite est convaincante, développée et structurée : articulée par des connecteurs logiques et étayée par des arguments précis.

Rapport établi

par Laurent BARBARIT,

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

par Valérie BOURDIER, Caroline MARTY et Christophe COUPÉ,

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

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

Cette section aborde la maîtrise de la langue orale (anglais et français) lors des épreuves d'admission de la session 2024. Elle est divisée en parties thématiques afin de faciliter la préparation des futurs candidats. Les exemples donnés, parmi lesquels les emplois erronés sont signalés par des astérisques (*), relèvent d'écueils récurrents en langues anglaise et française rencontrés lors des épreuves orales.

À l'instar des rapports précédents, le jury souhaite souligner à quel point la maîtrise de la langue orale est essentielle au métier d'enseignant. Par conséquent, il se doit de pénaliser une langue orale qui serait inadaptée au contexte professionnel des épreuves d'admission, et plus largement, au contexte de la classe. Cette année encore, le jury a pu constater qu'un certain nombre de candidats a fait montre d'une très bonne maîtrise de la langue orale, résultant d'un entraînement régulier. Toutefois, pour d'autres, la maîtrise de la langue orale s'avère parfois approximative. Le jury espère que les futurs candidats comprendront la nécessité d'un entraînement régulier en anglais et en français, tout au long de leur préparation, et se saisiront des conseils apportés.

3.1. Anglais

L'évaluation de l'expression orale en anglais mesure la capacité à proposer une production orale intelligible, fluide et riche. En effet, l'enseignant constitue l'un des principaux modèles linguistiques de référence pour les élèves. Il est donc attendu des candidats une grammaire irréprochable, un lexique varié, ainsi qu'une prononciation cohérente et convaincante. Toutes les variétés de l'anglais sont acceptées. Le jury a constaté, cette année encore, une maîtrise souvent satisfaisante de la langue anglaise, et souhaite féliciter ces candidats pour leur préparation.

Il convient de veiller également à la qualité de la langue anglaise dans la seconde partie de l'épreuve de leçon, en français. Il faut, par exemple, soigner les consignes ou questions données en anglais aux élèves.

Les exemples donnés dans les sous-sections suivantes sont susceptibles de revenir fréquemment dans une même présentation, ce qui rend la maîtrise de leur prononciation d'autant plus cruciale.

3.1.1. Prononciation des consonnes et des voyelles (réalisations segmentales)

Les consonnes posent généralement moins de problèmes de réalisation que les voyelles. Le jury souhaite néanmoins attirer l'attention des futurs candidats sur la réalisation des phonèmes /θ/ et /ð/, qui ont pu donner lieu aux prononciations [s, z, t, d, f, v], parfois de façon systématique. Il convient également de ne pas oublier /h/ en initiale de mot lexical, lorsqu'il est nécessaire (*heritage* *['erɪtɪdʒ] ; *historic* *['ɪstɔːrɪk]), ou, au contraire, de ne pas en faire un usage erroné (*honour* *['hɒnə] ; *['h]arts can express new identities). Un manque de maîtrise de ces réalisations nuit à la clarté du propos et peut conduire à de réelles incompréhensions de la part du jury. Ce dernier a également remarqué d'autres réalisations consonantiques défailtantes qui rendent la prestation moins authentique, parmi lesquelles : *-ing* prononcé *[-ɪŋg] au lieu de /-ɪŋ/ ; *viewer* *[-və(r)] ; la non-réalisation de l'opposition consonantique de certaines paires nom/adjectif vs verbe (cf. rapport 2023, p. 66) : *use* (nom) /s/ vs *use* (verbe) /z/. Par ailleurs, les consonnes /p/, /t/ et /k/ sont « aspirées » lorsqu'elles sont en début de syllabe accentuée et suivies d'une voyelle (cf. rapport 2021, p. 53).

Les voyelles de l'anglais varient parfois de manière significative d'une variété à l'autre. Toutefois, cela ne constitue pas un argument valable pouvant justifier d'une prononciation incohérente. Le jury tient à revenir sur quelques points auxquels les futurs candidats devraient prêter une attention particulière. Tout d'abord, il est primordial de bien s'entraîner à percevoir et produire la distinction entre /ɪ/ et /i:/, toujours problématique pour les francophones, d'autant plus s'il s'agit d'un point phonologique proposé dans une mise en œuvre didactique (cf. remarques des rapports 2022, p. 104, et 2023, p. 67). De plus, le jury a noté qu'un bon nombre de candidats ont de nombreuses réalisations erronées de certains graphèmes, notamment <aw>, <o>, <oa>, ou encore <ou>. Il convient donc de

bien distinguer ces diverses réalisations. On retrouve la diphtongue /əʊ/ dans les mots *both, focus, global, most, moment, notion, notice, suppose*, mais le son /ɔ:/ dans *broad, flaw, law* (Southern British English). Un certain nombre de mots se prononcent avec /ɪ/, tels que *above, come, country, discover, other, southern, wonder* (qui ne contiennent donc ni */ɒ/, ni */aʊ/). Enfin, parmi les prononciations fautives auxquelles les candidats sont invités à faire attention à l'avenir, se trouvent : /eɪ/ *racism* (et non */æ/); /aʊ/ *allow* (et non */əʊ/); /i:/ *decent, evil* (et non */e/); *wild* /waɪld/ vs *wilderness* /'wɪldənəs/ (et non */aɪ/).

Le jury conseille d'établir une liste personnelle de mots et expressions, avec leur prononciation (plus ou moins exceptionnelles), susceptibles de revenir très fréquemment dans les présentations orales.

3.1.2. Accent de mot, rythme et intonation (réalisations suprasegmentales)

La seule maîtrise des réalisations des consonnes et voyelles de l'anglais ne suffit pas à l'intelligibilité du propos. En effet, une bonne maîtrise de la prosodie de l'anglais est fondamentale pour délivrer un propos intelligible et dynamique. Un certain nombre de candidats n'ont pas prêté une grande attention à la prosodie, ce qui a parfois nui à la clarté de leur propos. Le jury a trop souvent constaté une prosodie francisée ou encore une utilisation abusive de schémas intonatifs montants là où une intonation descendante serait plus adaptée (cf. rapport 2023, p. 67 pour plus de détails). Il encourage également les futurs candidats à prendre en considération les aspects prosodiques, en tant qu'objectif phonologique potentiel, dans les propositions d'exploitation didactique.

Il faut garder à l'esprit que l'anglais, en tant que langue accentuelle, implique une alternance entre syllabes accentuées et syllabes inaccentuées (souvent réduites), contrairement au français qui est une langue syllabique, c'est-à-dire qui accorde le même poids à toutes les syllabes. La connaissance des règles majeures de placement de l'accent lexical dans les mots est donc primordiale, au même titre que la maîtrise de la réduction vocalique. Ce n'est qu'en maîtrisant ces deux volets que l'on peut assurer une bonne transmission et compréhension du message. Or, bien que la plupart des candidats aient su s'exprimer en prêtant attention à l'accentuation lexicale de l'anglais, le jury a constaté, à de nombreuses reprises, l'utilisation de formes pleines là où /ə/ serait attendu (en gras) : *a 'ccording* */æ/; *a 'nonymous* (la terminaison neutre */ʊs/ est fautive); *'pupils* */ɪ/. Il n'est pas rare non plus que des déplacements accentuels soient opérés, entraînant de ce fait de lourdes erreurs de réalisations vocaliques qui nuisent au propos. Le jury attire l'attention des futurs candidats sur l'accentuation des mots comportant certaines terminaisons neutres et/ou contraignantes, sources récurrentes d'erreurs lors des épreuves d'admission, alors même que ces terminaisons font partie des connaissances attendues pour l'une des épreuves d'admissibilité et sont essentielles pour l'enseignement. Il convient d'y prêter une attention particulière. Parmi les terminaisons qui ont tendance à déclencher des déplacements d'accent se trouvent : *-age*, qui entraîne souvent une prononciation fautive */'eɪdʒ/ au lieu de /ɪdʒ/ dans des mots courants tels que *courage, image, message*; *-ate* (cf. rapport 2021, p. 53 pour plus de détails); *-ic, -ity* ou *-ion* et ses dérivés (i/e/u+V+(C)) qui sont accentués ailleurs que sur la syllabe qui précède la terminaison (**'Italian* au lieu de *I 'talian*, **'in 'dividual* au lieu de *indi 'vidual*, **'su 'perficial* au lieu de *super 'ficial*, **'fantastic* au lieu de *fan 'tastic*). De même, de trop nombreux candidats ne maîtrisent toujours pas l'accentuation de mots d'emploi fréquent et souvent indispensables à leur analyse, tels que (to) *'access, a 'nalogy, 'adjective, (to) 'comment, com'pare, 'complex, con'vey, con'sider, de 'velop, de 'termine, ef'fect, 'emphasis, en 'courage, e 'vent, e 'xamine, (to) 'focus, 'interesting, 'interview, in 'terpreted, intro'duce, 'negative, 'policy, suc'cess*.

Le jury encourage les futurs candidats à ne pas négliger la révision des règles accentuelles dans leur préparation (par exemple les terminaisons contraignantes et neutres ou l'accentuation des mots préfixés).

3.1.3. Grammaire

Malgré des prestations satisfaisantes en termes de grammaire anglaise, un nombre encore trop important de candidats font de nombreuses erreurs grammaticales graves. Le jury recommande de

ne pas faire l'impasse sur la correction grammaticale, notamment dans la mesure où la plupart de ces erreurs pourraient être évitées. Ici, les enjeux sont l'intelligibilité du propos et la capacité à enseigner les éléments fondamentaux de la grammaire anglaise aux élèves.

Un entraînement régulier et des révisions assidues de la grammaire anglaise permettraient, entre autres, de pallier un trop grand manque d'attention aux désinences -s et -ed : **one of the reason ; *the artist see ; *hate don't ; *were suffer ; *can evolved ; *they didn't wanted*. Le jury ne saurait trop insister sur l'absolue nécessité de maîtriser la conjugaison des verbes irréguliers (**broadcasted* pour *broadcast* ou **felled* pour *fell* prétérit de « tomber »). De plus, l'accord du verbe dans la structure existentielle THERE + BE + nom (singulier ou pluriel) est souvent fautif (**there was riots ; *there were a man*).

La détermination nominale est également un point encore mal maîtrisé et donne lieu à des confusions récurrentes entre *the*, *a* et Ø. Dans la plupart des cas, l'article *the* tend à être utilisé là où le déterminant Ø serait attendu en anglais, comme **the nature* (Ø *nature*) ; **the surrealism* (Ø *surrealism*) ; **I chose the document B1* (*I chose Ø document B1*).

Par ailleurs, le jury invite à accorder une attention particulière à la subordination, qui constitue un élément essentiel à la production d'un discours complexe et argumenté. Le jury a notamment noté de nombreuses confusions entre les pronoms relatifs *who* et *which* (**things who are, *a woman which is*), mais également des difficultés à construire des subordonnées interrogatives indirectes, telles que **we may wonder how **does art have** an impact*, au lieu de *we may wonder how art has an impact* (pas d'inversion sujet-verbe).

D'autres erreurs grammaticales sérieuses ont été relevées, parmi lesquelles : **he's been painting **since** several years* (au lieu de *he's been painting **for** several years*) ; **I'm agree* (au lieu de *I agree*).

3.1.4. Lexique

Au-delà de la maîtrise de la prononciation et de la grammaire de l'anglais, l'utilisation d'un lexique riche et varié est essentielle. Bon nombre de candidats ont fait montre de connaissances lexicales étendues, ce qui contribue à une bonne communication. Cependant, d'autres se sont contentés d'un vocabulaire peu développé, parfois simpliste (*good, bad, important*), avec de nombreuses répétitions. Ceci nuit grandement à la précision du propos tenu. Par ailleurs, l'emploi excessif de marqueurs de discours tels que *like* ou *you know*, entrave la fluidité du propos. Il faut privilégier l'emploi de connecteurs logiques variés et de structures complexes afin de construire un exposé précis et clair.

Le jury a également relevé des créations lexicales (**evolute* pour *evolve* ; **to precise* qui n'existe pas en tant que verbe ; **representator* pour *representative*), ainsi que des approximations sémantiques malheureuses, souvent issues de calques du français, et parfois source d'incompréhensions pour le jury : **exposed* (pour *exhibited*) ; **manifestation* (pour *demonstration*) ; **realised* (pour *created*) ; **revendications* (pour *demands*).

La restitution d'un passage du document A dans l'épreuve de Leçon implique par ailleurs l'utilisation du discours indirect, et donc de verbes introducteurs. Un certain nombre de candidats n'ont eu recours qu'aux verbes *say* et *tell*. Le jury recommande l'emploi de verbes diversifiés, ajustés au contexte et rendant compte de toute la nuance de certains propos tenus dans les documents proposés (cf. rapport 2023, p. 68 pour plus d'exemples).

3.2. Français

Les enseignants doivent également parfaitement maîtriser la langue française, tant à l'écrit qu'à l'oral. Il convient donc, pour les futurs candidats, de ne pas faire l'impasse sur la qualité du français, même lorsqu'il s'agit de leur langue maternelle. À l'instar des années précédentes, le jury a constaté une forte tendance au relâchement lors du passage de l'anglais au français, tant sur le plan linguistique

que communicationnel. Le jury revient sur les principaux écueils à éviter, en termes de qualité de la langue française, mais également de gestion de la communication.

3.2.1. Qualité de la langue (grammaire, prononciation et lexique)

Cette année encore, certains candidats ont montré une excellente maîtrise de la langue française orale lors des épreuves d'admission. Le jury souhaite les féliciter pour leur préparation. Un entraînement régulier, en condition, permet de repérer les erreurs récurrentes, et ainsi de les éviter, en particulier en contexte de stress. La capacité d'autocorrection est également une variable prise en compte dans l'évaluation de la maîtrise de la langue orale.

Parmi les erreurs grammaticales, le jury a remarqué de nombreux problèmes d'accords en genre et/ou en nombre (**un rôle diverse ; *des valeurs fondateurs ; *toutes les marqueurs ; *aspects grammaticals*), mais aussi des conjugaisons inexistantes (**il a acquéri ; *la charte promouvoit*). Il a également constaté l'emploi de structures incorrectes telles que **les élèves seront demandés de ou *un environnement auquel je ne suis pas familière*. Certaines de ces structures révèlent de confusions fréquentes entre *dont* et *que* (**ce dont je dois connaître ; *des œuvres qu'ils ont besoin*), ou entre les pronoms *les* et *leur* (**cela les permet de ; *je vais les faire dire ; *pour leur amener à*).

Les erreurs de prononciation les plus récurrentes relèvent de liaisons intruses (**ils peuvent z'entendre ; *a donc été t'employé*).

Au niveau lexical, certains candidats ont produit de nombreux anglicismes, rendant parfois le propos peu clair : **les lyriques* (« paroles ») ; **le challenge* (« défi ») ; **un accent british* (« britannique ») ; **une exhibition* (« exposition ») ; **les tours collapsent* (« s'effondrent ») ; **l'audience* (« les spectateurs / le public »). Le jury recommande également de prêter une attention particulière à l'emploi des prépositions avec certains verbes qui sont transitifs directs : **pallier à un problème ; *permet d'explicitier sur la question* (cf. rapport 2021, p. 54 pour d'autres exemples).

3.2.2. Gestion de la communication (registre et attitude)

Il est possible qu'une partie des candidats utilisent peu fréquemment un français professionnel formel. Toutefois, il est attendu qu'ils emploient un registre adapté à la situation professionnelle dans laquelle ils se projettent. Se préparer spécifiquement à ces moments de prise de parole en posture professionnelle est donc essentiel.

En ce qui concerne le registre, si un certain nombre de candidats ont su communiquer de manière très adaptée, des formulations informelles inappropriées, qu'il convient d'éviter impérativement, ont été trop souvent entendues durant la session ; à titre d'exemple : *ouais ; en gros ; hyper / super bien ; (du) genre ; du style ; 'fin* (« enfin ») ; *ça marche ; en mode ; p'tet'* (« peut-être ») ; *bah ; oh là là ; eh beh*. La construction négative *ne... pas* doit faire l'objet d'une attention particulière : **y a pas de souci ; *ch'ais pas ; *c'est pas attendu*. De plus, les abréviations *prof* et *ado*, trop souvent utilisées de façon systématique, dénotent un registre relâché qui n'est pas souhaitable dans ce contexte. Le jury recommande à nouveau un entraînement en condition, tout au long de l'année de préparation au concours, afin de détecter et ainsi éviter les éventuels tics de langage, dont nous n'avons pas toujours conscience, et qui peuvent entraver la fluidité du propos, tels que *du coup ; donc ; alors ; OK ; euh ; ben ; bien sûr ; etc.*

L'attitude et la posture sont tout aussi primordiales que le choix du registre dans la gestion de la communication. Le métier d'enseignant implique d'être capable de parler en public et donc, d'apprendre à gérer son stress. La posture doit rester adéquate et professionnelle jusqu'à la fin de l'épreuve, quel que soit le degré de stress et de fatigue. Encore une fois, la clé est l'entraînement régulier. Le jury a remarqué qu'un nombre non négligeable de candidats ont tendance à faire des commentaires sur leur prestation (par exemple : *on respire ; je suis perdu(e) là*). Ces commentaires, au même titre que les propos déplacés, les soupirs ou encore les démonstrations d'agacement, sont inadaptés à une posture d'enseignant. Cette année, le jury a également déploré l'augmentation du

nombre de candidats qui interpellent le jury pour leur poser des questions sur la qualité de leurs prestations ou pour s'assurer qu'ils vont dans la bonne direction durant leur exposé. Les interactions avec le jury doivent être limitées autant que possible aux entretiens. Il est tout à fait possible de reformuler son propos si l'on estime n'avoir pas été suffisamment clair. Cependant, ce n'est pas au jury d'en décider à la place des candidats.

Une organisation et une préparation rigoureuses des notes permettent d'éviter les discours trop hésitants et les pauses trop longues durant lesquelles les candidats cherchent la suite de leur propos. Il faut donc classer, voire numéroter ses brouillons, avant d'arriver devant le jury. Bien qu'il soit parfois conseillé de rédiger l'introduction et la conclusion d'un exposé oral, il est toutefois impératif d'éviter la rédaction intégrale des notes (idéalement, un brouillon aéré avec titres et mots-clés). En effet, il est attendu des futurs enseignants qu'ils puissent parler spontanément devant un auditoire, sans lire un script de cours entièrement rédigé. Le contact visuel est par conséquent essentiel.

Concernant la partie entretien en particulier, il convient d'éviter de commenter la qualité des questions du jury (par exemple : *c'est une bonne question*). En revanche, il est tout à fait possible de demander aux membres de jury de répéter ou reformuler leurs questions en cas d'incompréhension. Le jury recommande aux candidats de répondre directement aux questions afin d'optimiser le temps d'échange et de se donner ainsi autant de chances que possible de valoriser leur prestation. Les candidats sont invités à écouter la question jusqu'au bout, avant d'y répondre. Un certain nombre d'entre eux coupent la parole aux membres du jury, ce qui peut entraîner des réponses inadéquates ou incomplètes.

Enfin, une attention particulière est à porter au débit, occasionnellement trop rapide ou trop lent, et au volume, qui a pu être parfois inaudible ou au contraire tonitruant. Ces éléments sont importants pour une bonne posture professionnelle.

3.3. Conclusion

Le jury espère que les remarques ci-dessus, qui ont pour but d'attirer l'attention des futurs candidats sur des écueils récurrents, leur permettront de mieux se préparer aux épreuves d'admission. Il est important de rappeler que la clarté du propos tient autant du fond que de la forme. Ce qui est principalement attendu est la capacité à adopter une posture d'enseignant, aussi bien en anglais qu'en français. Le jury tient également à souligner qu'il a, cette année encore, eu le plaisir d'écouter des prestations orales de qualité, qui témoignent d'une préparation rigoureuse.

Rapport établi par Julie ROUAUD

4. Épreuve orale – Leçon

Candidats et préparateurs trouveront, en plus des deux exemples traités dans cette partie, dont les sujets sont en annexe, une sélection plus large de sujets donnés à la session 2024 du concours sur les sites de la [Société des Anglicistes de l'Enseignement supérieur \(SAES\)](#) et de l'[Association Française d'Études Américaines \(AFEA\)](#).

4.1. Rappel du cadre réglementaire et remarques générales

4.1.1. Cadre réglementaire

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

Durée de la **préparation : 3 heures**

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

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

L'épreuve comprend deux parties :

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

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

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

Indications relatives à la notation :

- La partie en anglais (exposé et entretien) et la partie en français (exposé et entretien) comptent chacune pour moitié dans la note finale de l'épreuve.
- La qualité de l'expression en langue anglaise et en langue française est évaluée dans chaque partie de l'épreuve.
- Coefficient de l'épreuve de leçon : 5

4.1.2. Remarques générales

Dans la continuité des précédentes sessions d'oral du CAPES externe, les sujets proposés lors de la session 2024 étaient des dossiers composés de trois documents :

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

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

Sous des formes très variées, les sujets proposés lors de la session d'oral 2024 ont abordé une vaste gamme de thématiques en lien avec la sphère culturelle anglophone.

Parmi les documents A proposés figuraient une interview radiophonique de l'actrice Jodie Comer faisant la promotion du film *The End We Start From* (dans l'émission *Woman's Hour*, sur BBC Radio 4), un reportage télévisé sur Stax Music Academy à Memphis (sur PBS News Hour), un reportage radiophonique sur le combat mené par des militants américains pour faire reconnaître les écosystèmes comme des personnalités juridiques (sur NPR News), un reportage télévisé sur les controverses suscitées par la célébration de la fête nationale en Australie (dans *Sunrise*, sur Channel 7).

Parmi les documents B1 et B2 figuraient des textes courts (quatrième de couverture, poèmes, extraits d'articles de presse, d'essais critiques, de transcriptions de discours politiques) et/ou des documents iconographiques (photographies, œuvres picturales générées par l'intelligence artificielle, photomontages satiriques).

Le jury tient à saluer les candidats qui ont lu attentivement le rapport du jury pour la session 2023 du CAPES externe d'anglais (la présente partie du rapport étant un prolongement de ces remarques) et su tirer profit des recommandations qui y figurent pour proposer des exploitations de dossier structurées, exigeantes et éclairantes.

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

4.2. Partie 1, en anglais

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

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

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

Au sujet de la qualité de la langue orale, les candidats sont invités à consulter les remarques formulées dans la troisième partie du présent rapport.

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

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

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

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

4.2.1. Présentation du document A

Le jury souhaite préciser ce qui est entendu par le terme « présentation » : il ne s'agit pas pour les candidats de se contenter de rappeler la nature, la source, la date ou le titre du document A, informations dont disposent les examinateurs, qui ont le sujet sous les yeux, mais bien d'exposer les enjeux du document en lien avec la problématique. Dès cette étape inaugurale de l'exposé, il est donc attendu des candidats qu'ils posent les premiers jalons de leur analyse. Pour ce faire, les candidats proposeront une description synthétique du document A faisant ressortir les points essentiels de la problématique qui sera traitée au cours de l'analyse.

4.2.2. Compréhension et restitution

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

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

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

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

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

4.2.3. Analyse universitaire

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

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

Si une description synthétique du document A est requise lors de sa présentation, il s'agit de renoncer ici à la description et à la paraphrase pour proposer une analyse, ou étude critique. Les candidats doivent à ce stade s'attacher à commenter la façon dont les choses sont dites ou montrées afin de dégager les enjeux de sens quant aux intentions des locuteurs et, plus globalement, à la visée du document. Voilà pourquoi le jury invite les candidats à se poser les questions suivantes lors de leur temps de préparation : Pour quelle(s) raison(s) les choses sont-elles formulées ou présentées cette manière ? Quelle est l'intention du locuteur lorsqu'il s'exprime ainsi ? Quelle est la visée du document ? Quel effet est-il censé produire sur le spectateur ou l'auditeur ?

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

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

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

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

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

4.2.4. Justification du choix du document B

Il est attendu des candidats qu'ils justifient leur choix du document B au cours des deux dernières minutes de l'exposé en anglais. La brièveté de cette étape conclusive ne doit pas pour autant laisser

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

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

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

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

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

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

4.4. Partie 2, en français

4.4.1. Consigne

Pour rappel, il est attendu des candidats qu'ils proposent des pistes d'exploitation didactique des documents A et B (B1 ou B2) au sein d'**une seule séance d'une heure**, et ce même si la séquence proposée s'adresse à des élèves de lycée suivant la spécialité LLCER anglais ou LLCER Anglais Monde Contemporain (où l'enseignement est souvent dispensé par créneaux de deux heures consécutives). En revanche, ils ne doivent pas s'interdire de suggérer des pistes d'activités à effectuer en prolongement du travail fait en classe si la charge de travail semble trop importante pour une seule séance.

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

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

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

4.4.2. Éléments de contexte

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

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

4.4.3. Analyse didactique et objectifs

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

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

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

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

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

Les examinateurs ont valorisé les points suivants :

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

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

L'analyse du support :

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

Le repérage des obstacles et des éléments facilitateurs :

- Quelles stratégies proposer pour lever les obstacles ?

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

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

Les prérequis et les besoins des élèves :

- Les acquis des élèves ne sont-ils pas surestimés par rapport au niveau visé ? Les objectifs sont-ils réalistes au regard du niveau visé ?
- Les acquis des élèves ne sont-ils pas sous-estimés ? Les objectifs ne manquent-ils pas d'ambition au regard du niveau visé ?

La tâche finale :

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

Les activités langagières :

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

L'articulation des documents A et B :

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

La mise en œuvre :

- Comment aider les élèves à parvenir au sens ?
- Comment exploiter les réponses des élèves ?
- À quoi les activités proposées entraînent-t-elles réellement les élèves ?
- Quelles consignes seront données aux élèves ? A quel moment de l'activité et sous quelle forme ? Quelles modalités de travail sont envisageables ? Le travail sera-t-il mené individuellement ou en groupes ? Pourquoi ?
- En quoi les activités mises en place préparent-elles les élèves à la réalisation de la tâche finale ?

- Quelles seraient les productions possibles des élèves du niveau visé ?
- Quel travail donner à la maison en prolongement de la séance ?

Rapport établi par Laurette VERGNE

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

Le sujet traité, EL130, se trouve en annexe du présent rapport.

4.5.1. Première partie, en anglais

Démarche de l'épreuve

Les candidats étaient invités à prendre connaissance de l'intégralité du dossier afin de dégager le thème principal des documents, ici la censure aux États-Unis.

Ce dossier EL130 comportait une vidéo (ci-après « document A »), extraite d'un reportage intitulé *The Fight over Banning Books* diffusé le 23 avril 2023 pendant une émission matinale au sujet du retrait de livres dans les écoles et bibliothèques américaines, véritable « guerre contre les mots » (*war on words*) selon la présentatrice. S'ensuivaient deux documents satellites : B1, photographie de septembre 2022 révélant un étalage de livres interdits dans une librairie indépendante et B2, tiré d'un article de *Vanity Fair* de février 2023, sur la parution annoncée d'œuvres de Roald Dahl réécrites par des *sensitivity readers*, personnes s'assurant que le contenu ne choque pas les lecteurs.

Compréhension-restitution

Il importait de restituer le plus d'éléments possibles du passage sélectionné, en veillant soigneusement à éviter le *verbatim*. La reformulation des « items » non substituables était nécessaire ; en guise d'exemple, la proposition *It is a graphic novel, so certainly, it is more 'in-your-face,' but it is not intended to titillate* pouvait donner lieu à la restitution suivante : *The ALA director insists upon the fact that although this graphic novel is more explicit, it is not meant to arouse readers*. Les changements d'intervenants, leur ton, ainsi que le montage, incluant les effets visuels (apparition d'un graphique, animation...) devaient être mentionnés dans la reformulation quand ils apportaient des nuances de sens au discours des locuteurs.

Les candidats devaient ensuite procéder à une analyse détaillée du document A. Avant d'entamer un exemple de commentaire, nous souhaitons attirer l'attention sur quelques points.

Remarques générales

- Le document A est au cœur du dossier, ainsi que de l'analyse qui doit en découler.
- L'axe indiqué dans le sujet guide l'analyse et peut offrir des pistes d'étude fructueuses. Dans ce dossier, « Langages » pouvait amener à une réflexion sur les livres comme moyen d'expression individuelle et collective, et par conséquent sur la censure comme restriction de la liberté de dire, d'écrire et d'être soi-même.
- La problématique choisie concernait la deuxième partie de l'épreuve (exploitation didactique des documents) ; elle pouvait toutefois révéler des tensions et offrir des pistes d'analyse. Ainsi, la question *Do books have the power to change the American society?* interrogeait le pouvoir transformatif des livres. Les documents abordant ici la thématique actuelle de la censure, il était possible d'étudier la qualité éminemment politique et sociale, et pas seulement culturelle, des livres, et leur potentiel subversif.
- La prononciation ou l'accentuation erronée de certains noms (*Florida ; Republicans ; nation ; video ; report*) a pu nuire à une communication efficace. Nous conseillons aux futurs candidats de vérifier comment se prononcent et s'accentuent les termes de l'analyse audio(-visuelle), les noms de partis, et les états américains.

Éléments valorisés par le jury

- Une analyse pertinente de la dimension politique du sujet, permettant d'éviter la paraphrase ou les lectures binaires (*North v. South*), afin de montrer l'étendue du problème et la complexité du débat.
- Une étude poussée de la forme du reportage : bien que ce dernier semble neutre et factuel, le montage, le ton emphatique de la journaliste en voix-off, ainsi que l'utilisation des graphes et des cartes, indiquent une volonté de convaincre, voire de manipuler les téléspectateurs.
- La prise en compte de la source (CBS, chaîne américaine progressiste) et de la date (2023, anticipant d'ores et déjà l'élection présidentielle de novembre 2024), lorsque ces éléments servaient à appuyer un argument convaincant.
- En lien avec le point précédent, des connaissances précises sur les institutions politiques aux États-Unis (partis, élections, Premier Amendement), sur l'actualité à court et moyen termes (abrogation de *Roe v Wade* en 2022, élections de 2024), ont été valorisées lorsqu'elles permettaient d'approfondir l'analyse.

Exemple d'analyse et de commentaire

Document A is a morning news report broadcast by CBS, a progressive TV channel, on April 23, 2023. With anxiety and urgency, the reporter (Martha Teichner) depicts the increasing number of book bans in the US.

I will first give a restitution of the chosen segment. [‘Compréhension-Restitution’ here]

I will now proceed to my analysis of Document A. This report, which can be read in light of the “Languages” theme, questions the generalization of book bans in the United States for cultural, political and ideological reasons, a phenomenon which might entail the extinction of books, and which is here subtly yet firmly battled.

This leads me to the following question: in the midst of a deeply polarized American society, what are books left to represent?

I will start by showing that book bans are depicted as a spreading phenomenon motivated by political reasons, before demonstrating that the reporter attempts to fight back. I will finish by adding that despite its virtuous intent, the report eventually manipulates readers and objectifies books, just like its opponents.

Book bans: a cultural and political war

An ode to books

*The apparent subject matter of the video is books: they appear from the very start in the picture of a bookcase beside the anchorwoman. They are then featured in an exhibition at the Chicago Public Library. The reporter, Martha Teichner, is seen walking around a room in the company of Deborah Caldwell-Stone, the director of the American Library Association’s Office of Intellectual Freedom. Both women point to classics of American (and to a lesser extent British) literature, such as Joseph Heller’s *Catch-22* or Toni Morrison’s *Beloved*. More recent books are showcased later, such as *Gender Queer*. Even when they are not on screen, the word “book(s)” is repeated ten times throughout the video, revealing the central topic.*

A warning about book bans

Yet the report is really meant to warn viewers about the bans targeting such books. The reporter explains in a concerned manner that the number of such bans has significantly increased since 2022: from 200 to 2,500, i.e. a 1,100% increase, as evidenced by a graph. This phenomenon is not circumscribed to the South of the United States: an animated map of the country shows that titles have

been challenged in 37 states. Caldwell-Stone lists the motives the most often invoked to support banning, such as Critical Race Theory (though the books in question actually deal with race, racism, the history of slavery, and black voices) or LGBTQ+ issues — sex and gender being among the primary reasons cited to challenge a title. It thus appears that book bans are less a cultural than a political issue.

A political and ideological “war on words”

Indeed, books are used as weapons in what is presented as a politically-motivated war. Florida Republican Governor Ron DeSantis is then shown during a speech; he speaks of “garbage” to characterize the books he believes have no place in schools. Book bans are thus integral to DeSantis’s “War on Woke”, a crusade led by a handful of Republicans against individuals or groups intent on correcting past and present discriminations suffered by racial and sexual minorities. A political matter, book bans are more generally at the heart of an ideological divide in the US today. The group “Moms for Liberty”, founded in 2021 and now present in 45 states, is introduced. A mother appears on-screen to explain in a trembling voice how her group successfully removed Gender Queer from the school library. Both politicians and mothers are thus joining forces in what the anchorwoman calls a “war on words”, which the report documents and opposes.

Denouncing censorship and fighting back

Although the CBS report seems to factually inform its audience, it actually participates to this “fight over banning books”.

The extinction of American culture

Both Martha Teichner and Caldwell-Stone look quite concerned throughout the video, as they feel the much-loved, beautiful books showcased before them are in danger. This is suggested by the first map, where states with book bans are indicated in red; starting from Florida, the red patches spread and multiply until nearly all the US territory is covered. The bans are thus compared to a deadly disease or a pandemic, akin to Covid-19, fast contaminating Americans and threatening a complete extinction of culture. Indeed, Ron DeSantis’s term “garbage” may discreetly suggest that such books should be destroyed, maybe by fire, as was the case less than a century ago during WWII, and as was pictured in Ray Bradbury’s dystopian novel *Fahrenheit 451*. The dystopian quality of the debate is further developed in the video.

Threatened American values

The report reveals the destructive irony of the situation, as the very people who argue for book removal are working against American values. While Moms for Liberty are sincerely convinced they are acting for their children’s good, in the name of “parents’ rights”, they are shown here as being paradoxically un-American. The name chosen by the group, with the term “Liberty” instead of “freedom”, reveals their attachment to the Founding Fathers and canonical texts such as the Declaration of Independence. Yet the woman shown at 2’43 is relieved that she and her group managed to remove a book from a school library, thus defending what amounts to censorship. Moms for Liberty are thus negating freedom of speech, guaranteed by the First Amendment to the Constitution (ratified in 1791), and one of the most fundamental American rights.

Fighting fire with fire

In the face of such attacks, the journalist and her interviewee resort to different tactics. They first offer counter-arguments in favor of some of the challenged titles. Caldwell-Stone thus supports Gender Queer as an exploration of sexuality and identity that was not meant to “titillate”— in a potential response to concerned parents (mothers?) who might be watching this morning show. Besides praising books and their content, they, like their opponents, use war imagery to convince their audience. Martha Teichner thus speaks of “ammunition” for Ron DeSantis, and Caldwell-Stone mentions books that are “targeted”. The word “embargoed”, written in large capital letters on a black band, is a commercial term which can have military connotations. Although this use of a war lexicon is intended to be effective

in the “fight” against censors, it eventually questions the very status of those producing the video. Despite their righteousness, the reporter and her guest are actually participating in the “culture wars” themselves and might even be unintentionally manipulating viewers.

A manipulative report?

Although the report is intended as a virtuous defense of books, its methods for denouncing book bans end up being questionable.

Manipulative editing: arousing laughter...

The editing of the video is calculated to enlighten viewers, but also to arouse certain emotions. The sudden apparition of Ron DeSantis, standing behind a lectern with the word “hoax” in huge capital letters and using vulgar terms, contrasts starkly with the former shot where two quiet, intellectual women had been discussing the value of classics in a library. Similarly, the member of Moms for Liberty stands out with her military cap, angry tone and relatively simple words, compared to the reporter, her interviewee, and the anchorwoman. Such editing is not merely meant to have comical or satirical effects: it is really intended, by simplifying the positions of opponents, to arouse fear in viewers.

...and fear

The emphatic tone used by Martha Teichner, more particularly as a voiceover, is quite noticeable. The way she pronounces figures and the term “spiked” alerts viewers, as do the chart and the two maps with their animated colors. While pointing to a serious, concrete issue in today’s US, both her tone and the visual effects contribute to rouse fear in viewers — potentially middle-class, middle-aged women. One might even note hints of conspiracy theory, as Ron DeSantis and the unnamed “mom” seem to belong to the same movement to eradicate books, culture and intellect as a whole. This allows the reporter to discreetly praise progressives like herself, maybe even to call for people to vote for Democrats.

A subtle call to vote for Democrats

Before the censors (DeSantis, the unnamed mother, and myriads like them), depicted as lowbrows eradicating books out of ignorance, the three allies, all serious, middle-aged, high-brow looking women, appear as the guardians of culture and intellect. They do not only speak for themselves but assume a collective and strongly politicized discourse. Indeed, although no mention is made to past or present presidents — such as Donald Trump —, or to Democrats, one may assume this April 2023 report is very subtly encouraging its viewers to vote for Democrats in the 2024 presidential elections, as the campaign was then slowly starting.

Books as objects, books without readers

Ironically, this positioning on the part of the reporter and her allies eventually leaves little room for books themselves. Though they are frequently mentioned and exhibited in the first minutes of the video, they are enclosed behind glass cases, like jewels, sacred objects, or archeological relics. If this is meant to present books as rare, precious items one should revere and be proud to own, it simultaneously removes books even further away, and turns them into objects — precisely as censors are wont to do. In the end, none of these classics are opened in the report; no one (particularly no children or teenagers) is seen reading a book, thus questioning the very purpose of this video.

To conclude, this report documents the increasing number of book bans in the United States to show that books are cultural and political items, now at the center of a raging debate between Republicans, with conservative ideas, and progressives — what some call the “culture wars”. Yet, through its tone and editing, the report clearly leans on the side of progressives, and ultimately promotes a political message as well. By doing so, in spite of its virtuous intent, it falls into the polarized political fight it originally criticized and turns books into mere objects whom no one reads.

4.5.2. Seconde partie, en français

Conseils d'ordre général

Nous attirons l'attention des futurs candidats en rappelant qu'il n'est pas nécessaire de démarrer la partie en français en présentant à nouveau les documents ou en paraphrasant les éléments de contexte fournis. En effet, le début de la partie didactique est l'occasion pour les candidats de présenter une analyse fine des enjeux et des implications des éléments de contexte.

Il est conseillé aux candidats de tirer profit de cette introduction pour rappeler le niveau attendu et le niveau visé, selon le CECRL, ainsi que l'ordre des documents en mettant en avant une justification pertinente.

Nous rappelons qu'il est important de proposer une mise en œuvre pour l'ensemble des documents (A et B) et que l'utilisation du document B comme simple déclencheur de parole ou comme support pour du travail à la maison est à proscrire.

Analyse de la situation d'enseignement

Classe de troisième : Cycle 4, CECRL : Niveau A2 acquis et niveau B1 visé.

La classe de troisième qui vient clore le cycle 4 marque la fin du collège, et donc le passage vers le lycée. De ce fait, il est important de viser l'autonomie des élèves qui devront non seulement avoir validé le niveau A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues dans toutes les activités langagières mais également valider le niveau B1 dans deux d'entre elles.

De ce fait, les candidats ayant mis en avant des phases d'anticipation permettant aux élèves de développer des stratégies transférables d'accès au sens, visant de ce fait leur autonomie, ont été valorisés.

Il en est de même pour ceux qui ont pu mener une réflexion de possible interdisciplinarité et/ou d'inscrire leur projet dans l'un des parcours du collège, plus particulièrement le parcours citoyen ou le parcours artistique et culturel (PEAC) pour ce dossier.

Notion culturelle : Langages

La notion retenue est d'autant plus importante du fait que ce dossier aurait pu s'inscrire dans d'autres axes et thématiques comme « Rencontre avec d'autres cultures ». Une justification de l'articulation des documents autour de cette thématique était donc attendue.

Problématique :

Le questionnaire proposé par ce dossier permet de mener une réflexion sur l'importance et le pouvoir des livres comme objets en tant que tels mais également comme outils de pouvoir dans la société américaine.

Tâche de fin de projet :

La tâche finale proposée peut être vue comme une tâche collaborative ainsi que comme l'occasion de mettre en avant une pédagogie par projet, en proposant des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI), par exemple. Elle pouvait être envisagée comme une prise de parole en continu (écrit oralisé) et/ou comme une production écrite. Certains candidats ont su rendre les élèves acteurs de leur apprentissage en leur permettant de choisir eux-mêmes leur tâche.

Cette tâche motivante s'inscrit dans une approche actionnelle : elle donne la parole aux élèves qui pourront, à leur tour, s'exprimer sur un sujet traité uniquement par des adultes dans le corpus de documents proposés. Elle est également complexe : elle permet aux élèves de développer leurs compétences numériques, s'inscrit dans le parcours citoyen et/ou le parcours artistique et culturel et peut s'envisager sous forme d'EPI avec le professeur de technologie, d'arts plastiques ou documentaliste mais également un travail sur les dystopies avec les enseignants de lettres.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Le jury souligne les efforts fournis par les candidats ayant cité, à juste titre, les niveaux attendus en classe de troisième selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et plus particulièrement ceux qui ont su parler du niveau A2 ainsi que du niveau B1.

En troisième, le niveau attendu est celui d'un utilisateur élémentaire, niveau intermédiaire (A2 confirmé) et un apprenant « peut donner les raisons pour lesquelles il/elle aime ou n'aime pas quelque chose, et indiquer ses préférences en faisant des comparaisons de façon simple et directe. »

Le niveau visé est celui d'un utilisateur indépendant, niveau seuil (B1) et un apprenant « peut exprimer clairement ses sentiments par rapport à quelque chose qu'il/elle a vécu et expliquer pourquoi il/elle ressent ces sentiments. »

Analyse didactique du dossier

Document A

Titre du document et source : « The fight over banning books », CBS Sunday Morning, 23 April 2023

Spécificités du document : Il s'agit d'un reportage vidéo adressé au grand public. Certains candidats ont souligné des éléments précis tels que le fait qu'il s'agisse du *Sunday Morning* et des premiers mots *it's a trend you've no doubt read about* qui soulignent que bien que CBS s'adresse à un large public, ce reportage s'adresse à un public un peu plus restreint malgré tout. Entraîner les élèves à travailler la compréhension orale à travers les supports vidéo permet de faire acquérir aux élèves des stratégies d'accès au sens, en s'appuyant notamment sur les images pour inférer le sens.

Obstacles et points d'appui :

La plupart des candidats ont su identifier des obstacles et points d'appui en adéquation avec le niveau proposé. Cependant, une analyse plus fine permettant de montrer comment contourner les obstacles en s'appuyant sur les éléments facilitateurs aurait permis de construire un exposé plus organisé en proposant une meilleure transition vers la mise en œuvre ou les objectifs retenus.

Obstacles	Points d'appui
<u>Éléments visuels et sonores</u>	
<ul style="list-style-type: none">un grand nombre d'intervenantssujet complexe et diversité de supports informationnelslongueur de la vidéo (notamment pour des élèves de troisième)	<ul style="list-style-type: none">adéquation son / imagedébit lent, accent américain relativement clair et accentuation marquée des mots importants ; graphiques analysés avec accentuation marquée
<u>Éléments lexicaux</u>	
<ul style="list-style-type: none">certains termes compliqués	<ul style="list-style-type: none">sujet global apparent dès le début et lexique connu souvent accentué ; images
<u>Éléments culturels</u>	
<ul style="list-style-type: none">Ron DeSantis<i>Republicans vs Democrats</i>	<ul style="list-style-type: none">connaissance du système politique des Etats-Unis

Document B1

Titre et source : "A display of banned books at Books Inc., an independent bookstore in Alameda, Calif., on Oct. 16.", Smith Collection / Getty Images, NBCnews.com, 19 September 2022

Spécificités : Image / Photographie de la section consacrée aux livres interdits ou censurés dans une librairie indépendante. Cette image permet de partir d'un lieu et d'une disposition connus des élèves. La présence d'éléments connus ainsi que des couleurs permet de rassurer les élèves qui, à ce stade, savent décrire une image. Il est cependant essentiel d'entraîner les élèves pour qu'ils puissent acquérir des stratégies pour dépasser le stade de dénotation et aller vers la connotation des documents iconographiques.

Obstacles et points d'appui :

Obstacles	Points d'appui
<u>Éléments textuels et dénotation</u>	
<ul style="list-style-type: none"> mot <i>banned</i> : inconnu pour certains avec une graphie également peu accessible pour des élèves DYS 	<ul style="list-style-type: none"> proximité <i>banned</i> / « bannis » et ruban de signalisation connu culturellement (films, jeux vidéo...)
<u>Connotation</u>	
<ul style="list-style-type: none"> implicite et paradoxe de la situation : présence du mot « <i>banned</i> » mais livres mis en avant 	<ul style="list-style-type: none"> mise en scène colorée et ludique bonne visibilité, plusieurs titres connus paratexte apportant une partie du contexte livres et environnement connu : espace connu

Document B2

Titre et source : "Roald Dahl's New Editions of Charlie and the Chocolate Factory, James and the Giant Peach And Others Have Been Edited For Sensitivity", *Vanity Fair*, 18 February 2023

Spécificité : Article de presse

Obstacles et points d'appui :

Obstacles	Points d'appui
<u>Éléments textuels</u>	
<ul style="list-style-type: none"> titre long syntaxe complexe 	<ul style="list-style-type: none"> mise en page claire répétitions langue relativement simple et mots transparents (<i>editions, modification, division</i>) et connus mots reprenant la vidéo (<i>war, books, word</i>)
<u>Éléments culturels</u>	
<ul style="list-style-type: none"> beaucoup de noms propres de personnes et personnages (Hoffman, Roald Dahl) références inconnues (monde de l'édition) 	<ul style="list-style-type: none"> Roald Dahl, notamment avec les adaptations cinématographiques de et autour de <i>Charlie and the Chocolate Factory</i> (ex récemment avec <i>Willy Wonka</i>)

Objectifs

Constat et conseils : Un grand nombre de candidats a su proposer des objectifs de séance cohérents et en lien avec les documents mais ces derniers sont souvent évacués de la mise en œuvre ou ne sont pas essentiels pour la tâche finale. Les prestations des candidats qui ont su insérer et expliciter les objectifs linguistiques mobilisés à chaque étape de la séance proposée ont été bonifiées, notamment lorsqu'ils ont proposé d'étudier la langue en contexte et comme outil de communication, en évitant les exercices de grammaire sans but précis.

Proposition :

- Objectifs culturels :
 - Susciter l'envie de découvrir et/ou lire une œuvre en langue vivante étrangère. Des œuvres classiques et ou modernes de littérature américaine. Roald Dahl (document B2) ;
 - Les États-Unis comme pays très divisé et polarisé (Nord/Sud, Chicago/Texas), élections 2020 et 2024, opposition Républicains/Démocrates.
- Objectif citoyen :
 - Encourager l'élève à se forger un esprit critique contre la censure ;
 - Engagement personnel et ouverture à d'autres cultures
- Objectifs linguistiques :
 - Lexicaux :
 - champs lexicaux du livre, de la censure et de la guerre ;
 - vocabulaire de l'opinion ;
 - travail sur les synonymes et hyperonymes.
 - Grammaticaux:
 - l'expression de la comparaison ;
 - le conseil avec *should/(n't) / had better* ;
 - introduction du *present perfect* simple et du passif.
 - Phonologiques :
 - accentuation contrastive (ex : *should NOT*) ;
 - intonation descendante (phrases affirmatives) ;
 - réduction vocalique ;
 - compétence orthoépique : le lien graphie phonie.
 - Pragmatiques :
 - savoir exprimer son opinion ;
 - savoir convaincre.
 - Numériques :
 - réaliser une exposition numérique ;
 - s'enregistrer en autonomie.
- Compétences méthodologiques :
 - stratégies d'accès au sens : s'appuyer sur les mots connus pour inférer le sens global d'un document, s'aider des éléments visuels et/ ou des différents interlocuteurs pour aller vers une compréhension plus détaillée ;
 - construction d'un écrit oralisé pour la tâche finale.

Mise en œuvre

Conseils et remarques d'ordre général

Le jury a valorisé les candidats qui ont démarré leur mise en œuvre en précisant la place de la séance dans la séquence tout en justifiant précisément ce choix. La mise en œuvre proposée place la séance en milieu de séquence afin de démarrer avec un travail sur le pouvoir des livres et de la littérature comme source d'inspiration avant d'ouvrir sur les enjeux sociétaux et politiques.

Le jury félicite les candidats ayant proposé d'inviter les élèves à verbaliser les stratégies d'accès au sens avant le visionnage de la vidéo, au lieu de proposer plusieurs découpages ou de séparer le son de l'image. Il est à souligner que c'est bel et bien le sens global qui amène à nourrir la réflexion des élèves plutôt que l'accès à un sens très précis et détaillé (comme ce qui a été proposé par de nombreux candidats avec les questions en WH- par exemple). Le jury déplore que certains candidats aient évacué le document B1 ou B2 en les utilisant uniquement comme déclencheurs de parole pendant une phase anticipation et / ou comme activité à faire à la maison, sans proposer de stratégie d'accès au sens ou de phases de compréhension.

Il est important de souligner que toute activité visant à placer l'élève en tant que censeur de Roald Dahl, ou de tout autre œuvre, ainsi que tout débat sur la nécessité de censurer des livres était à proscrire, n'étant pas éthiquement recevable.

Enfin, plusieurs candidats ont proposé des modalités de travail variées avec notamment plusieurs travaux de groupe en laissant le choix aux élèves ou en assignant une tâche par groupe. Le jury a valorisé ces propositions, notamment lorsque les consignes données n'étaient pas évaluatives, préférant une démarche formative apte à développer un vrai entraînement pour chacune des activités langagières.

Proposition de séance – documents A et B1

B1 :

1. Anticipation à partir du document B1 pour libérer la parole : projeter le document B1 sans la légende et sans l'encart *Banned Books* permettra d'amener les élèves vers une émission d'hypothèses, l'objectif étant d'observer et relever des éléments paradoxaux : les couleurs et la disposition des livres d'un côté et le ruban de signalisation de l'autre. Cela permettra aux élèves de passer de la connotation à la dénotation de l'image.
2. Révéler *Banned Books* et le paratexte permettra une vérification des hypothèses émises précédemment et/ou un effet de surprise avec le titre : les livres sont interdits ou bannis mais mis en avant.
3. Réflexion en classe entière sur le ressenti des élèves : est-ce que ces livres leur donnent envie ? Cette démarche permettra aux élèves de parler de leurs goûts tout en leur demandant de justifier leur opinion et impliquera une observation plus fine des détails de l'image.

A :

1. Anticipation à partir du paratexte : les élèves vont émettre les hypothèses sur la forme ainsi que sur le contenu du document. Cette réflexion permettra de relever les idées fournies par les élèves au tableau et de commencer à créer une carte heuristique qui pourra servir de base à la compréhension globale du document. Un tableau à deux entrées avec *fight* et *books* en ressortira certainement, ainsi qu'un travail sur la source. Par ailleurs, l'utilisation du paratexte pour anticiper le contenu d'un document est une stratégie transférable que les élèves pourront réutiliser dans toutes les matières et pour tout type de document.
2. Un premier visionnage pour une première compréhension globale à la suite d'un rappel des stratégies d'accès au sens face à un document audio-visuel permettra d'entrer dans l'étude du document et de compléter la carte heuristique.

3. Compréhension plus fine : un travail de repérage différencié par îlots avec tablettes par exemple permettra aux groupes de travailler sur une des catégories relevées précédemment. Dans un souci de différenciation, les élèves pourraient choisir les catégories qu'ils souhaitent compléter afin de ne pas les pénaliser en imposant des thèmes très accessibles ou peu accessibles selon leur niveau. Quelques thématiques possibles pourraient être : les multiples intervenants et leurs points de vue, les images, graphiques et chiffres, les arguments (pour ou contre), etc.
4. Ce travail permettrait de repérer l'intonation comme marqueur de l'opinion (objectif phonologique) mais également l'utilisation des modaux avec *should* et *should NOT* et des temps (objectifs grammaticaux).
5. Une mise en commun, qui regroupera les informations données par les élèves dans un document numérique unique, permettra de faire ressortir que la vidéo présente deux camps qui s'opposent au sujet des livres. Elle sera l'occasion de travailler sur la conceptualisation des points linguistiques et des objectifs culturels.

Document B1 à l'aune de l'étude du document A :

Ici, le travail réalisé sur la vidéo permettrait une analyse plus fine de l'image. Cette dernière étape permettrait de mener une réflexion sur le pouvoir des livres comme outil utilisé dans une « guerre ». C'est tout un pays divisé qui utilise les livres qui deviennent simples « objets ».

Un aller-retour entre les documents, lorsque celui-ci est justifié, permet aux élèves d'avoir une vision plus globale de la thématique et de relier la tâche finale à la problématique de la séquence.

Proposition de séance – documents A et B2 :

A : Même proposition que celle proposée dans le scénario précédent.

B2 :

1. Anticipation : Projeter le titre incomplet au tableau avec tout le talon du paratexte mais avec le titre coupé après *have been*. Cela permettra d'émettre des hypothèses à la suite du travail sur la vidéo comme *have been banned* et de réactiver les points linguistiques *present perfect* et *banned*.
2. Distribution du texte avec le titre toujours incomplet et lecture de la première phrase en classe entière pour sécuriser l'activité et se focaliser sur « modification » tout en faisant reformuler l'idée principale.
3. Lecture individuelle du texte. Possibilité de proposer un tableau *What you know, what you want to know, what you have learned* à certains élèves pour différencier. Le travail en classe entière sur la première phrase permet de créer un horizon d'attente. Les élèves vont devoir lire le texte dans un but précis. Ils doivent chercher quelles sont les « modifications » mentionnées pour compléter le titre.
4. À la suite de cette première lecture et des repérages effectués individuellement, un travail en groupes permettrait une réflexion autour du titre mystère afin de le compléter.
5. Mise en commun : révéler le titre complet permet de pousser la réflexion sur l'édition des livres autour de questions comme « qui peut éditer ? ». Cela mènerait à une trace écrite avec conceptualisation sur les objectifs culturels, linguistiques et méthodologiques.

Tâche Intermédiaire possible : *Find a slogan against book banning or book editing and present it to the class. The best one will be used for the virtual exhibition.*

Sujet présenté par Juliette DOROTTE et Karishma MANWANI

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

Le sujet traité, EL319, se trouve en annexe du présent rapport.

4.6.1. Première partie, en anglais

Introduction – présentation du document A

Collage may have had its heyday during the first half of the 19th century, but it clearly has not gone out of style, as Document A illustrates so vividly. A Behind the Scenes documentary that alternates between excerpts from Poor Things, out in theatres in December 2023, and interviews of the actors and the director, this video's particular editing adds to the already multi-layered contents of the film by presenting the audience with a patchwork of learning situations, from the character learning to be a woman, to the actress learning to become that character, and to the audience trying to make sense of it all. As such, document A fits perfectly into "Expression et construction de soi / Initiation et apprentissage" as it provides a mise en abyme of self-discoveries and teaching/learning contexts and is itself a didactic tool for the audience.

An apt illustration of this is the excerpt I was asked to focus on, which I will now proceed to render:

[Compréhension et restitution du passage indiqué]

[Afin de permettre aux candidats d'apprécier le juste écart à favoriser entre restitution verbatim et reformulations trop éloignées du document source, nous affichons ici la transcription du passage avant la proposition de restitution. Cette dernière constitue une simple illustration de ce qui est attendu, d'autres formulations étant bien entendu valables.]

Transcript

Emma Stone (ES): *That you could have the kind of mind that isn't taught to be a certain way. I think that's very inspiring.*

Mark Ruffalo (MR): *All of these things that women are conditioned their whole lifetime through, do not apply to her.*

[film]

Duncan Wedderburn (DW): *You will confine yourself to three phrases: how marvelous, delighted and how do they make the pastry so crisp, yes?*

[interview]

MR: *You get some very funny situations.*

[film]

DW: *Oh!*

[interview]

Ramy Youssef: *Emma is unbelievable. The development of the brain, it's such a fine line, especially as we shoot things out of order and she's really tracking the progression, not just with her voice but also with her body.*

ES: *It's an incredibly challenging part it's probably the hardest part I've ever played.*

[film]

Old woman: *A woman plotting her course to freedom, how delightful.*

[interview]

Yórgos Lánthimos: *it's a huge leap for her forward. That's incredible to witness. I don't know how this could have been made without her.*

*ES: I wanted to play Bella because it felt like acceptance of what it is to be a woman, what it is to be free, what it is to be confident and just a little bit [BIP: f***ed] up.*

On the interview set, actress Emma Stone explains how inspiring it was for her to play a character like Bella, who has never been taught (or forced) to think a certain way. In a distinct interview, fellow actor Mark Ruffalo adds that Bella has not been conditioned her entire life to behave according to what society dictates, contrary to other women. An excerpt from the film is then shown to illustrate such societal norms: the audience can see Duncan Wedderburn, Mark Ruffalo's character, teaching or admonishing Bella by reminding her that she has but three phrases to say in public, namely "How marvelous!", "Delighted" and "How do they make the pastry so crisp". According to the actor, whose interview alternates with excerpts from the film, Bella's lack of social conditioning leads to very funny situations, such as the one that follows Wedderburn's remark, in which Bella suddenly slaps a very surprised Wedderburn in the face, who can only respond with an exaggerated "Ow" before smiling at Bella and letting her pin him against the wall for a passionate kiss. The Behind the Scenes video then shows another actor, Rami Youssef, who compliments Emma Stone on her outstanding performance. He is amazed at the subtleties in the development of the brain and believes that Emma Stone is able to track the progression of Bella's cognitive development not only with her voice but also with her body, a feat considering the various scenes were shot out of order. As he explains that, the video shows several short excerpts from the film showcasing Bella's evolution (for example, by the lake in a yellow dress, walking idly in Lisbon in a blue top and yellow miniskirt, walking purposefully in an industrial town in a black Victorian dress). The audience is given more shots from the film to look at while Emma Stone confirms that this part, which she considers an incredible challenge, is probably the hardest she has ever played. A character from the film, an old woman, seems positively delighted to meet (or hear from) a woman "plotting her course to freedom", in her own words, as the audience sees shots of Bella on a boat and then a gondola. The next stage of the video is an excerpt from film director Yórgos Lánthimos's interview, who cannot imagine making the film without Emma Stone, as it was incredible to witness her own progression as an actress, this part forcing her to take a huge leap forward. The excerpt ends with Emma Stone explaining why she wanted to play Bella and what she means to her: Bella reconciles womanhood, freedom and self-confidence while also being a proper hot mess.

Analyse du document A

As I have tried to suggest in my rendition of this excerpt, what makes document A so interesting is the multitude of layers of visuals, genres, contexts, and significations, which are all intertwined: we can sometimes hear an actor speaking in voiceover as we watch an excerpt from the film; or even the same voiceover with the old woman, a character, while we're shown another excerpt from the film; it also seems difficult at first to determine whether the director and the actor Rami Youssef are talking about Bella or about Emma Stone, as they comment on the evolution of the brain (Bella) but also on her skills as an actress (Emma), while some statements could at first apply to either woman, like "a huge leap forward". And yet, despite this apparent blurring of layers, the audience is made to understand the different strata of the document, whose wealth of cultural references and intricate blends of fiction and reality render it even more fascinating, in order to make the viewers want to go and see the film.

In order to untangle these layers, I will dedicate a part to each layer separately, each layer building on the previous one. I will start with the most obvious one: Bella as a character whose main purpose in Poor Things is to grow as a human being and as a woman, to discover and emancipate herself; then I will show how Document A is an account of another learning situation in which Emma Stone had to actively become Bella, an acting challenge that presupposed a deconstruction of Bella's identity to put the pieces back together; and finally I will conclude on Document A itself as a didactic and marketing tool to educate the audience on the contents of the film as well as its origin story, its artistic making and the mixed cultural fabric it is made of.

A new Frankensteinian creature? – “She is an experiment. She is progressing at an accelerated pace”

Between shots of a laboratory and electrodes on a woman’s head, a book with scientific notes and drawings of her brain and the Doctor calling her “an experiment” who is “progressing at an accelerated pace”, one cannot but think of the clear connection to Frankenstein, the Swiss scientist who sawed and reassembled body parts to give life to a new Creature. Contrary to Frankenstein, though, whose point of view Shelley’s readers are often given to see, the Doctor does not seem to be afraid of his new creature, a beautiful woman (Bella, aptly named) who hugs him and at whom he smiles in the first scene we watch. She is not portrayed or treated as a monster either – if anyone is, it’s the Doctor himself (reversal of roles), whose scarred face reminds the audience of the Creature’s body, and whose protective and gradually possessive behaviour towards Bella makes him a modern social monster. Rather, she is presented as a curious experiment, a creation connected to water (rather than fire, Dr. Godwin being a god-like creator in some ways comparable to Prometheus) whose rapid progression needs to be tracked. Document A provides multiple examples of Bella’s evolution from infant to adult, from the “bud” she mistakes for “blood” in the first scene to a full-blown adult woman:

- Linguistically, from animal-like syllables/onomatopoeias (“beh” for “Bella”) to using RP and making perfectly syntactic sentences in the third person then in the first person.
- Physically, from her splay-footed / robot-like walking style to walking purposefully, to running, to dancing (somewhat originally), to having sex and to stepping carefully over a threshold on the liner while holding her dress.
- Socially, from punching a guest in the nose, spitting out food she does not like in a restaurant and slapping love interests in hotel corridors, to smiling widely at someone in a very tense situation and alternating between breaking vases, to shouting at the Doctor in the carriage, to telling him that she “should turn rotten with hate” and to smirking.

The video also helps track her learning curve, by showing the audience different ways in which she learns or is taught how to behave: mimicry (winking back at the man in the restaurant) and repetition (“blood”/“bud”), top-down teaching (“You will confine yourself to three phrases: ‘How marvellous!’, ‘Delighted’ and ‘How do they make the pastry so crisp’, yes?”), in a classroom (shot in the amphitheatre with other students during what seems to be an anatomy class) or outside. The student eventually becomes the master when she gives Mr. McCandles feedback about the kiss.

The chromatic and thematic choices mirror this progression, with colour and people progressively replacing black and white and animals (echoing the early stages of development and the gradual loss of childhood creativity?), or colours becoming less garish, more subdued (see for example her clothes, from bright blue and yellow during her travels to a dimmer, more proper yellow by the lake, to Victorian black in the industrial town). The music, too, making use of fast staccatos every time shots of the various places she visits or people she meets or things she does are displayed, helps create this feeling of indefinite and accelerated pace that characterises her adventure.

“An incredibly challenging part” – On playing the part of a woman “out of order”

In addition to witnessing Bella’s progression, the audience is told that this progression was understood as being of paramount importance as far as the acting was concerned. A large part of the Behind the Scenes (which justifies its existence) is devoted to interviews of Poor Thing’s main actors and director on making the film and, most importantly, on making Bella. Not only is Bella Dr. Godwin’s creation, she is also the product of the collective co-construction of director Yórgos Lánthimos’s understanding of the original book in which Bella appeared, and Emma Stone’s interpretation or, quite literally as Rami Youssef states, Emma Stone’s embodiment of Bella Baxter. In addition to the hard work that playing Bella represents, one can feel how proud Stone and the others are of how Bella is given life, and of what Bella represents: Bella as a part to be played, as a representation of Woman, is the Galatea to Stone and Lánthimos’s Pygmalion – a creature so beautiful and carefully crafted that its creators love it and hope for it to become alive.

And careful crafting Bella Baxter required indeed: as the scenes were not shot in order, the acting staff had to constantly keep in mind what stage Bella was at in any given scene, which implied de-constructing her identity into relevant parts (learning stage). As Document A constantly goes back and forth between the first scenes of the film and scenes in which Bella is more evolved, the audience can better understand what the actors had to go through to keep track of Bella's progression; it also serves as a constant shock, as the audience not only sees how far Bella came from, but also the gap between Bella's behaviour and how women are stereotypically shown on screen. This is what Emma Stone alludes to when she explains it was the hardest part she has ever played, as she had to unlearn how she behaved, spoke, moved or even looked around her: for example, Emma Stone had to change her GA accent, and the way she holds herself during the interview (still, mild demeanour, hands on her lap, does not look straight at the camera but rather at the journalist or just looking down) is in sharp contrast with everything that we know of Bella (loud, staring, not very often seen still, outspoken). The main difficulty Emma Stone identifies is reconciling Bella-the role as a part to play with Bella-the character who does not play the part that society dictates her (kind): the challenge lies in playing a woman who herself challenges all the norms and constraints associated with women, not only in the pseudo-19th century the storyline sometimes seems to be set in, but across the centuries until 2024, by shocking her audience through the contrast between what is expected or ordered ("you will confine yourself to three phrases...": see the use of modals in the excerpt) and what is actually felt or desired ("a woman plotting her course to freedom" (notice the possible play on "plot") + "it felt like acceptance of what it is to be a woman, what it is to be free, what it is to be confident and just a little bit [f***ed] up" : present simple = still relevant nowadays).

"It just felt like the perfect combination of all of that" – a mise en abyme of the learning process and a hybrid medium used as a marketing tool

Feel, or feeling, are indeed the operative words in Document A, a hybrid document combining, for the most part, a Behind the Scenes video, plus the start of the trailer whose purpose is to stimulate the audience however it can, with didactic and marketing objectives.

Such a document may first elicit surprise at the oddity, even weirdness of the contents of the film, of its visuals, of its music, due to its intertextuality and the hybridity of genres. The film belongs to the retro-futurist and surrealistic genres, through the combination of bright and unexpected colours (yellow fumes in an electric purple and blue sky) with metallic machinery (visuals and sounds), some of which are anachronistically set in a Victorian-like era; it borrows elements from the classical Bildungsroman, with a character progressively discovering herself by travelling ("I must set into waters") as well as references to Alice in Wonderland or Fantasia (Bella riding a giant fish amidst sea flowers), which were pioneers in the nonsense genre applied to a journey of self-discovery for the former, and colourful assemblage of visual and musical techniques for the latter – hence the mention of a collage in the introduction. In this light, the distribution of black and white and colours can be understood as either a way to pay tribute to the first stages of film development or as another tool to emphasise (and maybe denounce) clichés perpetuating certain social norms (for example, the scene in black and white starring Bella and Wedderburn, her "fun" rather than "love" interest, watching fireworks on a rooftop).

The possible confusion that could arise from this hybridity as well as the various "back-and-forth"s between the scenes quickly disappear thanks to a careful and didactic editing of the video: the distinction between the interviews or the on-set Behind the Scenes shots is made clear through a change in the setting (each actor sits on a chair, wearing regular clothes and talking in their usual accent; on the set, their demeanour, as previously mentioned, is in sharp contrast with their character's) and clear indications as to who is speaking (banners with the name of the actors/director and their role). These interviews also serve to explain not only their understanding of the characters ("My character, the doctor, sees her as an experiment which at some point reaches a crisis") but also how to understand the film itself despite some surrealistic situations. The excerpt I had to render is the perfect illustration of that, with Mark Ruffalo explaining that women are conditioned before his character is shown imposing these social norms on Bella (the three phrases), then the actor is again shown indicating the

consequence in the film, namely a funny situation, before the funny situation is immediately seen on screen. This excerpt reads like a lesson on *Poor Things* and how to understand it, not unlike a literary commentary of an excerpt students are sometimes asked to provide. Once the explanation part is over, Document A provides all the information needed to identify the film and prompt enough interest for the audience to buy a ticket: its origins (in the works since 2017, adapted from a book), a recognisable source and style ("by the producer of *The Lobster*"), on-screen instructions to the audience (dates, theatres, replaying the trailer now that the audience understands it).

To conclude, this play on several layers of meaning, on intertextuality and hybridity of genres and cultural references, carefully explained through the interviews and the editing of the video, makes Document A a powerful didactic and marketing tool at the service of an ad campaign for an original cinematographic work focusing on what could have appeared, at first, to be a rehashed quest for one's self.

Justification du choix du document B – B1

Document B1 is an excerpt from Shelley's novel *Frankenstein, or the New Prometheus*: a comparison between the Creature, Bella and the Doctor shows the reversal of roles regarding who the monster is supposed to be. As far as learning processes and discovery of the self go, Bella and the Creature are not alike: Bella is actively included in society, welcome even, and therefore learns through action, imitation and feedback, while the Creature is an outcast, feared by and fearful of humans, who can only learn through observation, reflection and critical distance (see all the perception and emotion words in Document B1). These correspond to two types of learning: autonomous/lonely vs. guided learning. These processes are reflected in the workings of the novel or the film: the Creature's deductions are made visible via internal focalisation, whereas Bella's actions, which seem intuitive rather than deductive, do not lead to explanations – hence the need for a *Behind the Scenes* video.

Justification du choix du document B – B2

Document B2 is a realistic painting by Norman Rockwell (the painter of the American scene) showing a young girl sat in front of a mirror, having discarded her childhood doll for more adult make-up and a magazine showing the photograph of an actress. This progression from childhood to adulthood does not seem to make her half as happy as Bella. She is also very static, maybe listless, as if still imprisoned or constrained by the social or beauty norms conveyed by the picture of a model to follow, contrary to Bella (realism vs. surrealism?). We only see her face, and therefore only have access to her identity, through her reflection in the mirror (mediated identity): this could remind us of the mimicking perceived in Bella's behavior, but could also indicate a lot more introspection than Bella, who is more open to new experiences and does not seem to focus on her inner thoughts or appearance (she is only seen staring at herself in a mirror once). Their objective for learning to grow could be diametrically opposed: learning to fit in or standing out as one's own person?

4.6.2. Seconde partie, en français

Préambule

Dans la seconde partie de l'épreuve, le candidat doit présenter des propositions d'exploitation didactique et pédagogique du document A et du document B retenu en première partie. Il s'agit de montrer comment la séance, à travers la mise en œuvre d'activités de réception et de production, prépare les élèves à la tâche de fin de projet. Si les deux supports satellites (B1 et B2) sont analysés dans la partie « analyse des supports » du rapport, la proposition de « mise en œuvre possible » qui suit ne retient que l'exploitation des documents **A et B1**.

Analyse de la situation d'enseignement

Une bonne analyse du document A en première partie permettait aux candidats de déceler et mettre en avant le potentiel didactique du dossier.

- Cycle terminal, classe de terminale, enseignement de spécialité Langues, Littératures et Cultures Étrangères et Régionales.
- Niveau B2/C1. Cf. Programme de spécialité : « La finalité de l'apprentissage des langues vivantes dans le cadre de l'enseignement de spécialité est de viser les niveaux de compétence suivants : le niveau attendu est B2 en fin de première et, **en fin de terminale, le niveau C1 est visé, notamment dans les activités de réception** selon le parcours linguistique de l'élève. (Cf. le volume complémentaire du CECRL, janvier 2018, pour la traduction française) ».
- Thématique/Axe : « Expression et construction de soi/Initiation, apprentissage ».
- Problématique de la séquence : *Have we dramatically changed the way we construct and present ourselves?*
- Tâche de fin de projet : *You are taking part in a competition at your school's book club in which you have to record a podcast arguing how individual identity is impacted by the social environment.*

Objectifs de la séance

- Linguistiques :
 - Lexicaux : sentiments et développement de soi (*acceptance, confident*) ;
 - Phonologiques : réception et production des voyelles : *no vs. now, pace vs. peace, bud vs. blood* ; accent de phrase (à partir du A) et tons dans le but de convaincre. Cf. Programme de spécialité : « Les élèves doivent être entraînés à entendre rythmes, sonorités, accentuation, intonation pour les restituer dans une lecture à haute voix, une prise de parole préparée ou spontanée. » ;
 - Grammaticaux : la modalité (appréciative par les constructions, les adjectifs et adverbes : *how delightful* ; évidentielle : *look* et expression de la probabilité : les modaux).
- Pragmatiques/sociolinguistiques : discrimination et interprétation des différentes variétés de l'anglais.
- Culturels : Bildungsroman, gothique, steampunk et rétrofuturisme.
- Méthodologiques : entraînement à la transposition (baccalauréat), à la synthèse (baccalauréat) et à la prise de parole en continu (oral de spécialité/Grand Oral) ; argumentation, analyse filmique.

Analyse des supports

Document A

Le document A est un making-of du film *Poor Things* (sorti au cinéma en décembre 2023). Ce dernier a été réalisé par Yorgos Lanthimos et adapté du roman éponyme de l'auteur écossais Alasdair Gray paru en 1992.

Le document alterne entre des entretiens avec les acteurs et le réalisateur, des extraits du film et le début d'une bande-annonce qui ouvre et conclut le document, donnant ainsi l'impression d'une boucle bouclée, ou pour ainsi dire, d'une construction de soi aboutie.

Il est principalement question de l'évolution et de la construction du personnage principal, Bella Baxter, interprétée par Emma Stone, mais également de la transformation de l'actrice elle-même (à laquelle Emma Stone, entre autres, fait référence dans l'interview).

De multiples liens à la thématique et à l'axe sont à relever, notamment des éléments relatifs à la reconstruction de soi (Bella part de zéro avec un nouveau cerveau), au réapprentissage (elle doit réapprendre à vivre en société selon les codes de l'époque victorienne), à l'initiation (afin de faire partie du groupe) et aux diverses manières de s'exprimer (comme ses réactions). Ces éléments sont

à la fois audibles (par exemple avec le champ sémantique de la construction de soi), mais également visibles (dans les mouvements de Bella). La transformation simultanée de Bella Baxter et d'Emma Stone est également explicite (principalement dans la scène du baiser où c'est elle qui a des choses à enseigner).

- Éléments facilitateurs : L'appui sur les images permet d'avoir accès à une partie des informations. La gestuelle (mimétisme) et les sons (initiation à la parole) sont révélateurs d'un apprentissage.
- Obstacles : Les répliques des acteurs qui s'entremêlent aux extraits du film donnent l'impression que les acteurs et personnages se répondent, voire fusionnent.

Document B1

Il s'agit d'un extrait du chapitre XII de *Frankenstein* de Mary Shelley, roman épistolaire et grand classique paru en 1818.

Retranchée dans une mesure, la Créature (à ne pas confondre avec son créateur, Victor Frankenstein) observe et commente, dans un récit à la première personne du singulier, la vie quotidienne d'une famille. Le champ sémantique relatif à la perception est d'ailleurs dominant (*watching* (5), *exhibited* (13), *saw* (16), *eyes* (19)). Le recours au procédé de dérivation (ici préfixe privatif *un-*) met en avant la tristesse ressentie par cette famille. La Créature se questionne (comme en témoignent les structures interrogatives) sur les raisons de ce malheur. Il y a une certaine progression dans ce passage qui débute par une réflexion pour ensuite aboutir à une conclusion lorsque la Créature détermine que la pauvreté est la cause de ce malheur.

- Éléments facilitateurs : Le lexique ne pose pas particulièrement problème pour une classe de terminale en spécialité LLCER. Par ailleurs, il s'agit d'une œuvre souvent adaptée à l'écran.
- Obstacle : La difficulté majeure réside dans l'identification du narrateur.

Document B2

Girl at Mirror est un tableau de Norman Rockwell peint en 1954. Rockwell, célèbre artiste américain, est connu pour ses tableaux réalistes de la vie et l'histoire américaines.

Nous y apercevons une jeune fille assise face à un miroir (nous ne voyons d'ailleurs que son reflet). L'idée de construction de soi est palpable alors que la jeune fille préfère laisser de côté sa poupée pour tenter de ressembler à l'actrice (Jane Russell) présente sur la page du magazine. Il s'agit de mettre en avant le passage de l'enfance à l'âge adulte, même si le doute plane car la jeune fille semble perplexe. La dimension introspective est également à prendre en compte.

L'élément central du tableau, au sens propre comme au sens figuré, est le miroir et la symbolique qui l'accompagne.

- Éléments facilitateurs : La scène est assez courante et peu d'éléments explicites sont présents.
- Obstacles : La symbolique du miroir et les interprétations possibles.

Mise en œuvre possible

Nous exploiterons dans un premier temps le document B1 afin de fournir les références culturelles nécessaires au bon traitement du document A.

N. B. : Le minutage n'est donné qu'à titre indicatif et correspond à une séance de 55 minutes. La liste des pistes n'est pas exhaustive.

Document B1 (15 minutes maximum, le document A doit rester au cœur de la mise en œuvre)

Anticipation - Émettre des hypothèses sur le titre → *The Modern Prometheus* (renverra à idée de création présente en A). Cette anticipation permet d'avoir recours à l'expression de la probabilité qui est seulement un rappel en terminale LLCER.

Étape 1 – Repérer tout ce qui a trait à l'observation, l'apparence et les sentiments (verbes, adjectifs, etc.) et les classer dans un tableau. Ce travail peut s'effectuer en binôme.

Étape 2 – Analyser le comportement de la Créature (afin de le comparer au comportement de Bella en A par la suite). Ici, ce n'est pas vraiment une initiation, mais plutôt l'évolution d'un personnage qui observe une situation et en tire des conclusions à la fin de l'extrait.

Étape 3 – Travailler la pratique raisonnée de la langue sur la modalité appréciative et évidentielle à partir d'occurrences du texte.

Idée supplémentaire de travail à la maison : transposer un extrait de B1 (sous-épreuve du baccalauréat) en le reformulant dans un registre plus adapté au 21^e siècle.

Passage au document A (40 minutes)

Étape 4 – Le titre permet d'aborder les spécificités du document (un making-of) tout en donnant une information primordiale sur le contenu (emphasis sur le personnage de Bella Baxter). **Il ne s'agit pas de faire une anticipation supplémentaire.**

Étape 5 – Faire deux arrêts sur image :

- 00'05 : expressions spontanées en s'intéressant aux émotions et sentiments des personnages présents à l'écran (Dr Godwin, Mr McCandles et Bella Baxter) ;
- 00'07 : émission d'hypothèses (expression de la probabilité revue avec B1).

Étape 6 – Faire un visionnage complet et des repérages différenciés en utilisant et développant des stratégies d'accès au sens transférables (comme par exemple faire la différence entre une bande-annonce et un making-of). Si possible, laisser les élèves visionner le document en autonomie avec des tablettes si le lycée en possède.

- Pour les élèves ayant des difficultés, identifier ce qui se passe avec Bella : *Who is she? How is she developing/changing/evolving? How can we see that? ;*
- Pour les élèves les plus avancés, identifier les différents tours de parole et ce que l'on dit du jeu d'acteur vs. le personnage de Bella, lien avec B1 (*She's an experiment → What type? What does this make you think of?*)

Puis, procéder à une mise en commun durant laquelle les élèves échangent les informations récoltées (production orale en interaction).

Étape 7 – Group work en production orale en interaction (sans préparation supplémentaire) :

Debate over the efficiency of the document. Would you go and see it? Give three arguments.

Étape 8 – Travailler la pratique raisonnée de la phonologie / Pratique raisonnée de la langue sur la modalité (suite de B1).

À partir de phrases issues du document A, il s'agira de travailler l'accent de phrase et le point sur la modalité appréciative et évidentielle.

Exemple pour le pratique raisonnée de la phonologie → Emma Stone: *I wanted to play Bella because it felt like acceptance of what it is to be a woman, what it is to be free, what it is to be confident.*

Lien documents A et B1

Production orale en continu : *Compare the narrator's behaviour with Bella's and how these behaviours fit/do not fit in society. Justify with elements from both documents.*

Travail à la maison :

- S'enregistrer en prononçant deux phrases issues du document A ;
- Faire des recherches sur un personnage issu d'un roman d'apprentissage ;
- Réaliser la tâche intermédiaire : *Using your notes, pitch a character's initiatory journey taken from another story to the editorial committee. Make complex sentences and focus on your intonation to emphasise the ideas you want your peers to remember.*

Conclusion

Cette proposition de mise en œuvre est en adéquation avec les objectifs fixés et permettra d'entraîner les élèves à la réalisation de la tâche de fin de projet tout en les préparant aux épreuves de spécialité du baccalauréat et au Grand Oral.

La tâche intermédiaire s'inscrit dans une perspective actionnelle dans le sens où elle fait appel à une situation concrète de la vie professionnelle. Elle permet également de poser un jalon supplémentaire dans la réalisation de la tâche de fin de projet.

Sujet présenté par Mathieu FOLACCI et Manon PHILIPPE

5. Épreuve orale - Entretien

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

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

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

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

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

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

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

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

5.1. Première partie : exposé et échange

5.1.1. Modalités générales

Exposé

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

Échange

Le temps est défini par la longueur de l'exposé du candidat, dans la limite de quinze minutes pour l'ensemble de cette première partie. Ainsi, un exposé de 5 minutes sera suivi d'un entretien de 10 minutes, tandis qu'un exposé de 2 minutes sera suivi d'un entretien de 13 minutes. Tour à tour, les trois membres du jury posent des questions au candidat en s'appuyant sur le contenu de l'exposé ou sur les informations mentionnées dans la fiche individuelle de renseignement (FIR) afin d'amener le candidat à se questionner, éclaircir certains points, enrichir sa réflexion ou étayer son propos sur des aspects spécifiques de son parcours.

Le jury ne peut qu'insister sur le fait que la transmission de la fiche individuelle de renseignement (FIR) revêt un caractère obligatoire : cette fiche doit être transmise avant les épreuves orales d'admission, dans les délais fixés par le calendrier officiel du concours.

5.1.2. Attendus

Exposé

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

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

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

Échange

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

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

Posture

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

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

5.1.3. Points de vigilance et conseils

Points de vigilance

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

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

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

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

Conseils

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

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

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

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

Enfin, le candidat doit garder à l'esprit qu'il s'agit du CAPES/CAFEP-CAPES d'anglais et qu'il sera recruté comme angliciste. Il doit donc être en mesure de démontrer la manière dont il va maintenir

un contact régulier avec la langue anglaise et actualiser sa connaissance culturelle de l'aire anglophone.

5.2. Seconde partie : mises en situation professionnelle

5.2.1. Modalités

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

- s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.) ;
- faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences (arrêté du 25 janvier 2021).

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

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

5.2.2. Conseils et remarques

Conseils

La première minute peut être intégralement mise à profit par le candidat pour prendre connaissance de l'énoncé de la situation : le jury souligne l'importance de se saisir de cette possibilité. Elle permettra au candidat d'identifier tous les termes-clés, essentiels pour saisir la spécificité de la situation et pour cerner la globalité des enjeux qu'elle soulève. Le candidat pourra ensuite directement prendre la parole et se livrer à son analyse : il est inutile de lire le sujet à voix haute, le jury en ayant déjà connaissance. On insistera ici sur la différence entre reformulation et analyse : de nombreux candidats paraphrasent le sujet sans énoncer les problèmes ou points d'intérêt liés à la situation décrite.

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

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

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

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

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

Points de vigilance

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

- Une connaissance des grands textes de référence est indispensable (le Code de l'Éducation, la Charte de la Laïcité, le Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013, par exemple), mais il est également attendu des candidats qu'ils connaissent les publications récentes de l'Éducation nationale (par exemple, la Circulaire de rentrée scolaire 2023, qui détaille les priorités de l'année scolaire 2023-2024 pour « Une École qui instruit, émancipe et protège » ; ou encore, la Circulaire du 2 février 2024 intitulée « Lutter contre le harcèlement à l'École, une priorité absolue ») ;
- Faire mention du texte adéquat est un attendu qui n'a de sens que si le candidat montre une connaissance suffisamment précise de son contenu pour justifier cette référence ;
- Le registre de langue doit être soutenu ; s'exprimer dans une langue correcte et précise est indispensable dans cette épreuve à la fois dense et rythmée : le jury déplore de nombreuses maladresses syntaxiques et imprécisions sur le plan lexical nuisant à la clarté du discours ;
- La langue sera d'autant plus précise que les connaissances institutionnelles seront maîtrisées. Afin de décrire et d'analyser avec précision les situations proposées, il sera nécessaire de faire référence aux faits et notions appropriés et, par exemple, connaître la distinction entre « harcèlement » et « cyberharcèlement », entre « enseignement de la religion » et « enseignement d'un fait religieux ». Par ailleurs, il est attendu des candidats qu'ils aient une maîtrise parfaite des notions de « laïcité », de « neutralité », de « liberté de conscience » ou de « liberté d'expression », pour n'en citer que quelques-unes ; et

qu'ils aient engagé leur réflexion sur la manière dont « la déontologie » et « l'éthique » guideront leurs futures missions d'enseignants. La maîtrise de ce lexique et de ce qu'il recouvre nécessite de connaître le fonctionnement de l'institution et des enjeux éducatifs. Les sites [Éduscol](https://www.eduscol.education.fr) et [education.gouv.fr](https://www.education.gouv.fr) constituent des sources incontournables, régulièrement mises à jour en textes de référence, dispositifs et politiques éducatives en vigueur. Il est, par exemple, recommandé aux candidats de s'appropriier les outils mis à leur disposition dans le [coffret « Guide républicain »](#) contenant *Le Vadémécum de « La Laïcité à l'école »*, *L'idée républicaine* et *La République à l'école*. Le jury recommande également de se procurer vadémécum [Agir contre le racisme, l'antisémitisme et les discriminations liées à l'origine](#) ;

- Il est enfin attendu des candidats qu'ils se soient intéressés au fonctionnement des EPLE, lieux d'exercices dans lesquels ils doivent être à même de se projeter avec réalisme en tant que futurs enseignants. Bien connaître les interlocuteurs et leurs missions permet d'apporter une réponse adaptée à chaque étape du traitement des situations : le rôle de la direction, des services de la vie scolaire, des personnels de santé et d'action sociale, ou des diverses instances (CA, CESCE, CVC/CVL, etc.). Les candidats devront pouvoir se projeter dans une communauté éducative constituée des différents acteurs de l'établissement et des familles, et savoir avec qui collaborer en fonction du contexte. Ils sauront quels sont les partenaires extérieurs qu'ils peuvent solliciter. Ils sauront adapter leurs propositions d'action selon que le sujet proposé concerne le niveau collège ou le niveau lycée, ou selon qu'il s'agisse d'un élève dont ils sont professeur principal ou d'un élève qu'ils n'ont pas en classe.

5.3. Exemple de traitement de mises en situation professionnelle

Le sujet traité, EE19-19, se trouve en annexe du présent rapport.

5.3.1. Mise en situation d'enseignement (MSE-19)

Analyse de la mise en situation

La situation se déroule en lycée, en classe de seconde. Le professeur a choisi d'étudier « *the Pledge of Allegiance* », qui constitue ici un contenu culturel permettant d'envisager le symbolisme patriotique aux États-Unis et la façon dont les Américains expriment leur sentiment d'appartenance à leur nation. Quelques élèves mettent en avant leurs croyances religieuses pour exprimer leur rejet de l'expression « *one nation under God* ». Il convient d'identifier qu'il s'agit ici d'une potentielle contestation, au nom d'une conviction religieuse, du contenu d'enseignement proposé par l'enseignant, ce qui est contraire au principe de laïcité à l'école. Dans le cadre du cours d'anglais, l'évocation de la référence à Dieu dans ce serment prononcé chaque matin par les écoliers américains relève d'un repère culturel à transmettre aux élèves anglicistes, et non du prosélytisme religieux. Il faut donc bien distinguer ici la séparation entre *culturel* et *cultuel* : l'enseignement du « fait religieux », qui n'induit pas de prosélytisme, est autorisé au sein de l'école de la République.

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

Le principe de laïcité est mis en jeu dans cette situation. On pourra, en premier lieu, faire référence à la loi du 28 mars 1882, qui établit la laïcité des contenus d'enseignement, et à la loi du 9 décembre 1905 concernant la séparation des Églises et de l'État. L'article 13 de la Charte de la laïcité à l'École permettra d'aborder la question de la contestation des contenus d'enseignement : « Nul ne peut se prévaloir de son appartenance religieuse pour refuser de se conformer aux règles applicables dans l'École de la République ». On complètera par un rappel de l'obligation d'assiduité, définie par l'article 511-1 du Code de l'Éducation, qui implique notamment que les élèves doivent accomplir tous les travaux écrits et oraux qui leur sont assignés par leurs professeurs. Il sera possible également de se référer à la « Fiche 8 : Contestation des contenus d'enseignement » du *Vadémécum « La Laïcité à l'École »* de mars 2024, qui évoque les références ci-dessus. Enfin, lors du traitement de cette

situation, les compétences mobilisées par l'enseignant telles que définies dans le Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation (Bulletin Officiel du 25 juillet 2013) sont les suivantes : CC1—Faire partager les valeurs de la République ; CC2—Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école ; CC6—Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ; CC10—Coopérer au sein d'une équipe ; CC13—Coopérer avec les partenaires de l'École.

Pistes de solution

Le professeur expliquera immédiatement aux élèves, en présence du reste de la classe, qui a entendu leurs protestations, que leurs propos se heurtent aux principes fondamentaux de l'école. En fin d'heure, il échangera avec les élèves sur le principe de laïcité. Il sera également judicieux de s'entretenir avec l'assistante américaine qui pourrait avoir été heurtée par les propos des élèves et avoir besoin d'éclaircissements sur les enjeux de la laïcité au sein de l'école française. Le professeur informera l'équipe pédagogique et la direction de l'établissement. Il échangera avec le professeur principal de la classe pour qu'il puisse aborder la question en heure de vie de classe. Il s'agira aussi de vérifier que des propos n'ont pas déjà été remarqués dans d'autres cours de la part de ces élèves, et, si tel devait être le cas, de contacter les familles pour rappeler l'obligation d'assiduité de leurs enfants et le respect du principe de laïcité. À moyen terme, le professeur pourra envisager d'organiser une séance de sensibilisation, avec le professeur principal et le référent laïcité, sur les questions de laïcité des contenus d'enseignement, à partir de l'exemple du contenu du serment d'allégeance au drapeau des États-Unis. À plus long terme, le professeur pourra, en liaison avec le chef d'établissement et l'équipe pédagogique, et en s'appuyant sur le référent laïcité et l'équipe académique Valeurs de la République, proposer un projet en interdisciplinarité (LV, EMC, histoire-géographie) sur les questions de laïcité, avec la participation de partenaires extérieurs (réserve citoyenne et/ou associations agréées par l'Éducation nationale).

5.3.2. Mise en situation relative à la vie scolaire (MSV-19)

Analyse de la mise en situation

Cette situation met en exergue la responsabilité permanente des enseignants accompagnateurs lors des voyages scolaires. Elle a également trait à la finalité d'un séjour linguistique : tout projet de sortie ou voyage est conçu en fonction des programmes en vigueur et s'articule autour d'objectifs éducatifs et pédagogiques. La situation proposée illustre la non-prise en compte de ces enjeux par les élèves et leurs familles. La mise en place de « quartiers libres » pour les élèves impliquerait un risque de danger pour l'intégrité physique des élèves ainsi que la responsabilité du professeur qui doit les encadrer à tout moment.

L'évocation de « quartiers libres » suggère également une perception touristique du voyage scolaire en contradiction avec l'exigence de pertinence pédagogique. Elle fait toutefois également émerger la question de la responsabilisation des élèves et de la possibilité de définir un cadre ou périmètre à l'intérieur duquel les élèves pourraient se voir accorder un certain degré d'autonomie.

Il convient ici pour les candidats de s'assurer que tous les termes du sujet soient bien compris. Ainsi, si le sens de l'expression « quartiers libres » n'est pas perçu, comme cela a été le cas pour plusieurs candidats, le jury souligne que le contexte de la situation permet d'inférer le sens de l'expression et évite une compréhension incohérente. Rappelons à cet égard que la maîtrise de la langue française est primordiale pour réussir cette épreuve.

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

On pourra dans un premier temps mentionner le fait que les activités des élèves lors d'un voyage scolaire avec nuitées sont encadrées par le règlement intérieur de l'établissement qui s'appliquera alors en continu. Le texte de référence qui régit la situation est la Circulaire du 13 juin 2023 relative à l'« Organisation des sorties et voyages scolaires dans les écoles, les collèges et les lycées publics » : afin de réglementer la notion de responsabilité de l'encadrant, elle stipule que « les déplacements

organisés dans le cadre d'un voyage scolaire doivent garantir la sécurité des élèves » et que « tout au long de la sortie scolaire, l'enseignant a une obligation de surveillance [avec] sa présence effective ».

Le volet pédagogique est également régi par cette circulaire comme suit : « Quel que soit le type de sortie, les activités pratiquées viennent nécessairement en appui des programmes scolaires et nourrissent le projet pédagogique de la classe. »

Comme dans de nombreuses situations, le Référentiel des compétences du professeur est nécessaire pour identifier les compétences que l'enseignant devra mobiliser pour cette situation. Les compétences suivantes seront mobilisées : CC6—Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques (= pour la notion de responsabilité dans l'encadrement des élèves durant le voyage) et C12—Coopérer avec les parents d'élèves (= pour la collaboration avec les familles pour expliciter le projet pédagogique du voyage scolaire).

Pistes de solution

Toute proposition qui consisterait à ignorer la demande des parents ou à y répondre favorablement sans explication du cadre ni prise en compte des instances et acteurs de la communauté éducative ne serait pas appropriée ici. De la même manière, un refus de la demande au motif que le projet pédagogique s'y oppose et que la sécurité des élèves est en jeu ne tiendrait pas suffisamment compte des possibilités qui s'offrent à l'enseignant ici (et ne permettrait pas de mobiliser la compétence CC12 mentionnée ci-dessus).

Dans une perspective à court terme, l'enseignant peut proposer aux parents et aux élèves de signer une charte de bonne conduite qui inclut des temps libres mais strictement encadrés et limités dans le temps et dans un périmètre bien défini. En effet, l'obligation de surveillance et le règlement intérieur ne se limite pas à l'enceinte de l'établissement et s'appliquent également lors du séjour scolaire.

À plus long terme, un travail plus global pourra être proposé par l'enseignant à l'ensemble de l'équipe éducative afin d'amender la charte des voyages de l'établissement et de réaffirmer le règlement intérieur comme un cadre qui redéfinit les « temps libres » des sorties/voyages scolaires et les encadre dans un temps et périmètre limité.

Rapport établi par Caroline LIMOUSIN et Grégory THOMAS,
avec l'aide de la commission d'épreuve d'entretien

Annexes

Annexe 1 : Sujet EL 130 – Épreuve de leçon, collège.

Annexe 2 : Sujet EL 319 – Épreuve de leçon, lycée.

Annexe 3 : Sujet EE19-19 – Épreuve d'entretien.

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2024

ÉPREUVE DE LEÇON

Première partie (en anglais)

En lien avec les éléments de contexte donnés, vous analyserez et commenterez le Document A. Au cours de votre exposé, vous en restituerez le passage demandé.

En complément du Document A, vous choisirez le Document B1 ou le Document B2, que vous analyserez brièvement à la fin de votre exposé, pour justifier votre choix.

Le Document A est à écouter sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Seconde partie (en français)

En lien avec le thème / l'axe retenu, vous présenterez vos propositions d'exploitation didactique et pédagogique du Document A et du Document B que vous aurez retenu en première partie (B1 ou B2).

Vous montrerez l'apport de la séance par rapport aux objectifs de la tâche de fin de projet ; vous identifierez les principaux objectifs de la séance ; vous en présenterez les étapes de mise en œuvre et les modalités de travail.

Éléments de contexte

Niveau :	Cycle 4 – Classe de Troisième
Thème / axe :	Langages
Problématique de la séquence :	Do books have the power to change the American society?
Tâche de fin de projet :	Create a virtual exhibition about banned books and post it on the school website to raise awareness against censorship in American schools.

Document A

“The Fight over banning books”, *CBS Sunday Morning*, April 23, 2023

<https://www.youtube.com/watch?v=IAsEJ29xV-A>

Passage à restituer :

de 1'28" (“being attacked.” |→) à 2'29" (←| “These were...”)

Document B2

“Roald Dahl’s New Editions of *Charlie and the Chocolate Factory*, *James and the Giant Peach* And Others Have Been Edited For Sensitivity”, Vanity Fair, 18 February 2023

<https://www.vanityfair.com/style/2023/02/roald-dahls-new-editions-of-charlie-and-the-chocolate-factory-james-and-the-giant-peach-have-been-edited-for-sensitivity>

VANITY FAIR

SIGN IN

Subscribe



WE HAVE ALWAYS BEEN AT WAR WITH THE GIANT PEACH

Roald Dahl's New Editions of *Charlie and the Chocolate Factory*, *James and the Giant Peach* And Others Have Been Edited For Sensitivity

Augustus Gloop is no longer 'fat' but 'enormous'



BY JORDAN HOFFMAN

FEBRUARY 18, 2023

1 The children’s fiction written by Roald Dahl will undergo modification in its next printing, according to a report by the *Daily Telegraph*.
 5 Puffin Books, the British children’s division of the Anglo-American publisher Penguin Random House owned by the German conglomerate Bertelsmann, has hired sensitivity readers to grab their red pens and make “hundreds of changes to the original text” on titles like *Charlie and the Chocolate Factory*, *James and the Giant Peach*, *Matilda* and others so that they “can continue to be enjoyed by all today.”

10 Specifically, the word “fat” has been excised from Dahl’s corpus. Augustus Gloop, the voracious German boy with an insatiable sweet tooth from *Charlie and the Chocolate Factory*, is now referred to as “enormous.” Willy Wonka’s tuneful factory workers, the Oompa Loompas, are not referred to as “tiny”, “titchy” or “no higher than my knee,” but merely “small.” Moreover, they are not “small men” but “small people.” Mrs. Twit of *The Twits* is no longer
 15 described as “fearfully ugly.”

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2024

ÉPREUVE DE LEÇON

Première partie (en anglais)

En lien avec les éléments de contexte donnés, vous analyserez et commenterez le Document A. Au cours de votre exposé, vous en restituerez le passage demandé.

En complément du Document A, vous choisirez le Document B1 **ou** le Document B2, que vous analyserez brièvement à la fin de votre exposé, pour justifier votre choix.

Le Document A est à écouter sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Seconde partie (en français)

En lien avec le thème / l'axe retenu, vous présenterez vos propositions d'exploitation didactique et pédagogique du Document A et du Document B que vous aurez retenu en première partie (B1 **ou** B2).

Vous montrerez l'apport de la séance par rapport aux objectifs de la tâche de fin de projet ; vous identifierez les principaux objectifs de la séance ; vous en présenterez les étapes de mise en œuvre et les modalités de travail.

Éléments de contexte

Niveau :	Cycle terminal – Classe de Terminale
Thème / axe :	Spécialité LLCER Anglais Expression et construction de soi – Initiation, apprentissage
Problématique de la séquence :	Have we dramatically changed the way we construct and present ourselves over time?
Tâche de fin de projet :	You are taking part in a competition at your school’s book club in which you have to record a podcast arguing how individual identity is impacted by the social environment.

Document A

“POOR THINGS (2023) Behind-the-Scenes Who Is Bella Baxter?”, *FilmIsNow Movie Bloopers & Extras*, November 30, 2023

<https://www.youtube.com/watch?v=HZhn5XaCJUw>

Passage à restituer :

de 1'03" (“forth into waters.” |→) à 2'12" (←| “We will need...”)

Document B1

Mary Shelley, *Frankenstein; or, The Modern Prometheus*, Chapter 12, The Project Gutenberg ebook, 1818

<https://www.gutenberg.org/files/84/84-h/84-h.htm>

5 “I lay on my straw, but I could not sleep. I thought of the occurrences of the day. What chiefly struck me was the gentle manners of these people, and I longed to join them, but dared not. I remembered too well the treatment I had suffered the night before from the barbarous villagers, and resolved, whatever course of conduct I might hereafter think it right to pursue, that for the present I would remain quietly in my hovel, watching and endeavouring to discover the motives which influenced their actions.

“The cottagers arose the next morning before the sun. The young woman arranged the cottage and prepared the food, and the youth departed after the first meal.

10 “This day was passed in the same routine as that which preceded it. The young man was constantly employed out of doors, and the girl in various laborious occupations within. The old man, whom I soon perceived to be blind, employed his leisure hours on his instrument or in contemplation. Nothing could exceed the love and respect which the younger cottagers exhibited towards their venerable companion. They performed towards him every little office of affection and duty with gentleness, and he rewarded them by his benevolent smiles.

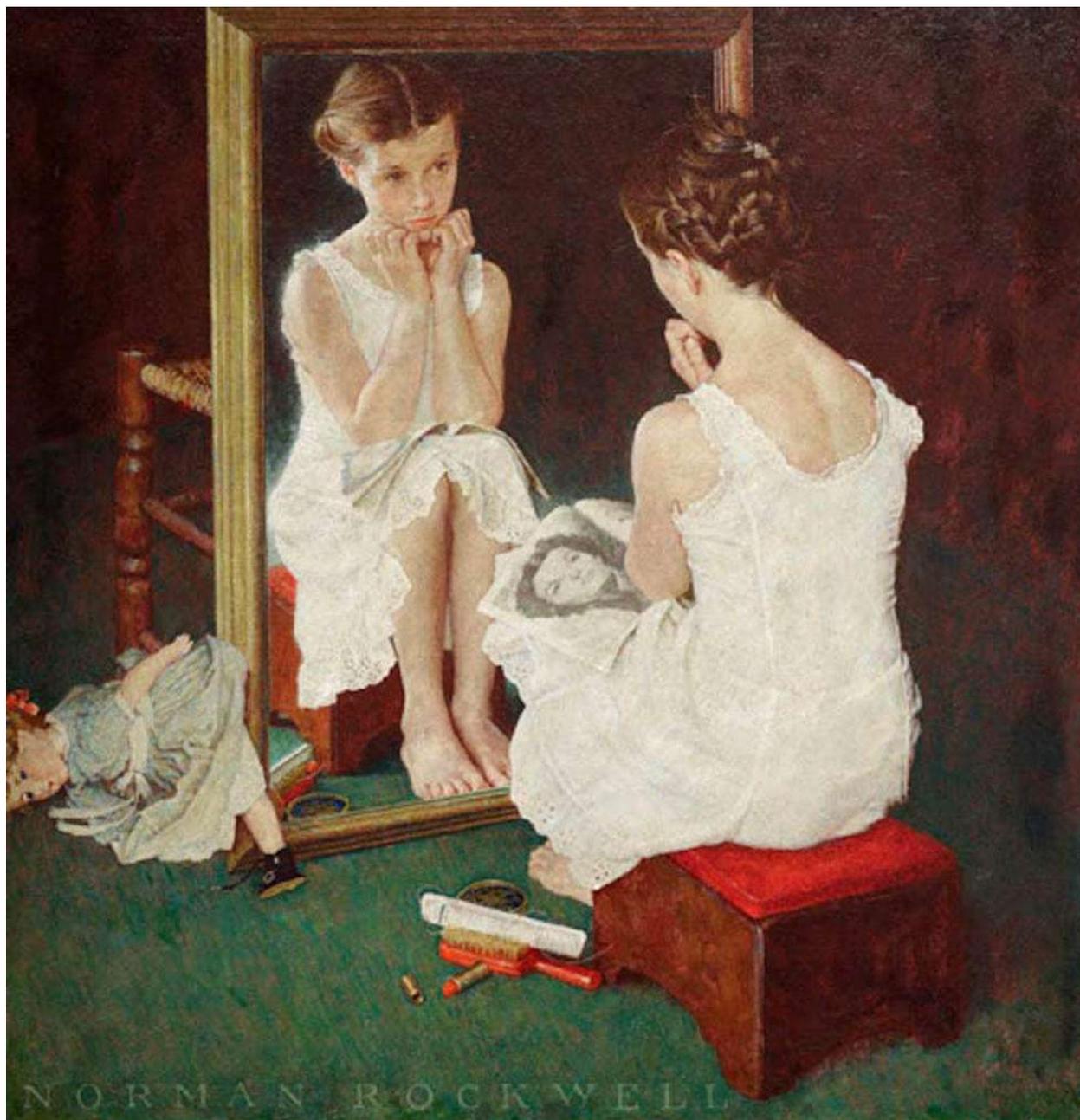
15 “They were not entirely happy. The young man and his companion often went apart and appeared to weep. I saw no cause for their unhappiness, but I was deeply affected by it. If such lovely creatures were miserable, it was less strange that I, an imperfect and solitary being, should be wretched. Yet why were these gentle beings unhappy? They possessed a delightful house (for such it was in my eyes) and every luxury; they had a fire to warm them when chill
20 and delicious viands when hungry; they were dressed in excellent clothes; and, still more, they enjoyed one another’s company and speech, interchanging each day looks of affection and kindness. What did their tears imply? Did they really express pain? I was at first unable to solve these questions, but perpetual attention and time explained to me many appearances which were at first enigmatic.

25 “A considerable period elapsed before I discovered one of the causes of the uneasiness of this amiable family: it was poverty, and they suffered that evil in a very distressing degree.”

Document B2

Norman Rockwell, *Girl at Mirror*, 1954. Oil on canvas, 31 1/2 x 29 1/2 in, The Norman Rockwell Museum, Stockbridge

<https://www.artchive.com/artwork/girl-at-mirror-norman-rockwell-1954/>



CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2024

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

1. Mise en situation d'enseignement :

MSE-19

Vous êtes professeur d'anglais en lycée en classe de seconde. Vous animez avec l'assistante américaine une séance sur « the Pledge of Allegiance ». Des élèves se disent choqués de l'expression « one nation under God », n'y voyant qu'une contrainte et une atteinte à leurs propres convictions religieuses, sans voir le symbolisme patriotique et le sentiment d'appartenance à une nation.

Vous analyserez la situation.

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

Vous proposerez des pistes de solutions.

2. Mise en situation relative à la vie scolaire :

MSV-19

Vous êtes professeur en collège. Vous organisez une réunion d'information en amont d'un voyage scolaire avec nuitées, à destination des classes de quatrième et de troisième. Des parents et des élèves s'étonnent qu'il n'y ait pas de plages de « quartier libre » inscrites dans le programme du séjour.

Vous analyserez la situation.

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

Vous proposerez des pistes de solutions.