



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : externe du CAPES et du CAFEP-CAPES

Section : langues vivantes étrangères : anglais

Session 2022

Rapport de jury présenté par : Marena TURIN-BARTIER, Igésr.

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

SOMMAIRE

Le mot de la présidente	3
Statistiques	4
Les nouvelles épreuves.....	7
Remerciements	11
Epreuves écrites	12
Composition en langue étrangère (CLE)	12
Thème	21
Version	31
Epreuve écrite disciplinaire appliquée.....	40
Epreuve orale de leçon (EL)	104
Maîtrise langue orale	104
Exemple de prestation - sujet collègue	113
Exemple de prestation - sujet lycée	124
Epreuve orale d'entretien (EE)	137
Exemple de traitement d'un sujet (2 mises en situation)	137
ANNEXES	141
Annexe 1 : sujet leçon EL 134	
Annexe 2 : sujet leçon EL 280	
Annexe 3 : sujet entretien EE 7	
Annexe 4 : sujet entretien EE 12	
Annexe 5 : information relative à la modification de la question 2-b de l'EEDA	

Par souci de clarté et de fluidité de la lecture, la double écriture des terminaisons des mots féminin / masculin (exemple : « candidat.e ») n'est pas appliquée, étant bien entendu que ces mots font référence aux femmes comme aux hommes. » (idem pour les termes « enseignant », « professeur »,...).

LE MOT DE LA PRESIDENTE – STATISTIQUES DE LA SESSION - REMERCIEMENTS

La session 2022 du concours du capes externe d'anglais se caractérise, comme de nombreux autres concours de la fonction publique, par une modification notable des épreuves tant écrites qu'orales (arrêté du 25 janvier 2021).

S'agissant du nombre d'épreuves aucun changement n'est à signaler, mais la nature des épreuves a en revanche été sensiblement modifiée, de même que la répartition des coefficients. Le capes externe est par ailleurs désormais totalement dissocié du troisième concours.

Les nouveaux formats d'épreuves ont engendré un travail conséquent en matière de définition, de d'orientations et d'attentes. A ce titre, je tiens à remercier ici très sincèrement le directoire ainsi que les membres du jury qui ont consenti des efforts tout particulièrement appuyés en matière de proposition de sujets, de barémage, d'élaboration de fiches ressources et d'aide à l'évaluation. Ceci est particulièrement vrai pour l'introduction de la nouvelle épreuve d'entretien pour la session d'admissibilité. Tout comme son bon déroulement, la réussite de cette session est grandement à porter au crédit de toute l'équipe à mes côtés, qui a fait preuve d'un grand sens du devoir, d'une implication sans faille et d'une grande réactivité face aux enjeux qu'implique nécessairement la mise en place de ces nouvelles épreuves.

Les sujets zéro, fruits d'un travail collégial de haute tenue, disponibles depuis l'an dernier sur le site devenirenseignant.gouv.fr ont par ailleurs permis aux candidats et aux préparateurs d'anticiper de façon satisfaisante la teneur des nouvelles épreuves d'admissibilité.

En outre, le jury s'est enrichi de la présence de PAGRH, qui sont des personnels administratifs possédant une expertise particulière en matière de gestion des ressources humaines. En poste dans diverses académies, ils ont très utilement apporté leur expertise et leurs compétences en matière de gestion des ressources humaines, de connaissance du système éducatif ainsi que des questions vives en lien avec les valeurs de la république. Malgré leurs lourdes charges et responsabilités en académie, en direction départementale ou encore en EPLE, ils ont pu se rendre disponibles et ont fait preuve de compréhension et de souplesse quant à l'organisation du planning d'interrogations. Qu'il me soit permis ici de remercier plus particulièrement monsieur Abelhafid Adnani, IA-IPR EVS dans l'académie de Nice, d'avoir grandement contribué à l'information et la formation des membres du jury ainsi qu'à la sélection des sujets et à l'interrogation de candidats.

Nous félicitons les heureux lauréats de la session 2022 et leur souhaitons plein succès dans leur carrière de professeurs certifiés, tout d'abord en qualité de stagiaires à la rentrée 2022-23, et invitons par ailleurs les futurs candidats à bien prendre en considération les informations, préconisations et exemples d'attendus figurant dans le présent rapport. Ils pourront aussi utilement se référer au rapport du jury du troisième concours du capes, principalement pour les épreuves d'admission, mais également en ce qui concerne les épreuves de traduction et les conseils relatifs à la maîtrise de la langue orale. Pour tous, enfin, il convient d'avoir à l'esprit qu'un bon enseignant est celui qui entretient constamment son niveau d'anglais et ses connaissances culturelles, littéraires, didactiques et pédagogiques en les réactualisant tout au long de son parcours professionnel.

Ce propos introductif représente enfin l'occasion de saluer, non seulement l'investissement de tous les membres du jury, qu'ils soient anglicistes ou PAGRH, mais aussi la contribution essentielle des cadres et gestionnaires de la DGRH du ministère, des services de l'académie d'Orléans-Tours, ainsi que de l'équipe de direction et des personnels de l'établissement qui nous accueille avec chaleur et générosité, à savoir le lycée Pothier, à Orléans, où les épreuves orales ont pu, comme l'année dernière, se dérouler dans les meilleures conditions pour le jury et pour les candidats.

Quelques éléments statistiques concernant le nombre de postes

Pour rappel le tableau ci-dessous fait état de l'évolution du nombre de postes offerts sur les 5 dernières années :

	PUBLIC	PRIVE
2018	949	150
2019	832	151
2020	823	175
2021	797	161
2022	781	160

Si le nombre de postes offerts est relativement stable par rapport à la précédente session, le présent concours se caractérise par une baisse notable du nombre d'inscrits. Cet état de fait n'est certes pas propre au capes externe d'anglais et la tendance touche bon nombre de concours de recrutement de la fonction publique. A cela s'ajoute la diminution du vivier de candidats étudiants de par les nouvelles modalités de recrutement. En effet, avec la réforme du concours effective en 2022, il faut au moins être inscrit en deuxième année de Master pour pouvoir passer le concours, et les lauréats doivent avoir validé le Master 2 pour pouvoir entamer leur stage. La conjonction de ces deux éléments explique donc en partie la baisse notable du nombre d'inscrits. Gageons que l'an prochain, la situation sera beaucoup plus favorable.

STATISTIQUES POUR L'ADMISSIBILITE – CAPES ET CAFEP

	CAPES EXTERNE PUBLIC	CAFEP EXTERNE PRIVE
NOMBRE DE POSTES	781	160
NOMBRE DE CANDIDATS INSCRITS	2159	696
NOMBRE DE CANDIDATS PRESENTS	1286 (Epreuve 1) 1267 (Epreuve 2)	375 (Epreuve 1) 371 (Epreuve 2)
NOTE LA PLUS HAUTE DES ADMISSIBLES POUR L'EPREUVE 1 POUR L'EPREUVE 2	16,77 15,99	15,38 18,67
NOTE LA PLUS BASSE DES ADMISSIBLES POUR L'EPREUVE 1 POUR L'EPREUVE 2	08,50 05,52	08,77 06,13
BARRE D'ADMISSIBILITE	7,01 (soit une moyenne coefficientée de 28,04/80)	7,45 (soit une moyenne coefficientée de 29,80/80)
NOMBRE DE CANDIDATS ADMISSIBLES	904	230

STATISTIQUES POUR L'ADMISSION CAPES ET CAFEP

NOMBRE DE CANDIDATS NON ELIMINES	870	220
BARRE D'ADMISSION	8,19 (soit une moyenne coefficientée de 98,22) —————	8,49 (soit une moyenne coefficientée de 101,86) ————— Liste complémentaire (1) : 8,21 (soit une moyenne coefficientée de 98,46)
NOMBRE DE CANDIDATS ADMIS	675	160

DETAIL DES NOTES - CAPES

	Note min.	Note max.	Note moy.	Note moy. des admis	Note du premier admis	Note du dernier admis
Leçon – épreuve complète (sur 20)	1.5	20	9.61	10.88	20	7.5
Entretien (sur 20)	1.0	20	11.75	12.95	20	7.5

DETAIL DES NOTES - CAFEP

	Note min.	Note max.	Note moy.	Note moy. des admis	Note du premier admis	Note du dernier admis
Leçon – épreuve complète (sur 20)	1.5	18.5	9.51	10.91	18.5	8
Entretien (sur 20)	1.0	20	11.81	13.34	20	9

COMPOSITION DU JURY : 139 MEMBRES DONT 14 PAGRH (Personnels administratifs à compétence en matière de gestion de ressources humaines).

Une des nouveautés du nouveau format du concours se situe dans l'introduction d'une note éliminatoire pour chacune des deux épreuves d'admissibilité, en l'occurrence la note de 05/20.

S'agissant de la première épreuve, les notes éliminatoires ont été moins nombreuses que pour la seconde épreuve, les deux sous-épreuves, à savoir le commentaire et l'épreuve de traduction (thème et version pour la session 2022) se rapprochant peu ou prou de l'esprit des deux épreuves écrites en vigueur dans le précédent format du capes externe d'anglais.

EPREUVES D'ADMISSIBILITE

EPREUVE DISCIPLINAIRE EN ANGLAIS

Cette nouvelle épreuve disciplinaire ne semble pas avoir entraîné de difficulté majeure liée à la nouveauté du format, si ce n'est le fait qu'elle comporte désormais deux exercices que les candidats abordaient autrefois dans le cadre de deux épreuves distinctes. Les deux sous-parties concernent pour la première, d'une part, un exercice de Commentaire en Langue Etrangère, sur un dossier désormais moins conséquent, avec un nombre de supports moins important et, pour la seconde, d'autre part un exercice de traduction (thème/version) portant sur deux courts extraits. Cette épreuve demeure néanmoins exigeante et requiert par ailleurs un entraînement solide et régulier dans les conditions de l'épreuve (6 heures), ce dont le sujet zéro avait déjà livré un avant-goût.

La moyenne des notes obtenues peut être qualifiée d'honorable, à savoir 09,08/20 pour le Capes. Le jury a eu le plaisir de découvrir et de corriger de très bonnes copies faisant montre d'une bonne maîtrise de la langue cible et du français, ainsi que d'une préparation solide. Ces candidats avaient donc pleinement conscience du fait que la préparation constitue un incontournable pour réussir, et bien réussir, ce concours. A ceci s'ajoute la nécessité d'une maîtrise suffisante et constamment réactualisée

de connaissances larges et diversifiées. Tous ces éléments constituent un socle incontournable pour tout angliciste qui se destine à l'enseignement de la langue anglaise et de la culture anglophone auprès d'élèves et d'étudiants, à divers stades de leur scolarité, soit du cycle 3 à l'enseignement en post-bac (STS).

Un thème (programmes de collège) et quatre axes (programmes de lycée) sont inscrits au programme du concours.

Il convient de rappeler la spécificité des deux épreuves d'admissibilité qui font l'objet d'un programme limitatif chaque année.

Il est attendu des candidats qu'ils établissent une corrélation explicite entre le thème du dossier et une notion ou thématique du programme de l'épreuve. La notion est désormais donnée dans le cadre de la consigne, et il s'agit donc pour les candidats de veiller à en tenir compte de façon cohérente dans leur production écrite. Le programme limitatif pour la session 2023 peut être consulté sur le site [devenirensignant.gouv.fr](https://media.devenirensignant.gouv.fr):

https://media.devenirensignant.gouv.fr/file/capes_externe/22/1/p2023_capes_ext_lve_anglais_1426221.pdf

En ce qui concerne la sous-partie relative à l'exercice de traduction, le jury fait en gros le constat d'une disparité et d'un étalement de l'éventail des notes. Cette sous-épreuve a permis aux meilleurs candidates et candidats de faire montre de leur maîtrise de ces types d'exercices, qui demandent un entraînement régulier à la pratique de la traduction et nécessitent une compréhension fine de chacune des deux langues, une bonne maîtrise du lexique, de la grammaire et de la syntaxe, ainsi qu'une perception fine des divers registres de langue. Il va sans dire qu'une lecture régulière d'œuvres littéraires dans les deux langues, tant classiques que contemporaines, est fortement recommandée.

L'exercice d'ERL n'est désormais plus adossé à cette épreuve, mais une bonne réflexion linguistique n'en demeure pas moins toujours indispensable lorsqu'il s'agit de traduire un extrait, soit de l'anglais au français, soit du français à l'anglais.

EPREUVE ECRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUEE

Cette épreuve, aux contours totalement nouveaux, a sans doute pu désarçonner quelque peu, et ce même si les deux sujets zéro (un sujet collège et un sujet lycée) avaient déjà pu apporter aide et repérages, tant aux candidats potentiels qu'aux préparateurs. Ce type d'épreuves s'inscrit somme toute dans la démarche que l'enseignant est amené à opérer, entre le choix des supports, leur analyse précise et appuyée, la constitution solide d'un dossier qui passe par l'articulation et la mise en cohérence de ses diverses composantes. Il est également attendu des candidats qu'ils opèrent un choix entre deux documents pour chacun des quatre types de documents destinés à accompagner le support principal

constituant le pivot du dossier. La nécessité d'un choix raisonné implique nécessairement que le candidat puisse le justifier et l'argumenter.

Les différents objectifs poursuivis sont aussi mis en relief, ainsi qu'une proposition de mise en œuvre du projet pédagogique. En tout état de cause, l'articulation entre analyse universitaire et l'analyse didactique et pédagogique trouve ici toute sa place au sein d'une épreuve exigeante, certes, mais au demeurant peu éloignée de la pratique future des enseignants. A cet égard, le terme de 'pré-professionnalisation' peut être utilisé pour caractériser cette nouvelle épreuve. La moyenne des notes pour le capes se situe à 08,10/20 et les candidats qui ont le mieux réussi sont indubitablement ceux qui s'y sont préparés, dans les conditions du concours, et qui ont su faire preuve de rigueur et de méthode, tout en s'appuyant sur une bonne connaissance des programmes et des textes officiels, afin de proposer une prestation étoffée, cohérente et réaliste. Les notes éliminatoires ont cependant été plus nombreuses pour cette seconde épreuve.

La partie liée à l'analyse dite 'linguistique' de segments constitue un élément qu'il convient, comme précédemment, de ne pas négliger. Elle a pu présenter des difficultés, comme cela a été le cas les années précédentes, même si le format était différent. Cependant, nous nous attachons à répéter ici que la maîtrise d'une réflexion linguistique de bon niveau (identification des segments, analyse des items, comparaison et manipulation) constitue un incontournable pour être en mesure de dispenser un enseignement solide, précis et clair de la langue cible et des principaux phénomènes linguistiques que les élèves doivent comprendre et maîtriser. Une modification a été apportée sur la sous-question de linguistique, telle qu'elle sera présentée à partir de la session prochaine. Ceci est explicité dans la partie de ce rapport la concernant.

EPREUVES D'ADMISSION

Les épreuves d'admission ont pu se dérouler normalement au lycée Pothier d'Orléans, dans le respect des consignes sanitaires en vigueur pour tous les concours de recrutement.

Totalement rénovées et conçues pour évaluer les différentes compétences attendues d'un futur enseignant, elles ont également nécessité de la part des candidats une préparation régulière et sérieuse pour se placer en situation favorable, les attentes en termes de maîtrise de la langue déjà évoquées pour les épreuves écrites venant se conjuguer à d'autres critères en matière de réflexion didactique et pédagogique ainsi qu'au niveau de la posture professionnelle légitimement attendue d'un futur enseignant.

Le jury se félicite d'avoir reçu des candidats dont la prestation a été d'excellente tenue, attestant visiblement d'une bonne préparation ainsi que d'une aptitude certaine à se projeter dans le métier d'enseignant et à en jauger les enjeux. La réussite de ces deux épreuves, nouvelles dans leur nature, a été grandement fonction du sérieux apporté à la préparation, tant pour l'épreuve de leçon que pour l'épreuve d'entretien professionnel.

A ce titre, le jury a été en mesure de distinguer des candidats de valeur. A l'inverse, une mauvaise compréhension de l'écrit et/ou de l'oral, un anglais écrit ou oral de qualité médiocre, une maîtrise insuffisante des référents littéraires et civilisationnels du monde anglophone, ou une appréhension erronée des attentes du jury, de même qu'un manque de connaissance ou de recul par rapport aux principaux textes relatifs aux valeurs de la république, ont pu lourdement obérer les résultats.

Il convient de noter la modification au niveau de la répartition coefficients entre les épreuves d'admission (coefficient 5 pour l'épreuve 1 et coefficient 3 pour l'épreuve 2). Il s'agit d'un élément que les candidats doivent avoir à l'esprit dans le cadre de la préparation, de même qu'il n'est pas inutile de rappeler que la note de 05/20 est éliminatoire aux épreuves écrites ; les candidats éliminés l'ont majoritairement été pour cause de maîtrise insuffisante de la langue anglaise, venant souvent se greffer à un manque de préparation ou de méthode.

En tout état de cause, le niveau de ce concours est exigeant et, de tous les candidats, il est attendu qu'ils aient conscience des attentes, à savoir un solide niveau d'aisance et de correction dans les deux langues tout au long des épreuves, tant à l'écrit qu'à l'oral. Ceci passe par un entraînement régulier, et doit faire l'objet d'un travail intensif et méthodique afin de s'assurer une maîtrise du fonctionnement linguistique et grammatical de l'anglais, ainsi qu'un bagage lexical de haute tenue. La lecture attentive d'œuvres littéraires et d'articles de presse d'information et d'opinion constitue en ce sens un passage obligé. Le même type d'entraînement est attendu également en français.

Ce niveau d'exigence attendu ne saurait être galvaudé. Il apparaît donc nécessaire de maintenir des attentes solides et de s'assurer chez les candidats admis d'une maîtrise suffisante des connaissances et compétences attendues d'un enseignant débutant, ainsi que de leur capacité à se projeter dans leur futur métier. C'est la raison pour laquelle il n'a pas été possible de pourvoir la totalité des postes, au regard du niveau seuil exigible attendu que les candidats malheureux n'ont pu atteindre, principalement, mais pas uniquement, par manque d'une maîtrise suffisante de la langue cible et au regard d'une prise en compte inadéquate des attentes du futur métier. Ainsi, 675 postes ont pu être attribués pour le Capes. S'agissant du Cafep, 160 postes ont été attribués et 1 candidat a été inscrit sur liste complémentaire.

En effet, même si le concours évolue dans le sens d'une pré-professionnalisation plus marquée et introduit une épreuve orale portant sur l'appropriation suffisante à ce stade des valeurs de la république et sur une réflexion en lien avec des mises en situation concrètes, il n'en demeure pas moins qu'il aura encore et toujours pour mission d'évaluer les connaissances et compétences spécifiques attendues d'un professeur d'anglais, et ce dans les différentes facettes de ce métier.

Plus encore que les années précédentes le rapport de jury pour la session 2022 revêt une importance particulière car il permettra aux candidats et aux préparateurs de prendre la pleine mesure des épreuves et des attendus, plus particulièrement suite au déroulement de cette première session du capes rénové. Conseils, préconisations et exemples de sujets constituent donc un outil de premier plan. Nous espérons d'ailleurs que cet outil permettra au plus grand nombre possible de candidats de travailler

dans la bonne direction et qu'il viendra grandement contribuer à leur succès. Ce succès constitue en somme la première phase de la construction progressive d'un parcours professionnel et intellectuel, le métier d'enseignant, qui plus est d'une langue vivante, étant en constante évolution dans un système éducatif qui met la réussite du plus grand nombre d'apprenants au cœur de ses objectifs premiers.

REMERCIEMENTS

Je tiens encore à remercier le directoire, engagé à mes côtés, et tout particulièrement madame Laure Gardelle, professeure des universités, qui a assuré avec détermination, dévouement et une grande loyauté la mission complexe de vice-présidente, surtout en cette année charnière.

Je remercie et félicite chaleureusement Peter Greaney, qui achève à cette session sa mission de secrétaire général, mission pour laquelle il s'est investi depuis plusieurs années avec abnégation, grand sérieux et discrétion. Il a contribué à la réussite pleine et entière de ces trois dernières sessions, qui ont été complexes à divers égards, compte tenu de la situation sanitaire et de la réforme du concours.

Nous avons également accueilli au sein du directoire Daniel Ruff et Pascal Bouvet, dont les compétences professionnelles, les qualités humaines et l'expérience pointue en matière de participation à divers concours de recrutement ont constitué de précieux atouts au service du bon déroulement des différentes étapes de la session.

Marena TURIN-BARTIER, Igésr, Présidente du Capes externe

EPREUVES ECRITES

EPREUVE ECRITE DISCIPLINAIRE : Composition en langue étrangère + traduction

Sous-épreuve de Composition en Langue Étrangère

1. Introduction

Les candidats au CAPES et au CAFEP externes inauguraient cette année de nouvelles épreuves d'admissibilité, et si l'exercice de CLÉ a été conservé, il n'est désormais qu'une partie de l'épreuve disciplinaire, qui comprend aussi thème et version, et dure six heures. Le jury est conscient de ce que cela implique pour les candidats en terme de gestion du temps de l'épreuve : il paraît ainsi difficile de consacrer plus de trois heures et demi à l'exercice de CLÉ, si l'on veut se laisser suffisamment de temps pour les traductions et la relecture, tout en se ménageant des courtes pauses entre chaque exercice. Par conséquent, le corpus est désormais composé de *deux* textes, plus courts qu'autrefois, et le troisième document est iconographique. En un temps relativement court, il faut prendre connaissance du dossier, établir des liens entre les documents, problématiser et structurer la composition, avant de rédiger le texte final : cela demande donc vivacité intellectuelle, efficacité dans la mobilisation des compétences et capacité de concentration sur la durée pour être correctement réalisé. Cet impératif de temps a eu un impact sur la longueur et la densité des copies par rapport à l'épreuve des années précédentes, qui se faisait en cinq heures ; mais il faut rappeler que la qualité d'une composition n'est pas proportionnelle à sa longueur, et rassurer les candidats en précisant que le jury a été attentif à la pertinence des analyses et des références, même si celles-ci n'étaient pas toujours aussi développées qu'elles pouvaient l'être dans le passé.

Cet exercice est autant un exercice de rédaction en anglais qu'un exercice de réflexion ; il permet d'évaluer la correction de la langue, la richesse du lexique et le niveau d'aisance des candidats à l'écrit. Il faut ici rappeler l'importance de la relecture, indispensable pour repérer et corriger les erreurs d'orthographe et de grammaire qui peuvent être la conséquence d'une rédaction trop précipitée : -s de la troisième personne du présent oubliés, -s du pluriel sur des adjectifs, confusion entre singulier et pluriel, problèmes de concordance des temps, sont autant d'erreurs qui pénalisent le candidat alors qu'elles sont faciles à repérer et à corriger.

En plus de la qualité de l'anglais indispensable à un futur enseignant, ce sont les compétences et les acquis littéraires et civilisationnels qui sont évalués ici : l'analyse et la mise en relation des documents doivent être sous-tendues par des connaissances suffisamment solides pour permettre une interprétation cohérente et riche. Difficile de fournir une analyse satisfaisante du texte de Sillitoe si l'on ne saisit pas les références aux codes culturels de la classe ouvrière anglaise de l'après-guerre, ou d'interpréter le document C si l'on ne sait pas qui est Allen Ginsberg. Mais certains (rares) candidats se sont fourvoyés dans des analyses civilisationnelles peu pertinentes : analyser le texte de Carson McCullers sous l'angle du combat pour les droits civiques aux États-Unis, sous prétexte que le roman fut publié en 1951 et que le personnage de Miss Amelia est qualifié de « *dark* », relève du contresens ;

arguer du fait qu'Allen Ginsberg est un homme blanc et semble être un modèle pour la foule qui l'écoute pour s'aventurer dans un développement sur la domination du patriarcat aussi. Le candidat doit démontrer qu'il sait traiter une question en évitant les stéréotypes et les caricatures, afin d'être en mesure de transmettre des contenus complexes à des élèves aux repères souvent imprécis.

En dehors de certaines références culturelles et historiques fondamentales, le jury n'attendait pas des candidats qu'ils aient une connaissance extensive des œuvres ou des auteurs du corpus ; les analyses qui mentionnaient le *Southern Gothic*, les *Angry Young Men* ou le mouvement *Beat* ont été valorisées, mais celles qui ne le faisaient pas n'ont pas été pénalisées. Étant donné le temps limité de l'épreuve, ces références ne pouvaient être de toute façon qu'esquissées, mais permettaient d'offrir un aperçu du bagage culturel des candidats. Les références intertextuelles ont été assez rares dans l'ensemble, mais bien accueillies par le jury quand elles étaient présentes (un candidat évoque et cite « *Song of Myself* » de Walt Whitman, un autre *The Scarlet Letter*, ou *Howl* d'Allen Ginsberg).

Pour clore cette introduction, et de manière tout à fait traditionnelle, le jury rappelle aux candidats que le soin apporté à l'écriture et à la présentation de l'exercice n'est pas à négliger : une copie qui se lit facilement facilite grandement le travail du correcteur et lui permet de se concentrer sur l'analyse plutôt que sur le déchiffrement de l'écriture.

2. Lecture des documents

Un des aspects essentiels de cet exercice est la prise en compte de la spécificité de chaque document. Le dossier était composé de deux textes de fiction narrative et d'une photographie : les candidats devaient proposer une analyse littéraire des deux premiers, en étudiant les mots eux-mêmes, la stylistique, le point de vue narratif et la fiabilité du narrateur, là où l'analyse de la photographie devait évoquer la composition de l'image, la lumière, les angles, la perspective. La plupart du temps, les candidats s'en sont tenus à une lecture thématique, qui mettait à plat les documents comme s'ils formaient un ensemble homogène, interprété sous l'angle unique de l'axe, ce qui limitait les possibilités de traitement du corpus. À l'inverse, certaines tentatives tout à fait louables de prise en compte de la nature littéraire des documents A et B ont pu être maladroites car forcées (un candidat parle d'une « anaphore » parce que « *these good people* » apparaît deux fois en début de phrase dans le document A, par exemple), et la photographie a été quelquefois utilisée davantage comme prétexte à un discours (sur Allen Ginsberg et son œuvre en particulier) que comme document à part entière.

Comme l'ont bien montré certains candidats, les voix narratives des documents A et B sont tout à fait différentes l'une de l'autre. Dans l'extrait de *The Ballad of the Sad Café*, le narrateur est omniscient, émet des jugements moraux sur les personnages, et est avare en éléments contextuels. Ce type de narration, typique de l'œuvre de Carson McCullers et qu'on retrouve notamment dans *The Heart is a Lonely Hunter*, fait penser aux contes, et la présence du grotesque dans la voix narrative, comme dans l'intrigue ou la description des personnages, donnent l'impression que l'on se situe à mi-chemin entre le réaliste et le merveilleux. Dans le texte de Sillitoe, la narration est à la troisième personne, mais elle

est centrée sur les pensées et sensations d'Arthur, ce qui donne l'impression d'une focalisation interne. Ces remarques doivent mener le candidat à s'interroger sur le sens de ces différentes voix narratives : quel jeu le narrateur (et l'auteur derrière lui) joue-t-il avec le lecteur ? Quel est le degré de subjectivité de ces processus narratifs ? Quelles intentions dissimulent-ils ? La photographie doit elle aussi être appréhendée selon ses codes propres : il n'y a pas ici de narration mais une image figée à interpréter par le biais d'associations avec d'autres images, d'autres représentations, qui créent des passerelles de sens et donnent à chacun une grille de lecture particulière. Allen Ginsberg lisant debout au milieu d'une foule de jeunes gens assis sur l'herbe dans un parc à New-York : l'image peut faire penser au Sermon sur la Montagne, et à Socrate dialoguant avec les jeunes Athéniens, et être à la fois un témoignage de la contre-culture américaine des années 60. Il faut partir des éléments de sens de cette image (la barbe, le livre ouvert, les vêtements, les arbres) pour construire une analyse nuancée : trop souvent, les candidats se sont limités à une relation simple d'admiration pour le poète / visionnaire, ou d'harmonie entre individu et foule, qui viendrait s'opposer aux relations conflictuelles des documents littéraires. S'il n'y a qu'une seule interprétation possible, il est inutile de confronter les documents entre eux : chaque document porte alors sa propre logique immuable et il n'y a pas de mise en relation. Le photographe choisit ici de représenter le poète, que l'arbre derrière lui prolonge et transforme en lien entre la terre et le ciel, au centre de l'image ; mais en faisant cela, il oriente notre perception de la scène, à l'instar des narrateurs des documents A et B.

Se pose alors la question de la fiabilité de ces regards : l'opposition entre « groupe » et « individu » présente dans les trois documents est-elle pertinente ou est-elle une déformation du regard, un effet de loupe induit par la narration ou la perspective ? Certains candidats ont, de façon pertinente, remis en question cette opposition pour s'interroger sur l'inévitable imbrication des deux termes : tout groupe est composé d'individus et tout individu appartient à différentes communautés. Le public d'Allen Ginsberg est composé d'individus réunis pour une même occasion, mais la photo montre que leurs attitudes sont diverses : beaucoup écoutent, certains prennent des photos (mise en abyme, presque jamais évoquée dans les copies), d'autres regardent ailleurs, allument une cigarette, semblent s'ennuyer. De la même façon, dans le document A, les habitants ont différentes raisons de participer à la rumeur ; certains (« *three good people* ») n'y participent pas. Et dans le texte de Sillitoe, on pourrait argumenter que c'est Arthur, par son ivresse perturbatrice, qui « unit » les clients du pub contre lui ; le regard condescendant qu'il porte sur cette classe sociale qu'il veut fuir peut convaincre le lecteur que l'on a affaire à un groupe homogène, mais là encore, un coup de projecteur différent révélerait d'autres dynamiques, d'autres individualités : les signifiés « individus » et « groupes » n'existent-ils pas uniquement dans notre regard classificateur, éphémère et facilement manipulable ?

3. Axe et problématisation

Dans cette nouvelle mouture de l'épreuve, pour simplifier la tâche des candidats, l'axe d'étude du dossier est donné. Il s'agissait ici de « Relation entre l'individu et le groupe ». Il faut rappeler que cet axe guide la lecture du dossier mais n'est pas en soi une problématique. Des questions comme : « *how can an individual be seen through the eyes of a group?* », « *what is the impact of a group on an*

individual? », et « *to what extent are characters in this dossier both part of a group and outsiders?* » ne sont guère plus que des paraphrases de l'axe, et pas des problématiques. Des réflexions philo-psychologiques qui oublient les documents pour dissenter plus ou moins laborieusement sur la nature humaine ne répondent pas aux attentes de l'exercice, pas plus que les plans qui consistent en une opposition binaire « relation conflictuelle / relation harmonieuse ». Opter pour une problématique autour d'une thématique particulière, par exemple sur le pouvoir du langage, était plus intéressant et pouvait être très pertinent quand les documents étaient bien utilisés.

Une bonne problématique doit comporter une tension non résolue, provenant de la confrontation des documents du dossier, et que la composition est censée éclairer sous différents angles et à travers des thématiques pertinentes. Le questionnement doit être suffisamment riche pour que les documents puissent être analysés de façon complexe et nuancée, afin de parvenir à une réponse satisfaisante. Dans ce travail de questionnement, l'axe d'étude ne doit pas être paraphrasé mais intégré de façon efficace (c'est-à-dire en y ajoutant une tension), ou même remis en question.

Voici deux exemples de problématiques intéressantes pour l'étude de ce dossier :

-To what extent is language the cement of social order?

-How far is the Other's gaze a key feature of the individuation process?

Parmi les thèmes que beaucoup de candidats ont repérés, on peut citer le rôle / le pouvoir du langage, le rapport à la norme, les enjeux de pouvoir et la place du corps. On aurait pu également évoquer la distinction entre espace public et privé, qui est ambiguë dans les trois documents, le rôle du regard (regard des personnages, des narrateurs, du photographe), ou encore l'opposition entre intérieur / intériorité et extérieur.

Ces thématiques doivent permettre aux candidats de créer des passerelles entre les documents, et sont particulièrement utiles pour la construction du plan ; elles ne devraient pas donner lieu à des paragraphes trop généraux ou abstraits.

4. Les différentes parties de la composition

4.1 Introduction

L'introduction est cruciale : elle démontre la capacité du candidat à contextualiser et à problématiser un sujet. Cette année, le jury a constaté avec satisfaction que de très nombreux candidats avaient suivi les recommandations du rapport de jury 2021, en commençant par une phrase d'amorce ou une citation issue du dossier ou d'ailleurs. Il faut toutefois veiller à ce que cette amorce garde des proportions raisonnables : y consacrer la moitié de l'introduction, au détriment de l'étude du dossier, serait excessif.

Le mot d'ordre doit rester la cohérence : si aucune citation ne convient, il vaut mieux commencer par une phrase générale ou une référence culturelle adéquate, qui permettra, après avoir présenté les documents et ce qui les relie à l'axe, d'annoncer la problématique.

À ce propos, la contextualisation des documents a parfois été laborieuse, et des candidats ont cherché à exploiter leurs connaissances sur les œuvres, les auteurs ou (plus souvent) les années 50 et 60 : une référence au mouvement américain des droits civiques était ici inutile, par exemple. Il est compréhensible de vouloir se rassurer et évoquant du contenu historique connu, mais on ne peut tout dire dans une introduction : il convient de ne garder que ce qui peut aider à faire émerger une cohérence entre les documents, ainsi que la tension nécessaire à la problématisation.

4.2 Développement

Le premier conseil à donner sur le développement est de bien réfléchir à l'ordre des parties : il vaut toujours mieux commencer par le plus familier et garder les parties les plus fines et complexes pour la troisième partie. Il fallait également éviter de tomber dans des réflexions générales (sur la nature grégaire de l'être humain par exemple) qui n'apportent pas grand-chose à l'analyse : les documents doivent être au centre des réflexions. Citer les documents est important : veiller à la cohérence syntaxique de l'ensemble en insérant la citation dans une phrase ; utiliser des crochets [] ou des points de suspension (...) pour adapter une citation à la syntaxe de la phrase de destination ; ne pas déformer la source en la citant de manière incomplète ; distinguer le nom anglais *quotation* du verbe *quote* (l'utilisation de ce dernier comme nom est trop familière pour notre contexte, et à proscrire).

Enfin, le plaquage de pistes d'analyse, comme de l'axe, sans rapport avec les trois documents, est bien entendu à éviter (par exemple, l'usage de la notion de *social norms*, qui était assez inopérant sur l'ensemble du corpus). Il vaut mieux que les thèmes développés fonctionnent avec tous les documents, sans en dénaturer aucun.

4.3 Conclusion

La conclusion est parfois le parent pauvre de cet exercice, négligée ou limitée à une redite de certains arguments déjà développés : la conclusion doit avant tout être une réponse synthétique à la question posée en introduction. Cela implique évidemment d'avoir fait attention à donner des éléments de réponse dans le développement. Les candidats qui soignent cette conclusion, point final de la composition, permettent évidemment à leur travail de sortir du lot.

5. Proposition de corrigé

Le corrigé proposé ici prend en compte la durée de l'épreuve et ne cherche pas à être exhaustif, ni à inclure tous les thèmes mentionnés ci-dessus, mais à donner un exemple de ce qu'il était possible de faire en un temps limité.

When Walt Whitman wrote

*Do I contradict myself?
Very well then I contradict myself
(I am large, I contain multitudes)*

in his celebrated poem *Song of Myself* in 1855, one could argue that he was poetically ushering in a new age, the age of the individual, encouraging readers to free themselves from the age-old constraints of the communities to which they belonged—family, church or neighborhood. Worshipping the self had been a key ingredient of European romanticism; the American variant, which would in time spread over the western world and beyond, added a tinge of libertarianism stemming from the “pursuit of happiness” of the American Declaration of Independence, mixed with a transcendence of the traditional boundaries of the self: “For every atom belonging to me as good belongs to you”, Whitman wrote in the same poem. In this perspective, the self is paradoxically individual and shared, and someone’s experience of a specific situation is intricately bound to what others experience. The documents of this corpus depict three individual characters standing out among a group: in the excerpt from *The Ballad of the Sad Café*, Miss Amelia is the object of a wild rumor spreading through her town; in that from *Saturday Night and Sunday Morning*, Arthur causes a stir in a pub after vomiting on a patron; and in the photograph, the poet Allen Ginsberg is reading to a large rapturous crowd in a park. In these three situations, there seems to be a clear distinction between one person and a group of people, and yet the corpus leads us to explore the complex dynamic that shapes them, and to wonder how far the other’s gaze is a key feature of the individuation process. To answer this question, we will start by studying how the documents depict what others see first when they gaze at someone – their bodies. We will then try to understand how those bodies exist in specific spaces, and how different types of spaces influence what others see. Finally, the role of language, and how words can bridge the gaps between people – or create them – will enable us to reflect on the different narratives at the heart of interpersonal relationships.

The most immediate characteristic of an individual is their physical appearance. That is the very reason behind the existence of portraits, and why fiction writers will often go to great lengths to give significant details about the looks of their characters, even the minor ones.

In the photograph (document C), Allen Ginsberg’s ordinary clothes and thick glasses are at odds with his large unkempt beard (often associated with wisdom, religiosity or personal neglect), so that there is an ambiguity about his status: is he a poet, a teacher, a preacher or a prophet? The photographer, choosing to align Ginsberg’s body with the tree behind him, turns it into a connecting rod between Earth and a more spiritual plane of existence. He stands above the members of the audience, who are huddled together, indistinct, incomplete. However, his plain clothes indicate a degree of acceptance of normative society: this could also evoke the professor debating with students rather than the preacher of the Sermon on the Mount.

An ambiguous physical identity can also be found in the way the narrator of *The Ballad of the Sad Café* describes Miss Amelia: “born dark”, “queer of face” (A, l.26), so tall that it was “not natural for a woman”

(A, l.27). Amelia does not correspond to the physical norm of her community, and this difference in her looks “requires a special judgement” (A, l.25) from the townspeople. Her body is an obvious sign of her difference, and one of the causes of her estrangement from the community. Elsewhere in the extract, Merlie Ryan is depicted as “a man of not much account – sallow, shambling, no teeth in his head” (A, l.4) and suffers from the “three-day malaria” (A, l.5). In those two descriptions, it is unclear if the narrator’s subjectivity is echoing the group’s perceptions or if it is associating these physical traits with moral flaws. Moreover, Amelia’s “victim” – according to the rumour – is a hunchback. These broken, sickly or unusual bodies are typical of the Southern Gothic genre (William Faulkner and Flannery O’Connor made frequent use of such characters) and have been interpreted as a symbol of the post-Civil-War South, in which characters are wearing the stigma of defeat and of the moral flaw of slavery. Throughout the corpus, bodies are also depicted as exerting an animalistic, primitive influence on these characters’ ability to function in society, depriving them of their self-control: Merlie Ryan’s disease is causing him to go through a cycle of two days when he is “dull and cross”(A, l.6) before livening up on the third and spouting nonsense. In document B, Arthur feels “strangely taken up by a fierce power that he could not control” (B, l.8), and desperately tries to contain his gut, in vain, before giving in to what the narrator describes as “the beast inside [his] stomach” (B, l.40). In the end, bodies take over and expose the animality beneath the social persona: Arthur “looks like one of them Teddy boys” (B, l.34) until “it leapt out of his mouth with an appalling growl” (B, 40); the patron’s lady-friend seems to Arthur like a typical working class woman (accent, watching television, etc..) until she turns into “a tigress”(B, l.44) after Arthur throws up on her.

Moreover, the different spaces in which these characters are depicted also contribute to their social group granting them a specific status. In the corpus, these spaces can be divided between outdoor spaces (the street in documents A and B, the park in document C) and indoor ones (the store, the pub), but also between private and public spaces. In the two texts, the closed store and the street outside the pub are shown as places of intimacy or anonymity, conferring protection against other people’s gazes, whereas the main street of the town in document A and the pub in document B are places of social interaction, observation and gossip. Miss Amelia, for an unknown reason which has to do with the hunchback, has closed her store, and therefore prevented access to what is considered a public space (playing a vital role in this small community). The narrator depicts her as “sombrely looking down at the cracks in the floor” (A, l.40) as if the exterior could creep in through the cracks and violate her intimacy. As for the townspeople, the unexplained closure of the store represents a breach of order and a disruption of social life, and the readiness with which Merlie Ryan’s “foolish” idea (A, l.7) spreads through the town, even though the narrator describes him as “a man of not much account” (A, l.4), is proof of the community’s desire to restore social order by isolating the black sheep: the townspeople leave their homes and “clustered together on the main street, talking and watching the store” (A, l.15). Watching Amelia’s store is a way of controlling that space and Amelia’s every move, but also of assigning her an identity: in their eyes, she is now a murderer, and the closed store is proof of her wrongdoing: she has locked herself up in her own cell. The rumour included vivid mental images of Amelia burying the body

of the hunchback in a swamp, and later dragged through the streets of the town to be led to the electric chair – images which seem to be taken straight out of pulp magazines.

In document B, Arthur is also trying to escape the gaze of his community, but the interior/exterior paradigm is reversed: the pub is a meeting place where a community can interact and check on others to assess the permanence of a collective identity. Arthur has broken the social rules and made himself the focus of attention: short of an apology, the only way to avoid “certain retribution” (B, l.47) is to force his way out and “[push] through the crowd” (B, l.45) to the anonymity of the street, where his status and dignity can be restored.

The setting of Allen Ginsberg’s performance, Washington Square Park in Greenwich Village, is a major feature of the photograph. Had this performance taken place in a lecture hall or in one of the bohemian cafés of Greenwich Village, the photo would not have had the same appeal: reading poetry aloud to an audience outside in a park is in itself a transgressive act. The idiosyncratic, and therefore intimate, language of the poet, his inner visions and ideas, spill over into public space and leave passers-by no choice but to hear them. *Poiesis* is made to mingle with the divine creation of the garden in an attempt to create harmony between people and the natural world. What the poem says is unimportant; the sight of the rapturous audience is enough to suggest that the performance is effective. In their eyes, this space has turned the middle-aged, casually-dressed poet into a charismatic visionary bringing about the promise of a new humanity.

The phrase “finding one’s own voice” is sometimes used to mean that someone has been freed from others’ influence, and highlights the fundamental role of language in the individuation process. In this corpus however, language can appear as a means of connection between individuals and can sustain a community. It is a cement of the social order, thus weakening individuation. Miss Amelia and Arthur refuse to speak and to explain themselves, and are thus excluded from their groups, which in turn try to make language compensate for their failings. Merlie Ryan’s calm “statement of fact” (A, l.9) fills in the blanks in Amelia’s behavior and the townspeople leave their ordinary activities to gossip about the situation. The woman in the pub and another patron insistently demand that Arthur pronounce the magic words and apologize: “Why don’t yer apologize, eh? Can’t yer apologize?” (B, l.33) to restore the broken link. And although we cannot hear Allen Ginsberg’s words to this audience, we can see the effect of his words on them: they are transfixed by his use of language, and all seem to share in his poetic vision.

However, another individuation process is taking place in those documents: the narrators and the photographer are using their own language to single out these individuals and keep them at a distance from the group. In the extract from *The Ballad of the Sad Café*, Miss Amelia is one of only two characters named, the other being her accuser; the omniscient narrator depicts the townspeople as rejoicing in Amelia’s certain arrest and execution, some putting on their Sunday clothes as part of an “evil festival” (A, l.17). Even the “three good people” (A, l.19) who “felt towards her something near to pity” (A, l.31) could not help but also feel “exasperation” (A, l.34) at her. This moral judgement is totally absent from the narrator’s gaze on Amelia, and there is no mention of her thoughts and feelings: the details given are purely factual and open to interpretation. She “prowled around peacefully” (A, l.38), “twisting a lock

of her short-cropped hair" (A, l.41), "whispering something to herself" (A, l.41). It is the reader's turn to fill in the blanks.

The narrative voice of *Saturday Night and Sunday Morning* is quite different: although it is told in the third person, the narrative voice focuses on Arthur's perception and thoughts, blurring the line between narrator and character. His distant, alcohol-fuelled perception of the situation is echoed in the narrative: he was "unable to believe that the tragedy before him could by any means be connected to himself" (B, l.18). Narrator and character seem to share a certain disdain for the patrons: "his whining voice" (B, l.16), "her constant use of the word apologize" (B, l.36). This close relationship between Arthur and the narrator tends to make the reader side with him, and share his world view, although he also appears arrogant and shows little empathy.

In document C, the photographer's gaze is his language, and it is ambiguous: Allen Ginsberg is at the center of the picture and clearly stands out, but is he shown as an artist, a prophet, a fraud? Is he surrounded by an adoring crowd, or trapped in the role that the photograph and the audience are assigning him? The ambiguities of the picture can only be lifted by the gaze of the spectator, who has to see it through the prism of their own cultural background and frame of reference to be able to interpret it. The ambiguities left by the photographer and the narrators can lead us to question their reliability; and if those telling the stories are unreliable, readers and spectators can only count on their own subjectivity to make the most of these stories and characters.

To conclude, these attempts to provide answers to our initial question are rather deceiving. Indeed, while these analyses can expose some of the dynamics behind these individuation processes, we can never be sure who "the other" is: is it the author of the work? Is it the narrative voice? Is it us, the reader, the spectator? Or is it a complex interplay between these different voices? The only certainty is that ultimately, the ones being changed and turned into unique individuals are those who read the stories, those who listen to the poems, and those who look at the photographs and paintings. That is the power of literature and art: to tap into the collective consciousness and feed our own individuality.

Sous-épreuve de traduction :Thème

Texte à traduire

A l'époque, il dirigeait déjà le plus prestigieux cercle de golf de Belgique, le Ravenstein, où il ne cessait d'organiser des événements mondains. A défaut d'être riche, il jouissait d'une réputation excellente. Mais sa vie sentimentale était une succession de fiascos et il se sentait condamné à finir célibataire.

- Tu choisis toujours des femmes beaucoup trop belles pour toi, lui disaient ses amis.

Il n'y pouvait rien si la beauté exerçait sur lui un empire aussi considérable. Il avait essayé de s'éprendre de filles au physique un peu quelconque comme le sien, en vain.

La beauté féminine était sa drogue dure : en présence d'une très belle femme, Neville entraînait en lévitation, il la contemplait sans discontinuer et sans jamais connaître d'accoutumance.

Alexandra était encore plus saisissante de beauté que toutes les jeunes personnes auxquelles il avait succombé. Il pensait n'avoir aucune chance avec elle, il se trompait. Au deuxième rendez-vous, elle s'exclama :

- Vous me plaisez ! On se dit tu ?

Amélie Nothomb, *Le Crime du Comte Neville*, 2015, pp. 25-27

Remarques préliminaires

Amélie Nothomb est connue pour sa production régulière de romans courts d'inspiration parfois autobiographique, mais explorant les relations entre les personnages de façon originale. D'un accès apparemment facile, les descriptions et les dialogues concis, mais bien ciblés, créent autour de l'intrigue et des relations entre les personnages une atmosphère assez particulière, qui paraît souvent schématique parce que proche de celle des contes, mais qui révèle avec ironie et finesse les tréfonds de l'âme humaine.

Le Crime du Comte Neville, son vingt-quatrième roman, s'inspire librement de la nouvelle d'Oscar Wilde, *Le Crime de Lord Arthur Savile*, tout en évoquant des souvenirs des réceptions mondaines auxquelles elle a assisté au cours de son enfance.

L'extrait proposé à la traduction expose le début des relations du personnage éponyme avec sa future épouse. Le contraste entre eux est souligné : alors qu'en la présence de belles femmes, Neville se laisse immédiatement emporter par des sentiments qu'il n'est pas capable de maîtriser, Alexandra, de son côté, s'adresse à lui d'une manière qui laisse percevoir sa franchise ainsi que son caractère pragmatique et terre-à-terre.

Dès la première lecture, le texte est facilement compris et ne présente pas d'ambiguïtés de sens. Toutefois, une approche plus fine permet de relever des structures grammaticales concessives/contrastives et des termes lexicaux utilisés dans un registre légèrement décalé qui apportent des nuances de sens et des touches d'humour à la situation. Seules de solides connaissances grammaticales et lexicales en français et en anglais permettront une traduction subtile, pertinente et fidèle.

Présentation détaillée

Pour aider au mieux les futurs candidats, nous proposerons plusieurs traductions recevables ainsi que les erreurs les plus fréquentes relevées dans les copies. Nous commenterons ces erreurs en insistant sur les écueils à éviter dans de futures traductions.

Nous insisterons peu sur les expressions de registre courant qui ont pourtant posé problème à certains candidats, révélant leur pratique insuffisante de la lecture ou du moins un manque d'attention aux expressions idiomatiques fréquemment utilisées.

Afin de faciliter le travail des correcteurs, le texte a été découpé en 16 segments qui sont plus ou moins longs et plus ou moins difficiles.

Segment 1 A l'époque, il dirigeait déjà le plus prestigieux cercle de golf de Belgique, le Ravenstein, Solutions recevables Back then /At the time/ In those days / Back in the day(s), he was already managing / running / (at the) head of / (the) director of (Belgium's) the most prestigious golf club / golf(ing) circle in Belgium, (the) Ravenstein,

Lexique : La traduction de cercle de golf a donné lieu à de nombreuses solutions inexactes ou erronées. Il s'agit d'un groupe de personnes se réunissant régulièrement pour pratiquer une activité commune, en l'occurrence le golf. golf club est sans doute le meilleur choix, mais nous avons également accepté le calque lexical golf circle voire golfing circle. En revanche, le choix d'un calque pour traduire le verbe dirigeait (*was directing a golf club) est un faux-sens voire un non-sens. Les meilleurs choix étaient run et manage, mais une transposition verbe → nom était pertinente et donnait des résultats convaincants (he was (the) director of ; he was (at the) head of). Alors que le choix le plus évident pour traduire prestigieux était prestigious, nous avons néanmoins relevé des maladresses et des faux-sens plus ou moins problématiques (*famous, *number one, *leading, *rewarded).

Grammaire / Syntaxe : Le passage à traduire s'ouvre par un marqueur de temps explicite, A l'époque, ce qui situe l'ensemble du texte dans le passé. Par conséquent, le prétérit sera le temps grammatical dominant et une attention particulière sera portée au respect de la concordance des temps. Pour la traduction du verbe conjugué à l'imparfait en français (dirigeait), l'ajout de l'aspect (was running) n'était pas obligatoire. En effet, le choix d'une forme simple (ran) pouvait se défendre dans la mesure où cette activité caractérisait le sujet. Toutefois, nous avons préféré le recours à l'aspect car celui-ci renforce l'idée d'un effet de zoom ou de gros plan sur une période donnée et isolée en quelque sorte du reste du parcours du personnage. Dans certaines copies, des erreurs grammaticales graves ont été commises dans le traitement du superlatif (*the more prestigious golf circle) et du groupe nominal (*golf's circle, *circle of golf). Enfin, les candidats ayant fait le choix de procéder à une transposition nom → adjectif pour traduire de Belgique devaient s'assurer de mettre une majuscule à l'adjectif de nationalité

(Belgian et non *belgian). Ce dernier point est très souvent relevé dans les rapports de jury portant sur le thème.

Segment 2 où il ne cessait d'organiser des événements mondains.

Solutions recevables where / at which he kept / was forever / constantly organising / putting on posh / select / high life / (high) society events / gatherings.

Lexique : Une transposition verbe → adverbe pour traduire ne cessait de complétée par l'ajout de l'aspect BE + -V-ING a donné lieu à des solutions convaincantes (he was always/constantly/forever organising) à condition d'avoir bien intercalé l'adverbe entre l'auxiliaire et le V-ING. De même, le choix de he kept organising était tout aussi pertinent. Dans certaines copies, nous avons relevé *he never stopped to organise, ce qui correspond à un contresens total, qui voudrait dire qu'il ne s'arrêterait pas pour organiser. Ce type d'erreur est un cas d'école qui est systématiquement cité dans les manuels de traduction français-anglais. Outre organising (le choix le plus évident pour traduire d'organiser), nous avons relevé et accepté le verbe à particule putting on. L'adjectif mondain fait référence à la bonne société et a été bien rendu par (high) society ou posh, entre autres. En revanche, *mundane est un contresens car cela signifie « banal, terre-à-terre ». Il s'agit donc d'un faux ami. *mondain est un barbarisme, *worldly est un faux-sens et des solutions telles que *fancy et *elegant manquent de précision et relèvent de la sous-traduction.

Grammaire / Syntaxe : Dans quelques rares copies, nous avons relevé de graves erreurs portant sur le choix du temps/aspect (*he does not stop organising, *he was not stopping organising) et sur le groupe nominal en fin de segment (*elegants events).

Segment 3 A défaut d'être riche, il jouissait d'une réputation excellente.

Solutions recevables Although / Even though / Though / Despite the fact that he was not rich / wealthy / well-off / well-to-do / Despite not being rich / wealthy (etc.), he enjoyed / had / did enjoy / have an excellent / a solid reputation / the best of reputations.

He might / may not have been rich / wealthy (etc.), but...

Lexique : Très clairement, nombreux sont les candidats qui n'ont pas bien saisi la signification de la locution A défaut de, ce qui a donné lieu à des propositions erronées telles que *For lack of money ou *For want of wealth. Ces dernières sont des contresens voire des non-sens. La locution n'exprime nullement l'idée d'un but ou d'une visée, mais plutôt celle d'une concession. La réputation de Neville est excellente, même s'il n'est pas riche. Voilà le véritable sens de la phrase. Cette valeur concessive a été bien rendue par des choix comme Although, Even though ou, tout simplement, Though. Les solutions recevables étaient nombreuses (voir le tableau ci-dessus). Pour la traduction du verbe jouissait, nous avons accepté enjoyed et had, même si ce dernier semble aplatir quelque peu le texte. réputation excellente a été parfaitement rendu par le calque lexical excellent reputation. Certains candidats ont fait d'autres choix, tout aussi judicieux, pour la traduction de l'adjectif (a solid reputation, the best of reputations). En revanche, *a great reputation est une sous-traduction alors que *an outstanding reputation est une sur-traduction.

Grammaire / Syntaxe : Des erreurs de syntaxe graves ont été relevées dans de nombreuses copies. Citons, par exemple, *However he wasn't rich, *Despite he wasn't rich, *Despite of not being rich. Le narrateur fait le portrait de son personnage éponyme, en détaillant ses caractéristiques saillantes, son état, d'où la préférence pour la forme simple dans la traduction de il jouissait (he enjoyed à préférer à *he was enjoying). Quant à *he was having an excellent reputation, c'est une erreur de temps/aspect grave.

Segment 4 Mais sa vie sentimentale était une succession de fiascos

Solutions recevables But / However, / Yet, / And yet, his romantic / love life was a succession /series /string of fiasco(e)s / failures

Lexique : En anglais, *sentimental fait référence aux émotions et ce souvent de manière assez péjorative, évoquant l'excès qui peut aller jusqu'au larmoiement. Par conséquent, le calque lexical donne lieu à un faux-sens car il s'agit bien ici des amours véritables de Neville et seuls des choix comme love life ou romantic life (avec une préférence pour le premier) sont appropriés. Lorsque cela est possible et justifié, le correcteur appréciera des expressions idiomatiques non transparentes comme a string of plutôt que a succession of, qui reste néanmoins tout à fait recevable.

Grammaire / Syntaxe : Les candidats ayant choisi de traduire Mais par autre chose que But devaient s'assurer de placer une virgule avant la suite de la phrase (However, Yet, And yet,). Dans quelques rares copies, nous avons relevé une erreur particulièrement grave : *her love life au lieu de his love life. Ce type d'erreur trahit soit une mauvaise compréhension du texte en français soit une méconnaissance de la grammaire élémentaire de la langue anglaise soit les deux.

Segment 5 et il se sentait condamné à finir célibataire.

Solutions recevables and he thought he was / felt (as though he was) doomed / condemned / bound to end up /end his days single / a bachelor.

Lexique : L'hyperbole que véhicule condamné en français pouvait très bien être rendue par doomed ou condemned en anglais. Nous avons également accepté bound to, qui évoque davantage la notion de fatalité ou d'inéluctabilité que l'idée d'un jugement ou d'une sentence. Pour célibataire, nous avons accepté a bachelor (il fallait bien placer l'article indéfini devant car bachelor est bien un nom et non pas un adjectif), même si ce choix lexical est un peu désuet. *celibate est un faux-sens et sans doute un contresens compte tenu du fait que le personnage a une vie sentimentale active (une succession...), mais perfectible, pour ne pas dire ratée (... fiascos). En effet, l'adjectif *celibate s'applique essentiellement aux prêtres et aux religieuses et signifie, avant tout, le fait de s'abstenir de relations sexuelles.

Grammaire / Syntaxe : Quel que soit le choix lexical effectué pour la traduction de la structure verbale il se sentait (think ou feel), la forme simple s'imposait (he thought, he felt). En effet, le narrateur nous décrit l'état (d'esprit) de son personnage.

Segment 6 - Tu choisis toujours des femmes beaucoup trop belles pour toi,

Solutions recevables "You are always choosing / picking / going for / You always choose / pick / go for women who / that are far / much too beautiful for you."

Lexique : Ce segment ne présentait aucune difficulté lexicale. belles a parfois été soit sous-traduit (*pretty) soit sur-traduit (*stunning). Le choix le plus évident, mais aussi le plus convaincant, était bien beautiful. Dans plusieurs copies, nous avons relevé *beautifull, ce qui constitue une erreur d'orthographe particulièrement regrettable. Dans le même ordre d'idées, *to au lieu de too a également été relevé et pénalisé.

Grammaire / Syntaxe : L'ajout de l'aspect BE + V-ING était particulièrement pertinent dans la traduction de la structure verbale Tu choisis toujours. En effet, il apporte un commentaire (en l'occurrence, un reproche bienveillant) qui serait absent si la forme simple était retenue (*You always choose). La froide neutralité ainsi véhiculée par la forme simple est difficilement défendable car la remarque est faite par des personnes qui, justement, ne sont pas neutres à l'égard du personnage car il s'agit de ses amis. Comme ce segment est du discours direct, il fallait, d'une part, privilégier la forme contractée (You're always choosing au lieu de *You are always choosing) et, d'autre part, placer des guillemets « à l'anglaise » (" ... ") au début (en remplacement du tiret) et à la fin du segment.

Segment 7 lui disaient ses amis.

Solutions recevables his friends would say (to him) / tell him.

Lexique : Ce segment ne présentait aucune difficulté lexicale. Certains candidats ont traduit amis par *pals ou *mates, qui sont autant d'erreurs mineures de registre.

Grammaire / Syntaxe : La quasi-totalité des candidats a dûment respecté l'ordre canonique sujet puis verbe, mais nous avons relevé des calques particulièrement regrettables (*said to him his friends voire *said him his friends). L'ajout du modal would (de fréquence au passé) était très pertinent et était le choix de nombreux candidats. En revanche, l'ajout de BE + V-ING (*his friends were telling him) était à exclure car ce qui est important ici, c'est l'itération, l'idée selon laquelle ses amis revenaient de manière fréquente pour faire la même remarque. *his friends were telling him ne véhicule aucunement cette idée. Quant à *his friends used to say, il s'agit d'un choix discutable car cela crée en premier lieu une rupture temporelle pour faire la distinction entre ce qui se faisait avant la rupture, mais qui ne se faisait plus après celle-ci. Ce n'est pas a priori le sens du texte en français.

Segment 8 Il n'y pouvait rien si la beauté exerçait sur lui un empire aussi considérable.

Solutions recevables He couldn't help (it) if beauty ... / There was nothing he could do if / He couldn't do anything against beauty exerting / He couldn't do anything about it if beauty exerted such a considerable grip / hold / Ø influence on him / Ø power over him. /if beauty held such considerable sway over him

Lexique : Procéder à un calque lexical pour la traduction du nom empire donne lieu à un non-sens. En français, le mot empire a ici le sens d'emprise, d'influence ou de pouvoir. Naturellement, le mot empire existe bel et bien en anglais, mais son sémantisme est plus restreint, se limitant à un groupe de pays

sous le contrôle d'un seul dirigeant ou gouvernement ou à une entité commerciale. Il s'agit donc d'un faux-ami partiel.

Grammaire / Syntaxe : On veillera à la concordance des temps mais aussi à la construction de la seconde proposition avec un verbe conjugué sauf si on utilise *against*, préposition qui appellera une forme nominale donc un gérondif. On veillera aussi à bien placer l'article indéfini entre *such* et le nom lorsqu'il s'agit d'un dénombrable comme *grip*, mais avec l'article \emptyset si le choix lexical s'est porté sur un nom indénombrable comme *power* ou *sway*. Par ailleurs, de graves erreurs de détermination (**the beauty*) et de syntaxe (**a such considerable influence*) ont été commises dans la traduction de ce segment.

Segment 9 Il avait essayé de s'éprendre de filles au physique un peu quelconque comme le sien, en vain.

Solutions recevables He had tried to become enamored of / to fall in love with / to fall for girls / (young) women with somewhat / rather plain / dull / poor looks / features like his, / girls who looked rather plain like him, ...

He had tried to fall in love with women who, like him, were ordinary-looking / with women who were as ordinary-looking as he was ...

He had tried to fall in love with women whose looks were as plain as his ...

(but) to no avail / in vain / failed (to do so)

Lexique : Le verbe s'éprendre de appartient à un registre soutenu et littéraire et pouvait être très bien rendu par *to become enamored of*. Outre cette locution devenue un peu désuète, nous avons également accepté des choix plus courants comme *to fall in love with* et *to fall for*. Quant à la traduction du nom physique, **physic* est un faux-sens. Si ce mot existe bel et bien en anglais, il s'agit d'un terme archaïque qui signifie « médicament ». Des choix comme *looks* ou *features* étaient parfaitement recevables. Des propositions résultant de transpositions plus ou moins complexes (*who looked, as ordinary-looking as*) étaient tout aussi convaincantes. Pour la traduction de l'adjectif quelconque, le choix le plus judicieux était sans doute *plain*. Nous avons relevé de nombreux sur-traductions (**ugly*), sous-traductions (**common*) et faux-sens (**random*). Dans un certain nombre de copies, un peu n'a tout simplement pas été traduit, ce qui constitue une omission lexicale.

Grammaire / Syntaxe : L'antériorité qui est établie en français par l'utilisation du plus-que-parfait (Il avait essayé) pouvait être tout aussi clairement établie en anglais par le recours au Past Perfect (He had tried). Une bonne connaissance des pronoms personnels et possessifs était essentielle ici. Il faut faire très attention à ne pas confondre *his* et *him*, qui seront utilisés selon leur fonction dans le segment : *features like his* (ici le pronom possessif est nécessaire puisqu'il reprend *his (Neville's) features*), mais *looked rather plain like him* (ici le pronom personnel complément est nécessaire après *like*).

Segment 10 La beauté féminine était sa drogue dure :

Solutions recevables Feminine / Women's / Female beauty / Beauty in women was his hard drug / addiction / (hard) drug of choice.

He was addicted to / hooked on feminine / women's / female beauty:

Lexique : Dans ce segment apparaît le premier élément d'une métaphore filée sur la drogue et l'addiction. Nous avons apprécié les efforts faits par de nombreux candidats pour en tenir compte dans ce segment et les deux suivants. Pour la traduction de drogue dure, nous avons pénalisé des maladresses (*opium) et des collocations peu voire très peu convaincantes : *heavy drug, *rough drug, *strong drug.

Grammaire / Syntaxe : La beauté féminine étant un générique, seul l'article Ø était envisageable (Ø Female beauty). En effet, *the female beauty constitue une grave erreur de détermination. Si le candidat a fait le choix du génitif, women devait obligatoirement être un pluriel. Pour ce choix, seul l'article Ø était envisageable, *the women's beauty étant une erreur de détermination laissant comprendre qu'un groupe de femmes a été identifié au préalable et qu'il était question de leur beauté à elles, ce qui n'est pas le sens voulu. Bien entendu, *her hard drug est une erreur grave trahissant une mauvaise compréhension du texte en français ou, plus probablement, une méconnaissance de la grammaire élémentaire de la langue anglaise (voir segment 4 ci-dessus).

Segment 11 en présence d'une très belle femme, Neville entrait en lévitation,

Solutions recevables if a very beautiful woman was nearby / when he found himself with / in the presence of / when facing a very good-looking / a very beautiful / a gorgeous / stunning woman, Neville would feel / be on a high / would feel as if he were / was levitating / would be transported, / ; / .

Lexique : La locution en présence de pouvait très bien être rendue par un calque lexical quasi-total (in the presence of). Sinon, des tournures résultant de transpositions plus ou moins complexes et d'étoffements plus ou moins conséquents (when facing, when he found himself with) pouvaient être tout aussi pertinentes. De nombreuses solutions recevables étaient envisageables pour la traduction de très belle (voir le tableau ci-dessus). Nous avons légèrement pénalisé *pretty (sous-traduction) et *drop-dead gorgeous (erreur de registre). L'attention portée à la traduction de la métaphore filée (voir la remarque faite dans le segment 10) par de nombreux candidats a donné lieu à des propositions cohérentes et convaincantes pour la traduction de en lévitation (on a high).

Grammaire / Syntaxe : Le verbe conjugué à l'imparfait en français (entrait) véhicule l'idée d'itération. D'ailleurs, cette fréquence ou répétition d'actions est très présente dans le passage à traduire et a déjà été clairement établie dans le co-texte avant (ne cessait (segment 2) ; une succession (segment 4) ; toujours (segment 6)). Par conséquent, l'ajout du modal would devant le verbe était un choix très pertinent (comme ce fut le cas également dans le segment 7).

Segment 12 il la contemplait sans discontinuer et sans jamais connaître d'accoutumance.

Solutions recevables gazing at her (si le segment précédent se termine par une virgule) / He (si le segment précédent se termine par un point) / He would gaze at her / contemplate her endlessly / He / he would not be able to take his eyes off her
and without ever experiencing any addiction / dependency / dependence / habituation / without ever getting / becoming addicted / hooked / dependent

Lexique : De nombreux candidats ont réussi à poursuivre la métaphore filée sur la drogue et l'addiction en faisant des propositions convaincantes pour la traduction de connaître d'accoutumance en passant souvent par une transposition nom → verbe (becoming addicted, getting hooked).

Grammaire / Syntaxe : Le choix de ponctuation pour terminer le segment précédent déterminera la présence ou non d'une majuscule. Ici, comme très souvent dans ce passage, le verbe conjugué à l'imparfait en français faisait référence à une action répétée dans le passé, d'où la pertinence de l'ajout de modal devant le verbe choisi pour traduire contemplait (he would gaze at her).

Segment 13 Alexandra était encore plus saisissante de beauté que toutes les jeunes personnes auxquelles il avait succombé.

Solutions recevables Alexandra was even more stunning / breathtaking / strikingly / stunningly / breathtakingly beautiful than all the (young) women / ladies whose beauty he had succumbed to / whose spell he had fallen under.

Lexique : L'adjectif saisissante ouvre un large choix lexical utilisant soit un adjectif dithyrambique à lui seul soit beautiful et un adverbe venant le qualifier et le renforcer. La traduction de succomber par succumb est possible ici, mais l'étoffement avec spell reste dans le registre légèrement exagéré de l'ensemble du texte.

Grammaire / Syntaxe : La composition convenable du comparatif (more... than) comme la traduction appropriée de encore par even relèvent des connaissances grammaticales de base. Par ailleurs, la concordance des temps (le segment se réfère à des moments plus anciens) exige un Past Perfect pour le second verbe, qui correspond d'ailleurs au plus-que-parfait du français.

Segment 14 Il pensait n'avoir aucune chance avec elle, il se trompait.

Solutions recevables He thought he did not stand a chance / stood no chance with her, / He thought (that) she was (way) out of his league,
but he was mistaken / he was wrong. / ; how wrong he was.

Lexique : Les expressions idiomatiques, nombreuses et souvent très pertinentes, qui ont été proposées par les candidats pour traduire n'avoir aucune chance ont été appréciées (voir le tableau ci-dessus). Par exemple, le choix de she was (way) out of his league résulte d'une transposition/modulation complexe et rend parfaitement le sens du texte en français.

Grammaire / Syntaxe : La syntaxe de la phrase en français ne pouvait rester en l'état dans la traduction. La juxtaposition simple des deux structures verbales, séparées par une virgule, est admise en français. En anglais, en revanche, il faut renforcer la syntaxe pour faire apparaître explicitement le lien logique par le biais d'une coordination minimale avec l'ajout de but après la virgule. En l'absence de but, on pouvait remplacer la virgule par un point-virgule ou faire deux phrases indépendantes.

Segment 15 *Au* deuxième rendez-vous, elle s'exclama :

Solutions recevables On their / the second date, she exclaimed:

Lexique : Compte tenu de la situation (le début d'une relation amoureuse), le seul choix lexical recevable pour la traduction de rendez-vous était date. *appointment n'était pas un choix approprié ici car il s'emploierait plutôt dans un contexte formel voire professionnel. Quant à *rendez-vous ou *rendezvous (emprunt direct), ce n'est pas non plus une proposition convaincante car, d'une part, les enjeux sentimentaux ne sont pas pris en compte et, d'autre part, cela indiquerait une étape plus avancée dans la relation entre les deux personnages. Pour la traduction de s'exclama, nous avons relevé de nombreux faux-sens (*shouted, *yelled, *claimed, *declared) alors qu'il s'agit d'un mot quasi-transparent.

Grammaire / Syntaxe : La seule préposition permettant de traduire Au était On. Certains candidats ont procédé à un réagencement syntaxique en remplaçant le sujet (elle) en tête de phrase. C'est souvent un bon réflexe et peut s'avérer utile voire nécessaire en thème, mais ici rien ne le justifiait.

Segment 16 - Vous me plaisez ! On se dit tu ?

Solutions recevables "I like you (so much)! Let's / could we get on first-name terms? / Could / Can we be / get on a first-name basis? / Can I call you by your first name / Neville? / Would you call me Alexandra? / You can call me Alexandra / Please call me Alexandra / Let's cut (out) the formalities."

Lexique : Le verbe plaire ne pouvait pas être traduit convenablement ici par please car cela indiquerait plutôt l'effet produit suite à un geste ou à une action de Neville, alors qu'il s'agit ici de l'effet général de sa présence sur Alexandra. La traduction de On se dit tu ? présentait un vrai défi en raison de l'absence de tutoiement/vouvoiement en anglais, les marques de politesse et les différents degrés de familiarité étant exprimés par d'autres moyens linguistiques, et a permis aux candidats ayant bien appréhendé la situation (Alexandra ouvre explicitement à Neville la possibilité d'assouplir les termes de leur relation) de se démarquer en se représentant la situation et en proposant des solutions appropriées. Nous avons eu le plaisir de relever dans les copies de nombreuses propositions démontrant une certaine inventivité (voir le tableau des solutions recevables). Le recours à des transpositions/modulations complexes s'avérait nécessaire. Toute proposition calquée ne pouvait donner lieu qu'à un non-sens (*Can we call each other you ? voire *Can we say « tu » ?)

Grammaire / Syntaxe : La traduction de la seconde moitié de ce segment a donné lieu à des résultats contrastés car de nombreux candidats manquaient de rigueur syntaxique dans la construction de la

phrase interrogative (*We use our first names ? voire *We say you ?) Ici, comme dans le segment 6, il fallait placer des guillemets « à l'anglaise » (" ... ") au début (en remplacement du tiret) et à la fin.

Conclusion

Nous rappellerons que de futurs enseignants se doivent de proposer un excellent modèle de langue à leurs élèves et qu'il est donc essentiel que les mots soient utilisés de façon appropriée et soient correctement orthographiés, mais aussi que la syntaxe tout autant que les accords en nombre, en genre et en temps soient respectés. Seule une pratique régulière de la lecture dans les deux langues, une attention particulière à son fonctionnement et, bien entendu, un entraînement régulier à l'exercice de traduction permettront d'atteindre ce modèle.

Proposition de traduction

Back then, he was already at the head of the most prestigious golf club in Belgium, the Ravenstein, where he kept organising select society gatherings. Even though he was not wealthy, he enjoyed the best of reputations. Yet, his love life was a string of fiascos and he felt as though he was doomed to end up a bachelor.

"You are always choosing women who are far too beautiful for you," his friends would say.

There was nothing he could do if beauty exerted such a considerable grip on him. He had tried to fall in love with young women with rather plain features like his, but to no avail.

He was addicted to feminine beauty: if a very beautiful woman was nearby, Neville would feel as if he were levitating. He would not be able to take his eyes off her but would never become dependent.

Alexandra was even more breathtakingly beautiful than all the young ladies whose spell he had fallen under. He thought she was way out of his league, but he was wrong. On their second date, she exclaimed:

"I like you so much! Could we get on first-name terms?"

Sous-épreuve de traduction : Version

Le texte à traduire

THREE-QUARTERS OF A CENTURY dances by in a five-second flip. Nicholas Hoel thumbs through the stack of a thousand photos, watching for those decades' secret meaning. At twenty-five, he's back for a moment on the farm where he has spent every Christmas of his life. He's lucky to be there, given the cancellations. Snowstorms sweep in from the west, grounding planes all over the country.

He and his folks have driven out to be with his grandmother. Tomorrow, more family will arrive from all over the state. With a flip through the photos, the farm memories come back to him: the holidays of his childhood, the entire clan gathering for turkey or carols, midsummer flags and fireworks. It's all encoded somehow in that animated tree, the gatherings in each season, joining his cousins for days of exploration and corn-bound boredom. Flipping backward through the photos, Nicholas feels the years peel off like steamed wallpaper.

Richard Powers, *The Overstory*, Norton, 2018.

Remarques préliminaires

Dans son roman *The Overstory*, publié en 2018 et lauréat du prix Pulitzer en 2019, Richard Powers aborde le thème de la protection de l'environnement, de la relation entre l'humanité et la Nature et plus particulièrement les arbres, métaphore qui sous-tend l'œuvre et cause qui réunit les destins de neuf personnages. L'un d'entre eux, Nicholas Hoel, est issu d'une famille installée en Iowa depuis l'arrivée aux États-Unis, au XIX^{ème} siècle, de son aïeul, immigrant norvégien. Ce dernier a planté dans sa ferme six châtaigniers d'Amérique, mais dont un seul a miraculeusement survécu, jusqu'à présent, au point de devenir un repère et faire partie intégrante de cette famille si bien que, dès l'acquisition du premier appareil, chaque génération en a régulièrement pris une photo aux mêmes dates. L'autre tradition fut ensuite de faire défiler ces photos de manière à voir l'évolution de l'arbre au fil des décennies. Il s'agit bien du geste de Nicholas dans cet extrait, tiré du premier chapitre, et qui illustre sa fascination et son obsession pour cet arbre au rôle déterminant dans sa vie.

Analyse des stratégies littéraires et repérages

Il n'était pas attendu des candidats qu'ils connaissent ce contexte, notamment pour traduire *animated tree*, ni le fait que la ferme se trouve en Iowa, état rural dont l'économie repose en partie sur la culture du maïs (*corn-bound boredom*), que *midsummer flags and fireworks* renvoie à une fête scandinave, ou encore qu'il soit possible de décoller du papier peint à la vapeur (*steamed wallpaper*), quatre éléments qui ont toutefois compté parmi les difficultés de cette version. Le but de cette épreuve était ici, entre autres, et en général, d'évaluer leur capacité à proposer des traductions qui aient un sens en elles-mêmes, mais aussi qui fassent sens au sein du texte donné, compétences plus que souhaitables dans le cadre de ce concours destiné au recrutement de futurs professeurs. Par ailleurs, les photos pouvaient

tout à fait être vues comme étant celles de la famille de Nicholas, ce qui, d'une certaine manière, est le cas.

Outre le style très imagé de l'auteur, des repérages culturels devaient être effectués afin de pouvoir situer l'action aux Etats-Unis, les indices étant tout d'abord la référence à state au segment 9, puis aux carols (les cantiques de Noël) et turkey (Thanksgiving) aux segments 11 et 12. Il a toutefois été constaté que ces connaissances minimales exigibles de la culture anglo-saxonne n'étaient, pour certains candidats, pas acquises.

Dans ce texte, le narrateur hétérodiégétique donne accès au lecteur aux pensées de Nicholas par le biais du style indirect libre, afin de rendre plus actuels et vifs les souvenirs de ce dernier. Le fait que le récit soit essentiellement au présent plutôt qu'au passé, choix plus courant dans la littérature contemporaine, a surpris bon nombre de candidats qui ont par conséquent manqué de cohérence dans l'emploi des temps, certains commençant leur traduction au présent pour ensuite poursuivre au passé, notamment suite à l'emploi du passé composé au segment 8 (« Ses parents et lui ont fait le trajet en voiture »), et a parfois donné lieu à des panachages injustifiés qui ont pu nuire au sens général du texte. Il est important de rappeler aux candidats de prendre le temps de comprendre le texte donné, étape d'autant plus nécessaire ici pour saisir le sens ne serait-ce que de la première phrase. Les repérages liés notamment à la détermination sont également indispensables afin d'éviter des erreurs qui pénalisent fortement, d'autant plus si celles-ci s'accumulent, ce qui fut le cas dans de nombreuses copies.

Orthographe

Que ce soit par précipitation, étourderie ou simplement preuve d'une connaissance ainsi que d'une maîtrise insuffisante de la langue française, le jury a constaté que les erreurs d'orthographe étaient encore très nombreuses lors de cette session (« *milier » → « millier » ; « *condemné » → « condamné », influencé par l'orthographe anglaise, « *feuillète » → « feuillette ») et ne peut que recommander la lecture régulière d'œuvres en français.

Lexique

Une autre des difficultés majeures de ce texte était la densité de la langue due à la présence de plusieurs verbes suivis d'une préposition ou d'une particule adverbiale tels que, entre autres, dances by (segment 1), sweep in (segment 6) ou encore peel off (segment 17), mais aussi à la traduction du mot flip, en tant que nom dans les segments 1 et 10, puis répété comme verbe associé à la particule through, elle-même précédée de backward dans le segment 16, ou encore accolée à thumbs au segment 2. Ceci ainsi que la traduction d'autres prépositions dans le texte (back au segment 4, from aux segments 6 et 9) devaient faire l'objet d'une attention toute particulière afin d'éviter des faux-sens ou contre-sens.

Conjugaison et syntaxe

Cet extrait, essentiellement constitué de phrases courtes, ne posait pas de réelle difficulté syntaxique, si ce n'est de devoir respecter le lien de cause à effet notamment entre les segments 6 et 7, d'éviter

toute autre rupture syntaxique comme au segment 14 (« *rejoignant ses cousins ») ou phrase sans proposition principale au segment 1 (« *Trois-quart d'un siècle qui s'écoule en cinq secondes. »).

Il est par ailleurs conseillé aux candidats de revoir les règles de conjugaison des verbes, y compris à la troisième personne du singulier (*sentis → sentit ; *parcours → parcourt), erreurs d'autant plus pénalisées si elles portent sur un temps qui ne correspond pas à celui choisi par l'auteur (*le souvenir lui revena → le souvenir lui revint).

Plusieurs marques du pluriel ont aussi été oubliées (*Trois-quart → Trois-quarts ; *cinq seconde → cinq secondes ...), y compris pour les accords des participes passés (*sont venu → sont venus).

Méthodologie de la traduction et stylistique

Les différentes difficultés de ce texte ont fait l'objet de sur-traductions, de calques par évitement, de réécritures, voire d'omissions, plus ou moins délibérées. Ceci met en lumière le fait de devoir s'entraîner de manière régulière à cet exercice par l'emploi et la pratique des procédés de traduction (chassé-croisé, d'autant plus indispensable dans ce texte, étoffement, modulation, transposition, équivalence) afin de trouver le juste équilibre entre le style de l'auteur, le sens du texte ainsi qu'une expression correcte et adaptée en français. Toutefois, même si les propositions de traduction de certains candidats pouvaient être maladroites, ces derniers ont montré leur souci de respecter au mieux le texte en faisant preuve de bon sens, pour parfois aboutir à des trouvailles intéressantes et pertinentes.

Relecture

Les membres du jury estiment plus que nécessaire de rappeler aux futurs candidats l'importance d'une relecture, du texte d'origine ainsi que de la traduction proposée, ce qui peut sembler fastidieux, mais s'avère indispensable afin d'éviter l'oubli de mots, voire de segments, mais aussi des erreurs de repérage, d'orthographe et de grammaire, portant sur les pluriels des noms, la conjugaison au présent ou encore le respect des accords sujet-verbe et des participes passés. Cette maîtrise de la langue française constitue une des compétences attendues de tout futur professeur amené à communiquer avec la communauté éducative ainsi qu'avec les parents, mais également à faire réfléchir les élèves sur le fonctionnement de ces deux langues, afin qu'ils ou elles puissent acquérir des repères solides dans leur apprentissage des compétences de l'anglais.

Analyse par segments

1. "THREE-QUARTERS OF A CENTURY dances by in a five-second flip."

Ce segment constituait une des premières difficultés de ce texte et a pu donner lieu à des erreurs sur plusieurs points.

Dans les textes littéraires, les nombres tels que Three-quarters ne sont pas traduits par des chiffres et l'ensemble du groupe nominal three-quarters of a century ne pouvait par ailleurs être calqué sur l'anglais en gardant l'article indéfini (« *Trois-quarts d'un siècle »). Sans conséquence, il n'était pas obligatoire de conserver les majuscules pour les premiers mots de cette phrase, puisqu'il s'agit simplement de la typographie présente dans le texte d'origine, marquant le début d'un nouveau passage.

Dans quelques copies, le verbe dances à la troisième personne du singulier du présent simple imposé par le sujet en anglais, a pu être confondu avec le nom au pluriel, menant à des faux-sens, contre-sens voire non-sens (« *Des danses de trois quarts de siècle en un clin d'œil »). Celui-ci devait par ailleurs non seulement être traduit par un verbe à la troisième personne du pluriel en français, mais également de manière non littérale par « dansent » au risque d'omettre le sens induit par la préposition by, présente à sa suite. Un chassé-croisé était par conséquent recommandé, à condition d'opérer une transposition de by en un verbe qui rende compte de l'image de ces années qui passent non seulement devant ses yeux par le biais des photos, élément de compréhension à retrouver dans la phrase suivante, mais font aussi resurgir les souvenirs évoqués plus loin. Dances pouvait ensuite être transposé, par exemple en un participe présent, et remplacé par tout autre verbe susceptible de renvoyer au même champ lexical. Ce mouvement est renforcé par la présence du groupe nominal five-second flip dont le noyau, flip, trouve difficilement un équivalent en français. Le plus simple était, peut-être, certes, de sous-traduire, mais de manière toutefois pertinente, par « geste », « mouvement », « espace » ou « parcours » suivi de « de cinq secondes ».

[Trois quarts de siècle défilent en dansant en un parcours de cinq secondes.]

2. “Nicholas Hoel thumbs through the stack of a thousand photos,”

Le verbe à particule thumb through devait également faire l'objet d'un chassé-croisé, en faisant particulièrement attention au sens de through, à savoir celui de la notion d'entièreté. Le verbe thumb pouvait ensuite être transposé en nom pour rendre compte du fait que Nicholas, dont il fallait garder l'orthographe du prénom, fait défiler ou feuilleter toutes les photos et ce, à l'aide de son pouce.

Dans quelques copies, certains candidats ont confondu thousand et hundred, mais les erreurs les plus nombreuses ont porté sur un repérage erroné des déterminants précédant stack et thousand (the stack >> *un paquet → le paquet ; a thousand photos >> *mille photos → un millier de photos).

[Nicholas Hoel feuilleter de son pouce le paquet d'un millier de photos,]

3. “watching for those decades' secret meaning.”

Le verbe à particule *watching for* a souvent été sous-traduit par « *regardant » alors que le contexte à droite montre que Nicholas est dans une réelle démarche de recherche, scrute lesdites photos. Ce verbe pouvait être traduit par un participe présent ou par une tournure telle que « pour découvrir » ou « à la recherche de ».

Il est important de rappeler que face à un groupe nominal complexe, les candidats doivent prendre le temps de repérer la relation entre les éléments afin d'éviter, par exemple ici, de faire porter *secret* sur *decades* plutôt que sur *meaning* (« le sens de ces *décennies secrètes » → « le sens secret de ces décennies »)

[scrutant le sens caché de ces décennies passées.]

4. “At twenty-five, he’s back for a moment on the farm where he has spent every Christmas of his life.”

Pour ce segment, relativement simple, ‘has spent’ a parfois été traduit par « *avait passé » au lieu de « a passé ». Il était également possible de moduler en choisissant de traduire *every Christmas of his life* par « chaque Noël de sa vie » plutôt que par « tous les Noëls de sa vie » car cette tournure est plus idiomatique. Quelques candidats ont omis *of his life*, ce dont on ne pouvait faire l'économie au risque d'altérer le sens voulu par l'auteur.

Ici encore, l'âge de Nicholas, *At twenty-five*, ne pouvait être traduit en chiffres.

[A vingt-cinq ans, il revient pour un moment à la ferme où il a passé chaque Noël de sa vie.]

5. “He’s lucky to be there, given the cancellations.”

La traduction de *He is lucky* par « *il est chanceux » était calquée sur l'anglais. « Il a de la chance » était davantage pertinent.

Le nom *cancellations* a parfois été sous-traduit et il fallait à nouveau tenir compte de la phrase suivante pour comprendre que ces annulations étaient dues à des tempêtes de neige et de leurs conséquences sur les avions. Un étoffement s'imposait alors (« vols annulés » ou « annulations de vols »).

[Il a de la chance d'être là, compte-tenu du nombre de vols annulés.]

6. “Snowstorms sweep in from the west,”

Comme pour de nombreux segments dans ce texte, le verbe *sweep* suivi de la particule adverbiale *in* devait être traduit à l'aide d'un chassé-croisé ou par tout autre verbe marquant, de manière la plus précise possible, le mouvement décrit.

La préposition *from* devait également être transposée, par exemple, en un participe présent (« venues ») ou une proposition relative (« qui viennent »).

A nouveau, de nombreuses erreurs ont porté sur la détermination de snowstorms « *les tempêtes de neige » → « des tempêtes de neige »).

Quelques modifications syntaxiques pouvaient être opérées dans cette phrase constituée de ce segment ainsi que du segment 7 : il était notamment possible de déplacer le groupe prépositionnel from the west. Les candidats devaient toutefois éviter toute rupture syntaxique qui puisse aboutir à des incohérences telles que « *les tempêtes venant de l'ouest, clouant les avions au sol dans tout le pays » ou encore à gommer le lien de cause à effet « *des tempêtes de neige venues de l'ouest, des avions restés au sol dans tout le pays ».

[Des tempêtes de neige venues de l'ouest déferlent sur tout le pays.]

7. "grounding planes all over the country."

Outre les remarques précédentes concernant la syntaxe, et en fonction des choix de traduction de sweep in, all over the country pouvait être placé dans le segment 6.

Quelques candidats n'ont pas semblé connaître le sens du verbe ground dans ce contexte, et ont traduit par « *punir » ou « *moudre », ce qui a mené à des non-sens. D'autres ont eu le bon réflexe de trouver un équivalent en français adapté tel que « clouer au sol ».

Il a également été constaté que all avait été omis dans quelques copies.

[clouant les avions au sol.]

8. "He and his folks have driven out to be with his grandmother."

Les erreurs les plus nombreuses ont concerné la traduction du groupe verbal, non seulement quant au temps à choisir, soit le passé composé, mais aussi quant à la traduction du verbe drive out pour lequel plusieurs tournures étaient possibles (« ont fait le trajet en voiture », « ont pris la voiture », ou encore « sont venus en voiture »).

De plus, au vu du contexte général et de la suite du texte, folks pouvait être traduit par « parents » ou « famille », et non par « *amis » ou « *gens », ou encore par « ses *vieux », erreur claire de registre.

To be with pouvait également être étoffé afin d'éviter un calque maladroit (« *pour être avec » → « pour être aux côtés de »).

[Ses parents et lui sont venus en voiture pour être aux côtés de sa grand-mère.]

9. "Tomorrow, more family will arrive from all over the state."

La traduction littérale de more family n'était pas recevable en français et nécessitait par conséquent d'avoir recours à un quelconque étoffement (« *plus de famille » → « plusieurs autres membres de la famille »).

La présence du mot *state* sans majuscule dans ce segment donnait un indice précieux quant au pays où se déroulait l'action, à savoir les Etats-Unis, pour aider à la compréhension ainsi qu'à la traduction des segments 11 et 12.

[Demain, d'autres membres de la famille viendront des quatre coins de l'état.]

10. "With a flip through the photos, the farm memories come back to him:"

Le verbe à particule *flip through* devait à nouveau requérir de la part des candidats de choisir un verbe adapté au contexte, les plus pertinents étant ici « feuilleter » ou « parcourir », tout en transposant le groupe prépositionnel introduit par *with* en une proposition circonstancielle de temps soulignant la progression et la simultanéité entre cette action et celle de la proposition qui suit.

[A mesure qu'il parcourt les photos, les souvenirs de la ferme lui reviennent en mémoire :]

11. "the holidays of his childhood, the entire clan gathering for turkey"

Il était assez judicieux de faire en sorte que le participe présent *gathering* soit traduit soit par un participé passé tel que « rassemblé » soit par une proposition relative « qui se réunit ».

Ce segment, tout comme le suivant, supposait que les candidats aient des connaissances suffisantes de la culture américaine afin de saisir la référence à *turkey* (plat traditionnel mangé à l'occasion de Thanksgiving), et ce d'autant plus dans le cadre de fêtes de famille.

[les vacances de son enfance, le clan tout entier réuni pour manger de la dinde]

12. "or carols, midsummer flags and fireworks."

Tout comme pour le segment précédent, des candidats n'ont pas semblé connaître la référence culturelle liée à *carols*, d'où des traductions qui ont pu aller du faux-sens au non-sens (« *chorales » ; « *chœurs » ; « *contes » ; « *carillons » ; « *grillades »).

La traduction de *midsummer flags and fireworks* pouvait, en revanche, être, en effet, plus difficile puisque ceci renvoie à une fête scandinave, tradition conservée dans cette famille d'origine norvégienne, mais toute référence au solstice d'été ou encore à la fête nationale américaine, également caractérisée par des drapeaux et des feux d'artifices, était cohérente avec le texte. Plus simplement, « au milieu d'été » convenait également, à condition de ne pas omettre *mid*, ce qui a été le cas pour quelques candidats (« *de l'été »).

[ou chanter des cantiques, les drapeaux et les feux d'artifice du solstice d'été.]

13. "It's all encoded somehow in that animated tree,"

Le sens de ce segment a pu sembler obscur mais certains candidats ont judicieusement fait montre du souci de proposer des traductions qui puissent faire sens avec le contexte, en associant par exemple l'arbre à une métaphore, à un symbole de cette famille, à un arbre généalogique, en soulignant également l'action du personnage sur les photos et son effet en renvoyant à l'idée de faire prendre vie ou à celle d'âme (racine latine du mot *animated*). Ceci a par conséquent fait l'objet de quelques trouvailles intéressantes telles que « cet arbre animé de souvenirs » ou « cet arbre plein de vie ». Il est également à noter que la traduction de *it's* par le gallicisme « c'est » était inapproprié et constituait une erreur de registre.

[D'une certaine manière, tout est transcrit dans cet arbre chargé d'âme,]

14. "the gatherings in each season, joining his cousins for days of exploration"

Il était préférable de traduire, par exemple, *joining* par le verbe « rejoindre », à condition d'abandonner le participe présent (« *rejoignant ») pour une proposition, afin d'éviter ainsi une rupture syntaxique.

[les réunions de famille à chaque saison, pendant lesquelles il rejoignait ses cousins/cousines pour des jours entiers d'exploration]

15. "and corn-bound boredom."

Ce segment, particulièrement difficile, a décontenancé bien des candidats qui ont eu du mal à percevoir le concept évoqué par l'auteur qui associe, dans ce groupe nominal complexe, la notion d'ennui au mot *corn*, et donc « maïs », mais surtout à *bound*, dont la polysémie pouvait engendrer bien des interprétations peu satisfaisantes, les plus pertinentes étant toutefois celles renvoyant aux notions de lien et d'inévitabilité, cohérentes avec celle d'ennui. Une traduction littérale étant ici impossible, ceci a par conséquent pu donner lieu, au mieux, à des sous-traductions, mais qui soulignaient toutefois la volonté de candidats de traduire toute idée d'ennui liée aux champs de maïs, certainement à perte de vue, puisque l'action se passe dans une ferme aux États-Unis, pays caractérisé, dans certaines parties, par ses grands espaces et ses exploitations intensives. Il était alors plus judicieux de proposer une traduction simple, en reprenant certains termes qui puissent faire un minimum sens, plutôt que d'avoir recours à des sur-traductions, voire à des tentatives de réécritures menant souvent à des contre-sens (« *et d'ennui qui créent des liens » ; « *siestes sur les bottes de foin ») ou à des non-sens (« *et des temps sacrées de partage de maïs ennuyantes »).

[et d'inévitable ennui au milieu des champs de maïs.]

16. "Flipping backward through the photos,"

Le verbe à particule flip through, déjà rencontré sous cette forme dans le segment 10, était cette fois-ci associé à la préposition backward, qui lui conférait un sens supplémentaire, par le geste et dans le temps, et devait donc être transposé puis étoffé pour aboutir, entre autres possibilités, à « en sens inverse » et non pas à « *à reculons », comme rencontré dans quelques copies.

[En feuilletant les photos en sens inverse,]

17. “Nicholas feels the years peel off like steamed wallpaper.”

Ce dernier segment a déstabilisé de nombreux candidats et notamment ceux ou celles qui n'avaient peut-être pas connaissance du fait qu'il soit possible de décoller du papier peint grâce à la vapeur.

La difficulté tenait également à la comparaison entre les années et le papier peint, rendue d'autant plus ténue par le choix du verbe peel suivi de la préposition off. Il fallait par conséquent à nouveau transposer off en un verbe qui soit fidèle à l'intention de l'auteur et qui corresponde aux deux termes afin de faire sens en français.

Le participe passé steamed ne pouvait être seulement traduit par la participle passé « ramoli » ou l'adjectif « humide », car le champ lexical était certes ainsi respecté, mais le sens en était trop éloigné. Un étoffement était par conséquent nécessaire, sachant que « *à la vapeur » constituait un faux-sens puisque cette expression renvoie à une méthode de cuisson. Il convenait donc de lui préférer une tournure telle que « sous l'effet de la vapeur », qui soulignait davantage l'action induite.

Quels qu'aient donc été les efforts des candidats, ceux-ci ont toutefois donné lieu à de nombreux non-sens ainsi qu'à des réécritures. (« *Nicholas sentit les années défiler comme du papier peint sur le feu. » ; « *Nicholas sentait les années s'écouler comme du papier-film. »)

[Nicholas sent les années se détacher comme du papier peint sous l'effet de la vapeur.]

Proposition de traduction

Trois quarts de siècle défilent en dansant en un parcours de cinq secondes. Nicholas Hoel feuillette de son pouce le paquet d'un millier de photos, scrutant le sens caché de ces décennies passées. A vingt-cinq ans, il revient pour un moment à la ferme où il a passé chaque Noël de sa vie. Il a de la chance d'être là, compte-tenu du nombre de vols annulés. Des tempêtes de neige venues de l'ouest déferlent sur tout le pays, clouant les avions au sol.

Ses parents et lui sont venus en voiture pour être aux côtés de sa grand-mère. Demain, d'autres membres de la famille viendront des quatre coins de l'état. A mesure qu'il parcourt les photos, les souvenirs de la ferme lui reviennent en mémoire : les vacances de son enfance, le clan tout entier réuni pour manger de la dinde ou chanter des cantiques, les drapeaux et les feux d'artifice du solstice d'été. D'une certaine manière, tout est transcrit dans cet arbre chargé d'âme, les réunions de famille à chaque saison, pendant lesquelles il rejoignait ses cousins/cousines pour des jours entiers d'exploration et d'inévitable ennui au milieu des champs de maïs. En feuilletant les photos en sens inverse, Nicholas sent les années se détacher comme du papier peint sous l'effet de la vapeur.

ÉPREUVE ÉCRITE DISCIPLINAIRE APPLIQUÉE (EEDA)

En guise de propos liminaires, rappelons la nature et la définition de l'Épreuve Écrite Disciplinaire Appliquée (EEDA) pour le Capes externe et le Cafep-Capes de la section langues vivantes étrangères, nature et définition qui ont été fixées par l'Arrêté du 25 janvier 2021 :

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 script, 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.

Conformément à ce texte de cadrage, le jury du Capes externe et du Cafep-Capes d'anglais a créé, d'une part, deux exemples de sujets dits « zéro » (l'un de niveau collège, l'autre de niveau lycée, mis en ligne par le Ministère en avril 2021) et, d'autre part, le sujet de la session 2022, dont nous présentons le corrigé dans ce rapport. Nous souhaitons préciser, à nouveau, dans cette introduction l'esprit qui a présidé à la constitution de ces sujets et les choix opérés par le jury du Capes externe et du Cafep-Capes d'anglais. Pour ce faire, nous reproduisons ci-après 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.

IMPORTANT :

- Des précisions ont été apportées concernant la nature des documents D et de l'éventuel document annexe ;
- Une modification de la question 2 aura lieu à partir de la session 2023 (voir 2.2.2. pour la partie consacrée à la question 2)

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 budgétaires, ils sont reproduits en noir et blanc.

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 et le sujet de la session 2022, ce n'est qu'une possibilité.

Les sujets ne contiennent pas de documents audios présentés sous forme de script.

Constitution du dossier personnel du candidat

En début de copie, le candidat donne simplement la liste des documents qu'il retient ; par exemple, « Documents retenus : A, B1, C2, D2 », ou, s'il y a un document annexe, « Documents retenus : A, B1, C2, D2, document annexe ».

Gestion du temps conseillée durant l'épreuve

L'épreuve dure 6h. Le temps approximatif recommandé pour chaque partie est le suivant :

- prise de connaissance des documents et choix : environ 30mn
- question 1 : environ 1h15
- question 2 : environ 1h30-1h45
- question 3 : environ 2h30-2h45

La pondération des questions est la suivante : question 1 notée sur 5 ; question 2, sur 8 ; question 3, sur 7. Pour rappel, une note globale inférieure ou égale à 5/20 est éliminatoire ; il est donc fortement recommandé de ne pas faire d'impasse.

Logique de la question 1 de la consigne

La première étape est une présentation et analyse critique de chacun des documents choisis par le candidat. 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.

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'expliquer en quoi cet ensemble de documents fait sens pour le thème ou l'axe.

Logique de la question 2 de la consigne

Cette question comporte un point de phonologie et deux points d'analyse linguistique. Deux de ces trois points sont à traiter sans lien avec le dossier didactique ; il s'agit de vérifier des connaissances scientifiques. Le troisième, qui dans les sujets zéro et à la session 2022, est un point d'analyse linguistique (mais qui pourra à terme être aussi le point de phonologie), est adossé à la question 2c et sert également pour la question 3.

Pour la phonologie comme pour l'analyse linguistique, il n'y a pas de programme. Ce qui prévaut est, comme dans la sous-épreuve d'ERL antérieure, ce qui est utile pour un futur enseignant d'anglais. Une

consultation des instructions officielles pourra aider les candidats et les préparateurs ; les sujets zéro et le sujet de la session 2022 donnent également trois exemples.

En phonologie (question 2a dans les sujets zéro et dans le sujet de la session 2022), les réponses seront aussi brèves et informatives que possible. Des abréviations telles que V (voyelle) ou C (consonne) sont possibles, mais lors de la première utilisation, il est demandé de donner également le terme entier. La connaissance de l'alphabet phonétique international est attendue. Les symboles acceptés seront ceux des dictionnaires de prononciation suivants :

J. C. Wells, *Longman Pronunciation Dictionary* (3rd edition), Harlow: Pearson Education Limited, 2008.

ou

D. Jones (eds. P. Roach, J. Setter & J. Esling), *Cambridge English Pronouncing Dictionary* (18th edition), Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

L'accent retenu peut être le *Southern British English* ou le *General American*, au choix du candidat ; si la différence d'accent est pertinente pour le point à traiter, le candidat précisera son choix.

En analyse linguistique (question 2b dans les sujets zéro et dans le sujet de la session 2022), il s'est agi en 2022 pour chacun des points de comparer deux segments. Le format attendu était identique à l'ERL de l'ancien concours, mais sans l'étape de justification des choix de traduction. **Une modification aura lieu à partir de la session 2023 (voir 2.2.2. pour la partie consacrée à la question 2).**

La question 2c attend une réponse brève : il ne s'agit pas encore de mise en œuvre, mais de mettre en lien le point avec le niveau d'enseignement, en adéquation avec le CECRL. Par exemple, pour le sujet zéro de lycée, un candidat pourrait écrire : « Dans la perspective d'acquisition du niveau B2, l'élève sera amené à utiliser les propositions relatives déterminatives, connues mais souvent insuffisamment employées en production, pour présenter des informations définitives. » Selon le projet souhaité dans la réponse à la question 3, un autre candidat pourra vouloir au contraire se concentrer sur les relatives appositives, pour décrire grâce à des informations complémentaires. Un autre candidat encore pourrait vouloir permettre la production de relatives en *whose* pour caractériser des personnes.

Logique de la question 3 de la consigne

Les questions 1 et 2 de la consigne ont fourni le tremplin qui permet d'envisager à présent, dans cette dernière partie, une mise en œuvre. Il s'agit d'un concours externe, pré-professionnalisant malgré la petite expérience acquise par les candidats formés via le master MEEF.

Le but est de permettre au candidat de se projeter sur une mise en œuvre cohérente à partir d'un dossier équilibré. Ce n'est pas une fiction de cours et le dossier ne comporte d'ailleurs pas de document audio ou vidéo, en raison des contraintes évidentes inhérentes à l'organisation des épreuves écrites.

Il est attendu du candidat qu'il conçoive un parcours cohérent et progressif, jalonné d'étapes organisées. Il s'agit de mettre en lumière la cohérence du projet et la pertinence du déroulé proposé, en mobilisant à bon escient les connaissances didactiques, les éléments pertinents des programmes et du CECRL. Pour chaque étape, il précisera le nombre approximatif de séances ; celui-ci s'ajuste 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.

Dans la présentation de la séquence pédagogique, il est possible d'utiliser des tirets, pour des questions évidentes de gain de temps. En revanche, il reste important de justifier ses choix. Le jury valorise la capacité à concevoir un projet, la capacité à se projeter dans la conception d'une séquence. Les longs développements théoriques généraux non appliqués sont à proscrire.

Question 1 : Analyse critique (ou dite « universitaire »)

Les attentes

L'étape de l'analyse critique pose les fondations d'une présentation didactique solide en identifiant les enjeux. Cette analyse ne doit pas être négligée ou expédiée sans soin par stratégie : lors de cette session, les meilleurs candidats ont été généralement ceux qui ont formulé une analyse rigoureuse de chaque document et abouti à une problématisation de qualité qui a nourri l'analyse didactique. Cette première partie doit permettre aux candidats de révéler leurs qualités d'analyse universitaire et d'expression ainsi que leurs connaissances culturelles, civilisationnelles ou littéraires. Percevoir l'implicite, opter pour une approche certes synthétique mais néanmoins fine des divers supports proposés (extrait de roman, tweet, document iconographique...), apprécier les styles, les différents points de vue ou encore évaluer le genre d'un document sont autant de compétences attendues d'un futur enseignant, qui devra transmettre ces savoir-faire et cette finesse d'analyse à ses élèves. Les candidats construisant des analyses qui témoignaient de connaissances personnelles solides ont été valorisés.

Une lecture attentive des énoncés (et, en amont de l'épreuve, de la « Fiche de présentation et de conseils » reproduite ci-dessus) aurait évité à certains candidats de graves mais heureusement rares erreurs consistant à analyser l'intégralité des documents, à se contenter de la mise en relation des documents ou à ajouter des documents qui n'étaient pas dans le corpus. S'agissant justement des consignes, il est rappelé que : « La présentation permet d'évoquer le type de support, sa spécificité, les intentions de communication ». Les écueils les plus fréquents ont consisté à recopier le paratexte (qui n'est utile que s'il précise un point d'analyse), à résumer et à paraphraser sommairement les documents

(ce qui ne peut suffire à nourrir l'analyse) ou à « plaquer » des connaissances, plus ou moins pertinentes, au sujet des documents (par exemple, à propos du document D-1. : plutôt que de rappeler la biographie de Rosa Parks ou celle de Martin Luther King, il semblait plus opportun de rapporter seulement les éléments-clés utiles à l'analyse du document ou à sa mise en perspective sans digresser). De manière générale, les candidats doivent se garder de formuler des considérations personnelles et des jugements de valeur sur les personnalités du corpus. Quant à la forme des documents, elle n'a presque pas été étudiée par les candidats, cela ayant pour conséquence une mauvaise identification de leur genre : par exemple, le document A a été considéré comme une biographie ou un discours. L'avant-propos d'Oprah Winfrey (C-1.) a lui aussi été assimilé à un discours (malgré la mention explicite « *foreword* » dans le paratexte). Concernant la teneur poétique du lexique de cet avant-propos, elle n'a retenu l'attention que de certains candidats. Seuls les documents iconographiques ont parfois fait l'objet d'interprétations et d'analyses, dont certaines réussies.

Il est utile de rappeler deux points de vigilance. D'une part, l'analyse critique des documents ne consiste pas à donner son avis ou à critiquer la pertinence ou l'intérêt de ces documents, mais à adopter une approche de type « universitaire » en gardant à l'esprit l'axe (lycée) ou le thème (collège) du dossier. D'autre part, seuls les documents D, issus de manuels ou, le cas échéant, de ressources institutionnelles, peuvent conduire les candidats à proposer quelques aménagements qui leur semblent judicieux du moment qu'ils sont justifiés. En d'autres termes, les considérations didactiques et les pistes de mise en œuvre pédagogique sont à réserver pour le traitement de la question 3. Nombre de candidats qui ont commis cet impair ont été pénalisés et ont perdu du temps, puisqu'ils ont été amenés à se répéter dans la troisième partie.

Les documents

La richesse du dossier, grâce aux échos et aux tensions entre ses documents synchroniques, devait permettre au candidat une appréhension substantielle de l'axe « Diversité et inclusion », lequel, en tant que fil conducteur, devait naturellement amener à une problématisation de l'ensemble du dossier. Le corpus était construit autour de la place et de l'importance aux États-Unis (inclusion) de femmes afro-américaines (diversité) à la destinée historique.

Nota bene : Pour le corrigé (cf. 2.2.5), nous avons adopté la perspective des candidats. Ainsi avons-nous sélectionné des documents du corpus pour constituer un dossier comme l'exige la question 1. Afin de rendre compte de la richesse du corpus, les documents qui n'apparaissent pas dans notre dossier bénéficient ci-après d'une présentation et d'une analyse plus étoffées.

Trop de candidats ont fait l'économie d'une étude approfondie du **document A**, qui est en quelque sorte le « document pivot » du dossier, du fait qu'il doit absolument figurer dans la séquence pédagogique présentée en question 3. Malgré le temps limité dont les candidats disposent, ces derniers doivent veiller

à ce que leurs « analyses critiques » ne se restreignent pas soit à de la paraphrase, soit à un résumé linéaire de chaque paragraphe du texte, soit à des amorces de pistes ciblant un ou deux éléments. Pour bien comprendre les enjeux et expliquer avec finesse le document A ainsi que les autres documents, les candidats doivent s'attacher à ne pas dissocier le « fond » de la « forme » : les correcteurs ont bonifié les copies des candidats qui ont pris en considération la forme et le genre des documents. Le document A, écrit à la fin de la présidence Obama, ne se limitait pas à une série d'anecdotes amusantes ou touchantes sur la vie de Michelle Obama : il fallait s'attarder, d'une part, sur le point de vue et les nombreuses répétitions de l'anaphore « *I've* » et, d'autre part, sur ce style rapide qui donne l'impression d'une conversation. Cette énumération hétéroclite de personnes mises en avant (en particulier, les enfants) ou d'autres personnes égratignées au passage, etc., méritait qu'on s'y attarde pour revenir sur les intentions de l'auteure dans ses mémoires : justification, autopromotion, pathos, satire légère, règlement de comptes, partage d'émotions, témoignage, etc.

Les candidats doivent faire preuve de vigilance face aux documents iconographiques : Les documents B-1. et B-2., parce qu'iconographiques, ont fréquemment été qualifiés de « faciles à comprendre » parce que visuels, ce qui a pu porter préjudice à des candidats et a mis au jour leur mauvaise compréhension des documents. Pour approfondir cette remarque, notons qu'il était judicieux de préciser, par exemple, quelques éléments éclairants pour B-1. : la tenue de l'auteure afro-américaine et militante des droits civiques, entre autres, que fut Maya Angelou, docteure honoraire de nombreuses universités pour la qualité de ses écrits ; et, donc, le livre-accessoire qu'elle tient à la main (son autobiographie, *I Know Why the Caged Bird Sings*). Il était également porteur de s'arrêter sur les proportions stéréotypées de la poupée et de s'interroger, à juste titre, sur le formatage des poupées Barbie. On pouvait aussi évoquer les *doll tests* ou encore analyser cette rencontre improbable de la littérature classique avec la culture populaire. Une analyse fine permettait enfin d'explorer l'idée d'une récupération commerciale : tentative louable de « représenter » et, dans un certain sens, « d'assimiler » la diversité ? Ou effort désespéré de la part de Mattel pour sauver sa compagnie aux valeurs ambivalentes et en perte de vitesse ?

Le document B-2. était une image complexe, création numérique en hommage à l'une des œuvres les plus connues de Norman Rockwell (*The Problem We All Live With*, 1964) lors de la campagne présidentielle de 2020 : la vice-présidente Kamala Harris marche, précédée par l'ombre de Ruby Bridges, première élève noire de la Nouvelle-Orléans à aller dans une école primaire réservée aux Blancs. L'image illustre une phrase prononcée par Kamala Harris : *That Little Girl Was Me*. Les points suivants ont été bonifiés : référence à la ségrégation/déségrégation ; allusion au tableau de Rockwell ; connaissances mobilisées sur *Brown v. Board of Education*, sur *Plessy v. Ferguson*, sur les luttes pour les droits civiques. Une interprétation sur le titre explicite du document B-2. et le titre implicite (celui du Rockwell) témoignait de connaissances culturelles solides.

Les candidats pouvaient également explorer la question de la dimension commerciale inhérente à la mise en vente de poupées Barbie (B-1.) ou du support de la création numérique (B-2.).

Nota bene : L'image B-2. a été originellement créée pour être imprimée sur des teeshirts. Il n'était pas attendu des candidats qu'ils le sachent ; par ailleurs, cela ne pouvait s'inférer à partir des éléments paratextuels.

Le document C-1. était l'avant-propos de l'édition du poème prononcé lors de l'inauguration de Joe Biden, poème dont l'on doit l'écriture et l'interprétation riche en émotions à la poétesse afro-américaine Amanda Gorman. Cet avant-propos écrit par une Oprah Winfrey enthousiaste prend une forme caractéristique que l'on pourrait assimiler à un « poème en prose ». Winfrey adopte donc les codes de la poésie dans cet avant-propos qui précède le poème de Gorman : il était possible d'identifier l'usage d'allitérations et d'images religieuses. Le contexte civilisationnel devait être familier puisque les événements sont récents, la fin de la présidence Trump (marquée par un rejet de la diversité) ayant eu lieu en 2021 — d'où le ravissement de la star télévisuelle à propos d'un retour double : celui des Afro-Américains et celui des États-*Unis* en tant que « nation » américaine *réunie*.

Le document C-2. est composé d'un tweet en deux parties. La première partie résume de façon succincte la déclaration officielle de la Fédération de gymnastique américaine à la suite de l'abandon inattendu de la gymnaste afro-américaine, star de la discipline et incarnation du « rêve américain » (valeurs du travail, de la ténacité, de la volonté, de la réussite, du dépassement de soi). La deuxième partie précise la cause de cet abandon : la santé mentale ainsi que le remplacement de l'athlète aux derniers Jeux olympiques. La Fédération, récemment mise à mal par des scandales de maltraitance d'athlètes (plus précisément, scandales d'agressions sexuelles), apporte paradoxalement son soutien et loue la sage décision de cette athlète exceptionnelle qui, malgré tout, déclare forfait.

Il était nécessaire de comparer les modulations entre les deux parties du tweet (« *well being* » plus neutre et plus vague que « *focus on mental health* ») était nécessaire afin de mesurer un progrès important : le sport ne doit pas tout au physique ; le mental est une partie intégrante et fondamentale de l'intégrité physique (« *Mens sana in corpore sano* », *a healthy mind in a healthy body*). Des coups d'éclat médiatiques ont occasionné la mise en avant de la santé mentale par plusieurs sportifs de haut niveau, qui revendiquent ne pas être que des machines aux capacités physiques extraordinaires. Leur statut d'individus hors norme et invincibles se complexifie : ces héros se ré-humanisent soudain par leur potentielle fragilité — qui n'est en l'occurrence pas physique.

Pour finir, à la suite du fort retentissement de cet abandon dans la presse, il semble légitime de s'interroger sur les raisons de ce parti pris officiel : authentique intérêt pour l'athlète elle-même, modèle inégalable ? Protection de l'athlète contre les attaques subies sur le même réseau social (Twitter) ? Ou tentative de récupération de l'aura de cette gymnaste d'exception à des fins publicitaires ?

Cette année, le corpus proposait deux extraits de manuels pour D-1. et D-2. ; or, la dimension didactique des documents D n'a été que rarement prise en compte ; en effet, ces documents ont souvent été traités uniquement comme deux documents civilisationnels supplémentaires.

Le document D-1. consistait en un extrait d'une fiche méthodologique pour une tâche finale audiovisuelle fournissant trois exemples possibles de l'engagement et/ou de la réussite de femmes dont les choix et actions ont joué un rôle déterminant pour leur communauté et dans le monde : la militante pakistanaise pour les droits à l'éducation des filles, Malala Yousafzai ; la militante afro-américaine pour les droits civiques, Rosa Parks, lors de son arrestation (en général, son histoire est étudiée au collège) ; la moins connue des trois, Misty Copeland, première danseuse étoile afro-américaine. Sous les photographies, étaient décrites, en anglais, les différentes étapes pour guider la réalisation d'une vidéo par les élèves jusqu'à sa mise en ligne sur le site du lycée pour que la tâche soit véritablement actionnelle.

Transparaissent dans les photographies des domaines variés dans lesquels les femmes ont un rôle à jouer pour s'intégrer (par exemple : l'éducation des jeunes filles comme combat d'actualité qui peut toucher les élèves). Les différents « degrés » de célébrité de ces « éclareuses » fluctuent selon les dangers qu'elles ont encourus (danger de mort pour Malala Yousafzai ; danger de violence physique et d'emprisonnement pour Rosa Parks) et selon la « cause » de leur renommée (par exemple, le monde exclusif de la danse classique, très formaté, réservé à un public restreint rend la notoriété de Misty Copeland plus confidentielle en comparaison de celle de Rosa Parks). Des pistes de réflexion sur cet extrait de manuel ont été amorcées par certains candidats, qui se sont interrogés sur l'histoire en tant qu'avancée collective ou propre à un individu, sur les qualités qui font l'héroïne ou le héros, sur la notion de *storytelling*, etc. ; ou de manière plus prosaïque, mais néanmoins pédagogique, sur la recevabilité des personnalités potentiellement proposées par les élèves lors de la réalisation de la tâche. Bien que le format de l'épreuve oblige la conception de sujets ne contenant que des supports écrits, les membres du jury ont veillé à valoriser les remarques didactiques *pertinentes* et *étayées* des candidats notant l'absence d'éléments audio pouvant servir de modèles (= supports « modélisants »). Peu de candidats ont perçu que le projet sur l'inclusion proposé par le manuel pouvait *potentiellement* générer un sentiment d'exclusion chez certains élèves dans la classe (par exemple, les garçons qui ne se sentiraient pas concernés), et ce, malgré la consigne qui suggérait un choix non exclusivement féminin : « *Find information about him/her* ».

Le document D-2. est une page de manuel didactisée présentant un extrait d'article sociologique, relativement long, agrémenté de références historiques précises relatives aux années soixante et de données économiques. La rédaction est empreinte de la subjectivité ou, tout du moins, de l'expérience personnelle de l'auteure. Il était possible d'inférer, par l'emploi du pronom personnel « *we* », que l'auteure s'inclut elle-même comme membre de la minorité afro-américaine et qu'elle soulève clairement les problèmes de discrimination et d'inclusion des minorités qui persistent jusqu'au sommet de l'État fédéral en dépit de progrès notoires. À la fin de l'article, se trouve une activité construite selon l'approche

de la pédagogie différenciée, qui a été l'objet de peu de remarques didactiques : cette activité a pour but de guider et d'aider les élèves d'une classe hétérogène en fonction de leur degré de compétence dans l'activité langagière de compréhension de l'écrit. Dans le texte, certains éléments pouvaient faire obstacle à l'accès au sens pour des élèves de classe de 1^{re} : notamment, les liens et mouvements entre passé et présent, les exemples ou allusions historiques, ou encore le lexique et la variété des temps et des aspects.

Mise en relation des documents

S'il est vrai que le temps imparti est contraint, la mise en résonance des documents est souvent timide ou à l'état d'ébauche. Nombre de candidats n'ont souligné que les échos en omettant les différences. D'autres candidats encore se sont contentés d'identifier l'adéquation entre les documents et l'axe, approche nécessairement peu productive puisque chaque document d'un corpus est choisi précisément pour pouvoir s'insérer dans le thème (collège) ou l'axe (lycée) et en être une illustration. Au lieu de reprendre les documents un à un en mentionnant les éventuels points communs, il était préférable de centrer la mise en relation sur des thématiques en lien avec l'axe « Diversité et inclusion » et d'opter pour une approche transversale des quatre documents retenus afin d'obtenir une confrontation dynamique. Il est également possible de mener de front l'analyse des documents et leur mise en lien à la condition bien sûr que cette dernière ne se limite pas à l'identification de ressemblances entre les supports mais qu'elle constitue une véritable mise en tension thématique, générique, etc.

Rappelons que la richesse de la conception et de l'ingénierie d'une séquence repose sur cette mise en relation des documents afin que les élèves puissent, une fois en situation d'apprentissage, saisir et appréhender les liens, les divergences et les échos que chaque document renferme. Ainsi, les candidats éviteront d'extraire une thématique présente dans un seul document (par exemple, la misogynie en A ; l'esclavage en C-2. ; la ségrégation en D-1.) et de l'ériger en point névralgique de tout le dossier. Comment affirmer que Michelle Obama, née à Chicago en 1964, a été victime de la ségrégation ? En définitive, ce corpus jetait une lumière positive sur les progrès accomplis par certaines femmes noires américaines, en particulier ces dernières années, dans les domaines de la politique, de la littérature et des arts, ces femmes s'affranchissant du poids du passé pour devenir auteures de leur destin et surmonter la discrimination et le racisme. Elles sont la personnification du rêve américain comme rêve d'intégration et d'élévation sociale des communautés afro-américaines et elles représentent l'espoir de voir la fin du « plafond de verre » et les effets néfastes de l'intersectionnalité (« *is it "angry" or "black" or "woman"?* », document A, l. 32).

De futurs enseignants doivent insister, par exemple, sur l'importance de l'éducation comme levier fondamental d'intégration sociale des minorités qui restent en marge du pouvoir. À ce titre, précisons que Michelle Obama, qui a suivi un cursus prestigieux la conduisant jusqu'à Harvard, peut difficilement être caractérisée de « *self-made woman* » contrairement aux autres femmes présentées dans le corpus telles Maya Angelou (B-1.) ou Oprah Winfrey (C-1.), dont les parcours personnels furent plus ardues et

cahoteux. La référence à l'éducation comme vecteur de libération et d'affirmation de l'individu reste Ruby Bridges (B-2.) : « pionnière » et « modèle à suivre » (littéralement, sur l'image). La fillette peinte lors de son trajet vers l'école, son livre sous le bras, est la personnification du droit à l'éducation pour tous acquis de dure lutte (« *The 1964 Civil Rights Act was just beginning to chip away at discrimination in education, jobs and public facilities* », D-2., l. 5-6). La photographie de Malala Yousafzai (seule personnalité non afro-américaine du corpus, mais dont la présence est indissociablement au liée au droit à l'éducation et, spécifiquement, celle des filles) trouvait sa place dans le dossier des candidats ayant retenu ce document.

Il n'était pas productif de chercher à classer ces femmes par ordre d'importance en raison de leur notoriété ; en revanche, il était plus porteur de noter qu'elles appartenaient à la catégorie des « pionnières » issues de la diversité : la première Première dame afro-américaine des États-Unis (A) ; la première vice-présidente des États-Unis, afro-américaine et asio-américaine (B-2.) ; la première récipiendaire du titre de « *National Youth poet laureate* » afro-américaine (C-1.) ; la première danseuse étoile afro-américaine (D-1.) ; la plus jeune lauréate du prix Nobel de la paix (D-1.). A contrario, Maya Angelou (B-1.) ne représente pas la première Barbie noire, comme cela a été fautivement affirmé par certains candidats qui ont loué trop promptement la marque Mattel et sa supposée volonté d'améliorer l'inclusion des femmes afro-américaines : Maya Angelou est devenue la première Barbie « auteure noire » à titre posthume. Sur ce dernier point, des candidats se sont saisis de cette particularité pour élargir leurs propos à des considérations perspicaces sur les stéréotypes liés à la poupée « mannequin » Barbie (blonde, disproportionnée, pieds en demi-pointes pour porter des talons, etc.) et liés aux femmes en général. De fait, il était opportun d'explorer aussi la diversité des choix esthétiques effectués par les personnalités représentées dans les documents : les cheveux lissés de Michelle Obama et de Kamala Harris ; le tissu wax de la robe de Maya Angelou retournée vers des atours d'inspiration africaine. Il est manifeste que les femmes sont en butte aux moqueries ou aux attaques misogynes (Michelle Obama ou Misty Copeland). Quelques candidats ont fort justement intégré à leur analyse une citation de Malcolm X en 1964 : « *the most disrespected woman in America is the black woman* ».

Ces remarques pouvaient mener à une problématisation autour de la représentation physique et de la mise en scène de soi par soi (l'autobiographie de Michelle Obama [document A], l'autoportrait brièvement esquissé par Amanda Gorman [C-2.] ou par les autres (Mattel rendant hommage à Maya Angelou en la transformant/l'assimilant en Barbie-Maya [B-1.] ; Oprah Winfrey qui célèbre Amanda Gorman [C-2.] en figure presque messianique ; la Fédération de gymnastique redorant son blason en soutenant sincèrement [« *wholeheartedly* »] son athlète prodige en difficulté [C-2.] ; Rosa Parks, « rebelle » tranquille et sa photographie d'identité judiciaire [D-1.]). En découle dès lors l'importance de prendre en compte les formes d'art et les modes d'expression divers, en un mot, la visée associée au genre de chaque document : autobiographie, photographie, tweet, image-hommage numérisée à partir de photographies et d'une peinture, poème ou article sociologique dans lequel l'auteure apparaît en filigrane.

La perspective finale de cette mise en relation était de cerner un questionnement, au cœur de l'article de l'article de Sharon Austin (D-2.) et mis en avant par certains candidats : certes, les actions et carrières des femmes représentées dans le corpus sont individuelles, mais leur portée devient *in fine* universelle. Pour autant, doit-on considérer que ces exemples sont le fait d'un réel essor collectif ou d'une forme de *storytelling*, de *success story* individuelle ? Les améliorations et les avancées acquises au fil de l'histoire ne sont-elles du ressort que d'un personnage providentiel (Michelle Obama en A, Barack Obama en D-2. et Gorman en C-2.) ? Ou l'histoire se construit-elle grâce à un faisceau de circonstances et d'autres bonnes volontés, parfois restées dans l'ombre ? En ce sens, peut-on considérer qu'un simple individu peut tout seul changer le cours de l'histoire (Ruby Bridges en C-2.) ? Ou faut-il nécessairement une personnalité d'exception (Maya Angelou en B-1.) ? Certes, sans une figure historique (Martin Luther King en D-2. ou Rosa Parks en D-1.), peut-être ne se serait-il rien passé sans l'adhésion et le soutien d'autres individus ? Si les figures historiques jouent un rôle essentiel, faut-il pour autant laisser dans l'ombre ceux qui soutiennent leurs combats, voire les impulsent ?

D'autres thématiques ont été identifiées et analysées avec justesse par plusieurs candidats : la lutte sociale et la violence ; la valeur marchande de l'inclusion et sa récupération par la vente d'objets ; la visibilité et la célébrité ; le mythe fondateur de la réussite. Il était possible de s'autoriser des incursions dans le domaine didactique, mais il fallait prendre garde de ne pas tomber dans l'analyse de éléments facilitateurs et des obstacles attendus en question 3.

En conclusion, il est à souligner que certains candidats parmi ceux ayant produit les meilleures copies ont choisi d'inclure, bien que cela ne soit pas exigé par les consignes, une problématique à la fin de l'étude critique : le jury a valorisé cet effort de problématisation de l'analyse des documents et de leur mise en relation dès lors qu'elle démontrait une pensée logique et organisée de la part du candidat. Cette problématisation préfigurait souvent celle des séquences pédagogiques présentées dans la question 3.

Nota bene : Voir 2.2.5. pour l'intégration de l'analyse et de la mise en relation dans la proposition de corrigé.

Conseils méthodologiques

La maîtrise de la méthodologie de l'épreuve écrite disciplinaire appliquée est essentielle pour, d'une part, réussir à traiter l'ensemble des questions dans le temps imparti et, d'autre part, parvenir à valoriser vos connaissances. Nous formulons ci-dessous quelques conseils qui aideront les futurs candidats à se préparer.

- **Consolider et étoffer le bagage culturel et disciplinaire :**

Le jury s'attend à ce que les candidats, anglicistes confirmés, aient des connaissances solides. Ont été pénalisées les copies dans lesquelles étaient avérées la non-identification de Kamala Harris et de Ruby Bridges, la méconnaissance de Maya Angelou ou d'Oprah Winfrey, l'absence de mention de la peinture originelle de Rockwell.

▪ **Gérer son temps et être efficace :**

Choisir rapidement ses documents, annoncer son choix, ne pas multiplier les exemples inutiles, respecter les étapes attendues (= gain de temps et preuve d'organisation). **Se montrer organisé et cohérent** : traiter les questions dans l'ordre et conformément aux attendus. **Aller droit à l'essentiel** : entrer directement au cœur du document, relier thématique et contenu des documents, détecter les échos et les tensions. **Éviter les digressions** : par exemple, éviter les longs développements et/ou les platitudes concernant la colonisation, l'esclavage, le mouvement des droits civiques, la ségrégation, les biographies plus ou moins maîtrisées des personnalités dans le dossier.

▪ **Être rigoureux et faire preuve de « bon sens » :**

Lire soigneusement les consignes, les paratextes (B-1. : Maya Angelou n'est pas « docteure en médecine » — Angelou utilisait le titre de *doctor* [« *Dr. Angelou* »] pour rendre compte des nombreux doctorats honorifiques qu'elle avait reçus) / B-2. : l'enfant n'est pas Kamala Harris ou l'adulte n'est pas Ruby Bridges) et les textes scrupuleusement (« *this skinny Black Girl, descended from slaves* » est une citation, comme l'indiquait l'emploi des guillemets, non une caractérisation inventée par d'Oprah Winfrey...). Cette dernière remarque souligne que les candidats doivent maîtriser les conventions liées à l'emploi des signes de ponctuation.

▪ **Approfondir l'analyse et la mise en relation :**

Citer n'est pas expliquer : la citation étaye l'argumentation ; elle ne se suffit pas à elle-même. **Traduction et paraphrase ne valent pas argumentation** : certains candidats semblent penser que traduire en français ou résumer les textes vaut pour explication. Par exemple, des candidats ont simplement traduit ou résumé le tweet (C-2.) sans chercher à préciser le contexte, la situation particulière de l'athlète, le choix du réseau social et sans s'attarder sur ses problèmes de santé mentale ou sur la finalité de ce tweet. **Éviter le panachage anglais/français** : « Le document montre une perspective d'*empowerment* » → « une perspective d'émancipation/ de responsabilisation ». **Respecter les usages typographiques** : les titres de livres (romans, autobiographies, essais...) doivent être obligatoirement soulignés comme il est d'usage de le faire dans les manuscrits à défaut de pouvoir recourir aux italiques qui sont utilisés dans les textes imprimés. **Respecter les usages au sujet des noms propres** : même si Oprah Winfrey,

Michelle Obama ou Maya Angelou sont des personnalités mondialement connues, il est attendu qu'il leur soit fait référence par leur nom complet en veillant à l'orthographe correctement (le nom Kamala Harris a été parfois rendu par Kamalata/Camelia/Kamilla Harris/Harrison). L'usage du prénom seul est à proscrire.

Question 2 : linguistique et perspective pédagogique

La question 2-a. : phonologie

Nota bene : Voir 2.2.5. pour les conseils méthodologiques, qui sont intégrés à la proposition de corrigé.

La question 2-b. : analyse linguistique

Remarques générales

Dans ces nouvelles épreuves du CAPES externe d'anglais, l'exercice d'analyse linguistique n'est plus adossé à l'exercice de traduction. Il en résulte quelques changements dans son traitement, qui demeurent cependant mineurs : si elle n'a plus pour but de justifier un choix de traduction, et n'est donc plus orientée vers une démarche comparative entre l'anglais et le français, la méthodologie attendue reste très proche de ce qu'elle était dans le format précédent du concours.

Le choix de faire désormais figurer l'exercice d'analyse linguistique dans une épreuve qui fait la part belle à la dimension pré-professionnalisante a une conséquence certaine : plus encore que dans les éditions précédentes, la clarté et la pédagogie du propos sont valorisées, au détriment d'une profusion d'éléments terminologiques qui peut parfois, lorsqu'elle n'est pas maîtrisée, créer une confusion qui nuit à la qualité des travaux des candidats. En d'autres termes, si le jury a toujours pour objectif d'évaluer chez les candidats la maîtrise du fonctionnement de la langue anglaise, il attend également, plus que jamais, que ces derniers soient capables de l'expliquer clairement.

Dans cette optique, il est regrettable de constater que cette épreuve semble effrayer, par sa prétendue technicité, un grand nombre de candidats qui, s'ils n'en font pas purement et simplement l'impasse, peinent à obtenir des résultats satisfaisants à l'exercice. Pourtant, les meilleures copies ont souvent été celles qui faisaient l'économie de termes techniques non nécessaires, pour expliquer en termes simples – mais exacts – des fonctionnements linguistiques que les candidats avaient compris en profondeur. A l'inverse, les notes les plus basses obtenues à l'exercice ne témoignaient pas seulement de lacunes en « linguistique », au sens d'une discipline de spécialisation académique, mais aussi et surtout d'une méconnaissance du fonctionnement de la langue anglaise, doublée d'une importante difficulté à

expliquer ce fonctionnement à autrui. C'est pourtant bien là l'objectif de la linguistique pour l'enseignement : comprendre finement des logiques de fonctionnement, pour pouvoir les expliquer ensuite de manière plus simple, mais juste, à des apprenants, et permettre aux élèves l'appropriation de ces logiques. Ce ne sont pas les termes techniques qui constituent l'important, mais les idées qui les sous-tendent, et le bon sens d'angliciste.

Fort heureusement, cela signifie que cet exercice est tout à fait accessible à des non-spécialistes de la linguistique universitaire. En plus de représenter une part non négligeable du résultat final de l'épreuve, dont le seuil éliminatoire, pour rappel, est de 5/20, il est nécessaire à l'appréciation des qualités d'anglicistes et de futurs enseignants que le concours entend évaluer. Le jury conseille donc aux candidats de s'y préparer scrupuleusement en travaillant régulièrement, et insiste une fois encore sur le fait qu'il n'est pas nécessaire de disposer d'une multitude de connaissances de linguiste spécialiste pour le réussir, et que le bon sens et la réflexion logique sont des éléments clés pour obtenir d'excellents résultats.

Globalement, les exercices d'analyse linguistique n'ont pas été réussis par une majorité de candidats. Le premier point, qui invitait à l'étude de la subordination, n'a souvent pas été traité, ou a révélé des lacunes considérables, notamment en syntaxe – or il est difficile de remédier à des problèmes de découpage de phrase qu'auraient des élèves si on ne sait soi-même en comprendre la logique. C'est peut-être la relative complexité de ce domaine qui a rebuté un certain nombre de candidats, ce que le jury regrette. Cependant, le second point, qui traitait des différences d'emploi entre le prétérit et le *present perfect*, a été lui aussi rarement réussi, alors qu'il fait appel à des compétences fondamentales et centrales à la compréhension de l'anglais. Par exemple, des erreurs aussi problématiques que de considérer que le *present perfect* est composé de HAVE suivi d'un « verbe au prétérit », ou que le prétérit et le *present perfect* ont la même valeur ou les mêmes emplois, ne sont pas acceptables pour de futurs enseignants d'anglais.

Méthodologie pour la session 2022 (annexe 5)

Mise à part l'absence des justifications de traduction qui caractérisaient les anciennes épreuves du CAPES, la méthodologie conseillée pour la session 2022 restait identique à celle des années précédentes. Les étapes successives conseillées aux candidats dans les rapports de jury des sessions précédentes permettaient un propos raisonné et une pédagogie plus compréhensible. Le présent rapport redonne des repères essentiels de présentation.

D'abord, une bonne analyse ne peut se passer d'une **description** morpho-syntaxique des éléments à l'étude. Cette étape nécessite une connaissance fine des natures et des fonctions, qui sont utilisées dans toute grammaire de l'anglais, et qui doivent donc être connues d'un futur enseignant de langue. Lorsque le segment souligné est court, chaque mot ou marqueur doit être étiqueté. Cependant, une

description efficace doit également mettre en lumière la hiérarchie des composants, plutôt que de se résumer à une énumération linéaire. Le jury rappelle également que certains éléments hors soulignage (le contexte immédiat) doivent également être brièvement décrits : il s'agira, par exemple, des arguments principaux (c'est-à-dire le sujet et les éventuels compléments) si l'élément souligné est un verbe. En revanche, afin d'éviter toute perte de temps, il faut trouver un juste milieu entre l'environnement syntaxique proche d'une forme et des éléments qui lui sont trop périphériques : l'identification préliminaire des problématiques en jeu dans l'analyse à venir apporte pour cela une aide cruciale. Le corrigé ci-dessous apporte en ce sens des éléments plus détaillés.

La deuxième étape, en 2022 comme lors des sessions précédentes, consistait à dégager les **marqueurs communs** aux deux segments, et leurs différences éventuelles. Il est à noter qu'une description précise des segments en amont est nécessaire pour pouvoir en dégager les marqueurs communs. Cette partie est très brève et factuelle, et elle a souvent été intégrée à la partie suivante sans que cela ne pose problème à la compréhension du raisonnement.

Ensuite, préalablement à l'analyse en contexte, un bref rappel des **valeurs fondamentales** des marqueurs concernés permettait au candidat de poser les jalons de l'analyse à venir, et au jury d'évaluer ses connaissances de base sur la question. Il s'agit d'une étape théorique où le candidat est invité à mentionner le fonctionnement des marqueurs à l'étude. Le jury attendait uniquement un développement sur les marqueurs qui font l'objet du soulignage. Par exemple, pour le second point, il était hors sujet de dresser une liste des subordonnées circonstancielles au seul motif que le segment souligné (« *grew* ») était inclus dans une circonstancielle de temps. Là aussi, le corrigé détaillé ci-dessous illustre ce point de la démonstration plus en détail.

La dernière étape est celle de l'**analyse en contexte** proprement dite. Il s'agit là de mettre à profit les éléments théoriques mentionnés dans la partie précédente, en les confrontant au contexte spécifique dans lequel apparaissent les éléments soulignés. Si le rappel des valeurs fondamentales implique souvent (dans les attendus de 2022 et des sessions antérieures) l'énumération de plusieurs valeurs possibles, l'analyse en contexte restreint nécessairement ce spectre en tâchant de démontrer laquelle (ou lesquelles) de ces valeurs sont effectivement à l'œuvre dans l'exemple spécifique à l'étude dans le texte. Il s'agit ici d'apporter des éléments susceptibles d'étayer la démonstration (indices co-textuels, gloses, manipulations commentées). C'est finalement le cœur explicatif, la réponse ultime à la question « Pourquoi avoir employé cette formulation ici ? ». Le corrigé ci-dessous montre cependant qu'il est tout à fait possible de proposer une démonstration certes juste mais concise, et si une argumentation étoffée a souvent été valorisée, l'exhaustivité n'était généralement pas nécessaire à l'obtention de la note maximale, au vu du temps limité de l'épreuve. Enfin, le jury rappelle qu'une analyse linguistique doit se concentrer sur le fonctionnement de la langue, et se dispenser de considérations littéraires ou psychologisantes.

IMPORTANT : méthodologie à partir de la session 2023

Lors de la session 2022, il est apparu qu'un certain nombre de candidats semblaient manquer de temps pour traiter le point 2b, bien que le temps imparti soit comparable aux sessions précédentes. L'objectif étant de permettre aux candidats de montrer le meilleur d'eux-mêmes, dans le contexte d'une épreuve qui demande de mobiliser des connaissances et compétences très différentes selon les questions, le Directoire du CAPES externe d'anglais a décidé de modifier la composition de la sous-partie 2b.

Lors de la session 2022, le sujet comportait deux paires de segments à traiter. A partir de la session 2023, il s'agira de deux segments (un seul par point).

Le point 2, lorsque c'est la linguistique qui est retenue pour la mise en œuvre de la séquence (pour rappel, à terme ce pourrait être également le point de phonologie), sera toujours lié aux questions 2c puis 3, suivant les mêmes modalités. Par ailleurs, le nombre de points affecté à l'exercice 2b reste identique ; il s'agit seulement de laisser un peu plus de temps de réflexion et de rédaction.

L'annexe en fin de rapport apporte des conseils méthodologiques quant au plan à suivre, et deux exemples de traitement de segments.

Forme

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 (marqueur du prétérit), -EN (marqueur du participe passé). Ces abréviations doivent être explicitées lors de la première utilisation, par exemple : « Le verbe TRY est au participe passé (-EN) ».

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 avant la manipulation. Par exemple, pour le point 1 : « l'emploi de WHETHER se justifie également par l'impossibilité de trouver IF après une préposition : **right down to IF I'm a woman or a man* ».

Il est également important d'utiliser tout au long de la copie un registre relativement soutenu, et de proscrire les tournures relâchées. Si le jury a bien conscience que les candidats disposent de relativement peu de temps pour traiter des différentes parties de cette épreuve dans le temps alloué, il

n'est de même pas acceptable de présenter l'intégralité d'une copie de concours sous forme de notes, schémas ou puces. Les candidats qui n'ont pas consenti à cet effort de rédaction ont été pénalisés. 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 par exemple pu lire : « *groupe verbale », « *subordonnée infinitif », « *il et suivi de... », « *une occurrence », « *le preterit ». Cette année, le jury a particulièrement déploré la quasi-absence de copie sans erreurs d'orthographe ou de grammaire de base, et rappelle qu'il se voit contraint d'attribuer un malus aux copies qui présentent trop d'erreurs, au point de rendre le propos particulièrement difficile à suivre. Il faut donc absolument prendre le temps de se relire avant de rendre sa copie.

La question 2-c. : perspective pédagogique

Remarques générales

Même si « la question 2-c. attend une réponse brève, mais pas encore une mise en œuvre », il convient de développer un minimum sa réponse et de suivre les exemples qui avaient été donnés en annexe du rapport de la session 2021 et qui ont été rappelés en introduction de la présente partie du rapport de cette session. Les attentes de 2-c. sont en cohérence avec les points de 2-a. et 2-b. : en effet, pour expliquer un point de langue à des élèves, quel que soit leur niveau de classe, il est crucial que le professeur ait une compréhension de la logique propre à ce point de langue et qu'il puisse classer ses types d'usage et ses effets de sens. Insistons à nouveau sur le fait que ce n'est pas tant la terminologie linguistique qui importe que la maîtrise des phénomènes qu'elle cherche à nommer.

Il était attendu de suivre les étapes suivantes :

- 1) Rappeler le niveau d'enseignement et le niveau du CECRL visé (A1, B1, B2, C1) ;
- 2) Définir le point de langue, ce qui implique d'avoir bien identifié et compris le point 2 : en l'occurrence, les différences entre le prétérit simple et le *present perfect* (HAVE + V-EN) ;
- 3) 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 ;
- 4) Justifier la raison du choix de cet objectif langagier au vu du niveau d'enseignement.

Si, dans une large majorité, les candidats ont souvent bien cerné l'objectif langagier, ils ont été plus rares à en repérer la perspective pédagogique ; parfois, c'est la situation de communication proposée qui n'était pas pertinente (par exemple : « mettre en voix » n'est pas, à proprement parler, une situation de communication à moins, bien sûr, de préciser l'objectif de cette mise en voix). À ce titre, les candidats veilleront à ne pas confondre objectif langagier et objectif méthodologique. L'identification d'un objectif

langagier solide dès la question 2-c. est importante, car cet objectif sera utilisé dans le déroulé de séquence. Cela signifie que, dans cette question, les candidats doivent déjà imaginer une activité/tâche (sans en décrire la mise en œuvre dans le détail) qui permettra de mobiliser l'objectif langagier dans une situation communication qui doit être mise en cohérence avec les objectifs de la séquence.

Conseils méthodologiques

Une solide connaissance de la grammaire et un esprit de synthèse sont les compétences à travailler et à développer, car il n'est pas question ici de répéter toutes les connaissances déjà exposées dans la question 2-b., ni de s'appuyer sur un relevé exhaustif de tous les exemples dans chacun des documents choisis, ni même de proposer des exemples déconnectés du dossier. Bien sûr, il n'est en aucun cas attendu du candidat qu'il critique le choix du point de langue retenu dans le cadre de la question 2-c.

Il s'agit, au regard du dossier, de commencer à appréhender la troisième partie de l'épreuve, la séquence, en répondant aux trois questions suivantes : En quoi ce fait de langue est-il pertinent dans l'ensemble du dossier ? Quels sont ses usages ? Pourquoi le travailler avec les élèves de ce niveau ?

Nota bene : Voir 2.2.5. pour l'intégration de l'objectif langagier dans la proposition de corrigé.

Question 3 : la séquence (ou présentation didactique)

Les attendus

Puisqu'il s'agit d'un concours pré-professionnalisant, le jury est bien conscient que les candidats n'ont, au stade des épreuves écrites, qu'un bagage relativement modeste en termes d'expériences acquises, même pour les candidats du master MEEF. Il leur est demandé toutefois de « se projeter dans une mise en œuvre cohérente » où prime le bon sens : la fiche de conseils rappelée en introduction est indispensable, car elle fournit les étapes à suivre. Les candidats se garderont de produire « une fiction de cours », mais ils proposeront des pistes précises, organisées et progressives destinées à guider les élèves dans l'acquisition du sens et à s'approprier les éléments qui vont leur permettre de produire à leur tour du sens. Plus la connaissance des programmes, des niveaux du CECRL, des parcours éducatifs ainsi que les connaissances didactiques et des processus cognitifs seront fines, meilleur sera le déroulé de séquence. À cet égard, les correcteurs ont noté que de très nombreux candidats avaient fait la démonstration de connaissances solides et d'une préparation sérieuse et régulière face à ce nouveau type d'épreuve à l'écrit des concours de l'enseignement.

De manière générale, une efficace gestion du temps s'avère primordiale et s'acquiert par l'entraînement. Trop de candidats n'ont pu qu'amorcer une ébauche de séquence ou n'ont rédigé que des projets

approximatifs, ou n'ont formulé que des objectifs langagiers vagues, partiels ou trop vastes, parfois sans se référer explicitement aux documents par manque de temps. Pour gagner du temps et par un souci de clarté, l'usage de tirets, de flèches et d'abréviations a été recommandé : au besoin, préciser lors de la première occurrence, par exemple, « Tâche Finale (TF) » ou « Production orale en continu (POC) » permet par la suite de n'employer que l'abréviation « TF » ou « POC ». Évidemment, les abréviations doivent être acceptées de tous et non fantaisistes. Libre à chacun d'utiliser un tableau ; toutefois, il fallait garder tous les éléments à l'esprit et ne pas omettre d'indiquer quel est le but de telle ou telle activité, avec quelle mise en œuvre et quels objectifs s'inséraient dans le projet avec pertinence et cohérence.

La cohérence a parfois fait défaut, dès lors que l'ordre des documents annoncé n'a pas été suivi ou que des documents ont été tout simplement omis dans le déroulé de séquence. À ce sujet, il était possible de faire allusion à un document extérieur au corpus existant (par exemple : le poème *The Hill We Climb*) ; néanmoins, ce document ne devait pas remplacer l'un des supports du corpus : il faut le cibler correctement (effet, le correcteur se pose nécessairement des questions en lisant une proposition vague du type : « *J'utiliserai une interview de Michelle Obama sur Internet.* » De quoi parlerait-elle ? Cet entretien existe-t-il ?). Dans tous les cas, l'allusion à un support extérieur ne doit pas servir de prétexte à un exposé civilisationnel ou littéraire (par exemple, des propositions de recours à « *I Have a Dream* » en lien avec D-2. ou sur *Hurricane Katrina* en lien avec A. Le candidat doit sans cesse se demander : « Cela s'intègre-t-il à l'ensemble du corpus ? » Se poser ce type de question permet de se recentrer sur la thématique principale que l'on cherche à développer sans digresser.

La question du bon sens s'impose dans cet exercice puisqu'on attend une prise de recul réflexive de la part de futurs enseignants sur leurs futures pratiques : à partir des documents, un diagnostic adéquat doit être établi sur les éléments facilitateurs et les obstacles afin de définir les pistes d'exploitation pédagogiques. Aussi, l'élève devient acteur de l'acquisition de savoirs et de savoir-faire. Par conséquent, écrire que « L'enseignant répondra aux questions de vocabulaire et donnera les références soulevées par le texte. » (à propos de D-2.) est peu compatible avec une démarche dans laquelle l'élève doit être actif dans ses apprentissages et ses acquisitions : dans un premier temps, les élèves doivent apprendre à inférer le sens des mots inconnus et élucider les références culturelles non maîtrisées grâce, notamment, au contexte et au co-texte ; dans un second temps, les élèves pourraient, par exemple, effectuer une recherche sur internet pour lever les derniers déficits lexicaux et culturels. De la même manière, des élèves de 1^{re} (tronc commun) ne parviendront pas, à partir des citations et du texte d'Oprah Winfrey, à (ré)écrire le poème d'Amanda Gorman en tâche intermédiaire si aucune phase d'entraînement à cette activité n'a été ménagée en amont : en effet, comment réinventer un poème déjà existant ? Le jury a valorisé les candidats qui ont proposé des démarches dynamiques, bien qu'inabouties, qui témoignaient du recul qui leur sera nécessaire tant dans la construction de leurs futures séquences que lors de leur mise en œuvre.

Pendant l'année de préparation, il sera utile d'apprendre à distinguer « entraînement » et « vérification ». L'entraînement vise à faire acquérir à l'élève des stratégies afin de lui permettre de

développer ses compétences (en réception, en production) et d'enrichir ses connaissances. L'évaluation vise à faire le point sur le degré d'acquisition des compétences et des connaissances. Ainsi, hormis dans les phases de la séquence clairement identifiées comme relevant de l'évaluation (= en ce qu'elles remplissent une fonction de vérification), il convient de proposer des activités qui « entraînent les élèves à » (mieux comprendre un texte, mieux s'exprimer à l'oral, mieux interagir, mieux écrire, etc.). La proposition suivante relève de la vérification et non de l'entraînement : faire lire ou écouter un poème ou l'avant-propos d'Oprah Winfrey (C-1.) aux élèves sans guidage, ni aide, ni repérage, puis leur poser des questions pour vérifier s'ils ont compris le poème ou l'avant-propos. Finalement, à ce stade du concours, le jury attend que le candidat ait une compréhension générale des enjeux didactiques actuels du cours de langues vivantes.

Remarques concernant la problématique, la tâche finale, le projet

Il est important de noter que la problématique didactique permet de donner un cadre à la séquence et doit s'ancrer dans le monde culturel anglophone. Ainsi, axer son propos sur le *melting pot* ou « l'inclusion des minorités » était trop vague. Notons qu'un bon nombre de candidats ont énoncé des problématiques satisfaisantes telles que : « *In what ways are the Afro-American women depicted as a source of hope and inspiration?* » ou « *Black Women: from discrimination to role models* ». L'une ou l'autre langue était acceptée pour énoncer la problématique ; néanmoins, il fallait veiller à leur correction dans chacune des langues respectives (cf. les remarques sur les langues). Ces problématiques comprennent l'ensemble des enjeux des documents et ne se concentrent pas sur un seul document, les autres documents se greffant de manière plus ou moins artificielle au document priorisé à plus ou moins bon escient. Il faut saluer l'à-propos de certains candidats qui ont ancré culturellement la réalisation de leur tâche dans des événements annuels en lien avec la thématique du corpus : en l'occurrence, *Black History Month*, mais aussi *International Women's Rights Day*, ou éventuellement *Martin Luther King Day*.

La démarche actionnelle est fortement recommandée puisque la tâche finale (TF), ou « tâche de fin de projet », permet de structurer et d'insuffler une certaine logique dans la création de la séquence afin de proposer des activités qui aident les élèves tout au long du parcours qu'elle construit, en piquant leur intérêt. Les membres du jury ont particulièrement apprécié l'adaptation ou l'appropriation personnelle de la tâche finale suggérée dans le document D-1. Toutefois, il faut veiller à ce que la tâche soit réalisable et cohérente, et qu'elle ne donne pas lieu à des dérives (commentaires racistes, misogynes, etc.). Pour s'en assurer, il faut toujours essayer d'anticiper les énoncés qui seront produits par les élèves. La tâche finale doit être correctement ciblée : « *Perform a speech about race equality* » constitue un sujet bien trop vaste. Quant à la tâche « Écrire la suite de l'autobiographie de Michelle Obama en 450 mots », elle soulève un double problème étant donné que l'autobiographie ne peut s'écrire que par la personne concernée (de même qu'on ne peut inventer la vie à venir d'une personnalité) et que le nombre de mots n'est pas adapté au niveau de 1^{re} tronc commun. Il a été donné au jury de lire des tâches tout à fait adaptées :

In groups of 3, you will prepare and present to a special committee your proposal for either a new stadium in Chicago, IL, a statue in Memphis, TN, or a portrait for the new \$10 dollar note. You will select an African-American woman and justify your choice. Your presentation must use a visual document. The committee will then ask you questions for 5 minutes.

De ce fait, un projet réussi doit être orienté vers la réalisation d'une production dont les objectifs culturels, communicationnels et éducatifs sont explicités et cohérents suivant une articulation fine avec l'analyse universitaire, mais doit aussi intégrer des éléments de mise en œuvre pédagogique pertinents (différenciation, remédiation, usage du numérique, travail personnel de l'élève, devoirs à la maison, etc.). Il est important de veiller à varier les activités et à ne pas céder à la facilité en reprenant toujours le même modus operandi. Le contre-exemple le plus fréquent trouvé dans les propositions de certains candidats consiste à systématiquement distribuer un document puis à laisser les élèves travailler en autonomie en salle multimédia (sans guidage donc) et sans préciser ce qui résulte de ces recherches.

Les objectifs et la hiérarchisation des documents

Les objectifs servent à déterminer le potentiel didactique des documents et doivent être énoncés de manière claire et précise, catégorie par catégorie, éventuellement avec des exemples *courts*, et en adéquation avec le niveau visé : l'usage de tirets et de titres soulignés sont préférables à une présentation en bloc dans de longs paragraphes explicatifs, souvent confus et incomplets. De fait, les membres du jury ont remarqué l'oubli fréquent, délibéré ou non, des objectifs pragmatiques et/ou sociolinguistiques, voire des objectifs phonologiques, pourtant incontournables pour une acquisition solide de la langue anglaise. Par ailleurs, certains objectifs étaient bien trop vastes : « les temps du passé » ; « le lexique de l'histoire » ; « avoir une bonne prononciation ». En matière d'objectifs grammaticaux, il conviendra de les sélectionner en fonction de leur difficulté (par exemple, il ne faudrait pas laisser penser que les élèves découvrent le présent simple en terminale et que l'on peut introduire le prétérit modal en 6^e) et, surtout, des besoins langagiers pour réaliser la tâche (de la complexité de la tâche doit découler la complexité des outils grammaticaux à mobiliser). Évidemment, certains objectifs grammaticaux, du fait de leur complexité, peuvent/doivent être travaillés plusieurs fois durant la scolarité. Ainsi le point 2 de l'analyse linguistique, retenu pour formuler un objectif langagier en 2-c., trouvait-il logiquement sa place dans l'ensemble du corpus puisque chaque document pouvait faire l'objet d'un bilan ou d'un commentaire d'une action passée dans le présent.

Quant à la hiérarchisation des documents, elle permet d'organiser la séquence de manière logique en déterminant les éléments facilitateurs et les obstacles qui vont respectivement aider ou entraver la compréhension des élèves, que ce soit la longueur du texte, la charge lexicale ou culturelle d'un document, l'implicite, les procédés rhétoriques, le registre, etc. — paramètres que le professeur doit

intégrer à sa préparation de séquence afin de construire un parcours adapté. Il faut se montrer prudent dès lors qu'on affirme que les élèves connaissent nécessairement une œuvre ou le lexique, car il est possible de passer à côté d'une exploitation propice à faire progresser tous les élèves, voire de nier leurs difficultés et leurs besoins.

Au vu du nombre de combinaisons possibles entre les documents, il n'existe pas un ordre unique selon les quatre documents choisis. Seules convaincront le jury une analyse et une justification rationnelles, marquées d'une vraie réflexion didactique et pédagogique. Il convient de mettre en relation les documents comme pour la question 1 et de toujours garder à l'esprit leur contenu, leur source, leur nature, leur finalité, leur public et leur contexte de production. Par exemple, justifier de commencer par le document C-1. parce que « Les élèves sont familiers avec Twitter, que le texte est court avec des mots transparents et qu'en outre, ils connaissent peut-être la gymnaste et ce qui lui est arrivé. » est parfaitement recevable. À l'inverse, débiter la séquence par le document B-1. et affirmer que « Les élèves n'ont pas besoin de connaître Maya Angelou pour le comprendre, puisque le but du support est la vente de Barbies afro-américaines » fait preuve d'une étroitesse d'approche des documents et, sans doute, d'une stratégie de la part du candidat pour masquer sa propre méconnaissance de Maya Angelou. À cet égard, il faut souligner que certains candidats aux connaissances fragiles sur Maya Angelou ont toutefois proposé aux élèves une activité de recherche sur cette figure historique, compensant une analyse universitaire lacunaire par un bon réflexe didactique.

La séquence à proprement parler

Pour rappel, une séquence se conclut avec la tâche finale qui peut être (ou non) l'évaluation de fin de séquence (ou évaluation sommative). Dans le cadre de l'épreuve, la séquence est composée d'*étapes* : une étape est une phase didactique dans la construction de la séquence. Elle peut permettre d'explorer un aspect de la problématique et/ou chercher à développer une compétence particulière chez l'élève et/ou correspondre à un entraînement ciblé en vue de la réalisation d'une tâche intermédiaire et/ou de la tâche finale (ainsi, la fiche de conseils avait précisé : « Une étape va d'un travail d'accès à la compréhension à une tâche de production »). Chaque étape peut être constituée d'une ou de plusieurs *séances*. Dans le cadre du concours, la séance s'entend comme « séance de cours de 55 minutes » (ce que l'on appelle communément « une heure de cours »). Cette précision doit permettre aux candidats de calibrer leurs propositions de manière réaliste mais bien sûr approximative : il n'est pas demandé de préciser le minutage de chaque activité ; en effet, cela conduirait les candidats à faire une « fiction de cours ». S'il le souhaite, le candidat peut préciser que la séance correspond à « deux heures de cours » consécutives (= 2 fois 55 minutes) ; dans ce cas, il doit le mentionner clairement et justifier ce choix (par exemple, dans les enseignements de spécialité, les heures hebdomadaires *peuvent* être groupées sur des plages de « deux heures » dans l'emploi du temps de l'élève). Cette option doit être utilisée prudemment, car choisir une séance de deux heures ne saurait justifier que les candidats ne prennent pas la peine d'expliquer dans le détail leurs choix didactiques et pédagogiques (nature des activités, modalités de mise en œuvre, justification didactique, etc.).

La cohérence de l'ensemble mais aussi la variété des activités proposées sont prises en compte dans l'évaluation des propositions des candidats : il faut se départir des pratiques pédagogiques systématiques. Par maladresse ou par manque d'expérience, certains candidats suggèrent les mêmes approches, et ce, indépendamment des caractéristiques des documents : par exemple, un *brainstorming*, un déficit d'information (en découpant le texte A et en distribuant chaque paragraphe à différents groupes sans que les élèves n'aient jamais le texte global ; en découpant les images B-1. ou B-2. sans justification particulière), une carte mentale créée après « l'étude » de chaque document, un recours aux îlots bonifiés sans précision sur l'utilité de cette modalité, etc.

À chaque activité, il faut se poser les questions suivantes : « Que font les élèves ? Comment le font-ils ? Pourquoi le font-ils ? Est-ce utile pour la tâche finale ? » Ce questionnement didactique est valable tant pour les activités de compréhension que pour celles de production. En outre, il convient de reprendre les objectifs du projet pour les répartir respectivement à chaque exploitation de document et/ou à chaque tâche de production. En effet, les candidats qui obtiennent des notes tout à fait honorables sont ceux qui cherchent à relier le projet et les objectifs proposés au déroulé de la séquence tout en mobilisant des connaissances adéquates de façon simple et logique, et ce, sans se perdre dans une terminologie didactique mal maîtrisée. En effet, le projet général est souvent bien présenté, mais le choix des activités n'est pas toujours expliqué ou l'est de manière superficielle.

Un calibrage réaliste de la séquence est fondamental et il appartient aux candidats de trouver le juste milieu. Rares ont été les candidats qui ont évacué la construction par étapes ou qui, par exemple, prévoyaient de traiter trois documents en une séance, ou encore qui indiquaient que les quatre documents seraient abordés en quatre séances en apportant peu ou pas de précisions sur les activités menées en classe, l'essentiel du travail étant fait par les élèves à la maison. Inversement, certains candidats proposaient une séquence sur dix à douze séances, ce qui est trop long dans un contexte d'enseignement.

Comme précisé ci-dessus, il ne fallait pas faire l'économie du fait de langue principal dans le déroulé de séquence. S'il était évoqué, soit l'exploitation pédagogique se limitait à demander aux élèves d'effectuer des repérages ou un relevé des faits de langue sans autre démarche ou activité pour consolider l'apprentissage de la langue, soit l'approche est devenue purement théorique, des candidats ayant suggéré une séance complète sur le point de grammaire, détaché du contexte, voire sans rapport avec les documents. Les meilleurs candidats sont ceux qui démontraient une compréhension fine du concept d'entraînement : la séquence doit créer un parcours dans lequel, idéalement, les faits de langue sont intégrés dans des situations de communication afin d'entraîner les élèves et de les préparer à l'évaluation ou à leur tâche finale. Ainsi, l'objectif langagier identifié en question 2-c. doit prendre tout son sens dans la séquence.

Finalement, un dernier point de vigilance concernera les critères d'évaluation de la tâche finale ou de l'évaluation sommative. Il est peu fructueux d'utiliser de manière systématique les grilles des anciennes

E3C sans les adapter aux spécificités de la tâche finale choisie dans la séquence. Ces grilles ne sont pas un outil d'évaluation obligatoire et, dans le cadre du contrôle continu au cycle terminal, les professeurs sont « encouragés » à les utiliser, mais ne sont pas tenus de le faire. D'autres candidats pour la réalisation d'une vidéo sur une personnalité inspirante ont, à juste titre, pris le parti d'accorder quelques points à la présentation et l'aspect esthétique dans la qualité du contenu, mais aussi à l'intonation et la prononciation associées à un objectif pragmatique : « pour emporter l'adhésion de l'auditoire ». Force est ainsi de constater que la conception de l'évaluation de la tâche finale (vers laquelle tend l'ensemble de la séquence) et la réflexion dont elle doit faire l'objet sont cruciales, ce qui justifie que le jury valorise les candidats démontrant l'attention apportée à cette étape.

En conclusion, cette partie de l'épreuve permet d'apprécier la capacité de futurs enseignants à appréhender et travailler les documents pour permettre l'accès au sens et favoriser l'appropriation des outils communicationnels et éducatifs par les élèves, selon un apprentissage organisé, cohérent et logique.

Remarques sur les langues

Le format de cette nouvelle épreuve, sans être complètement hybride, peut occasionner un va-et-vient d'une langue à l'autre ; aussi, il incombe aux candidats de s'exprimer correctement en français et en anglais, qu'ils soient anglophones ou francophones. S'agissant spécifiquement du français, il est rappelé aux candidats que la maîtrise de la langue française compte parmi les attendus mentionnés dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (Bulletin Officiel du 25 juillet 2013). En effet, il s'agit de la langue de communication avec l'ensemble des acteurs de la communauté éducative.

Rares ont été les candidats utilisant un français non fautif et soutenu. Dans l'ensemble, le jury a regretté la qualité fragile du français chez un grand nombre de candidats tant au niveau du vocabulaire qu'au niveau de l'orthographe et de la grammaire (« consécration », « succincte », « travail par pairee », « une cote de popularité », « bénéficier », etc.). Le jury conçoit que les candidats puissent commettre d'occasionnelles erreurs d'inattention. En revanche, ils ont été pénalisés quand les erreurs étaient graves et récurrentes. De fait, le travail de préparation au concours implique de consulter des précis grammaticaux ou de conjugaison française pour consolider la maîtrise de la langue : « les quatre documentss » ; « elle a motivé de nombreuses personnes » (ne s'accorde pas) ; « bien qu'elle ait traversé » (usage du subjonctif passé) ; « je choisis » ou « cela la définit » sans <e> final (« choisir » et « définir » ne sont pas des verbes du 1^{er} groupe) ; etc.

Nous attirons l'attention des candidats sur l'usage du discours direct et indirect, lequel est apparu souvent mal formulé (fréquemment assorti d'erreurs de temps), et ce, dans les deux langues, mais plus particulièrement en anglais quand il s'agissait de consignes : « **How people fight injustice?* », « **We*

can wonder how did they changed? » Cela met au jour des erreurs de langue préjudiciables pour un futur enseignant qui se doit de s'exprimer dans un anglais le plus modélisant possible à l'écrit comme à l'oral. Lors de la rédaction de la copie, le même soin doit être apporté à la correction de l'anglais ainsi qu'à celle du français.

Concernant la qualité de la langue, sa richesse, sa variété et sa précision offrent le double avantage de valoriser les propositions des candidats ainsi que de permettre de gagner un temps précieux. À l'inverse, l'usage de termes mal compris (et souvent mal orthographiés), l'usage d'anglicismes (« la Fédération de gymnastique soutient Simon Biles » et non « supporte » Simone Biles), le jargon littéraire ou didactique mal maîtrisé font au mieux mauvais effet. À cet égard, le registre doit être adapté aux attentes exigibles d'un futur enseignant : aucune familiarité ou écart de registre ne doit être toléré (« le look de la dame » → « la tenue vestimentaire » ; « elle a un souci de couleur de peau » → « elle est discriminée en raison de la couleur de sa peau » ; « sa vie, elle est chamboulée » → « sa vie est bouleversée » ; « vu que » → « étant donné que » ; « du coup » → « de ce fait » ; etc.). Les mois précédant l'épreuve doivent être consacrés à un renforcement de l'expression : les candidats ne peuvent faire l'économie d'un entraînement régulier durant lequel ils prêtent une attention particulière à la qualité de la rédaction de leurs copies. Certes, les correcteurs ont conscience que cette épreuve est longue et exigeante ; toutefois, il est primordial de varier et soigner l'expression et, surtout, de s'assurer que l'écriture demeure lisible et compréhensible, malgré l'effet couplé de la précipitation et du stress que peut générer la fin de l'épreuve. Chaque année, le jury rappelle qu'au moins une relecture attentive est indispensable.

Proposition de corrigé

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

a. Analyse critique et mise en relation

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

Analyse critique

Le document A est un extrait des premières lignes de la préface de l'autobiographie de Michelle Obama qui résume très brièvement la vie d'une des Premières dames les plus charismatiques, voire télégéniques, sinon la plus populaire des États-Unis : de son enfance normale et heureuse dans un milieu modeste à ses aspirations et à leur réalisation. Elle revient sur une vie dédiée aux autres (en particulier, aux enfants), vie couronnée par son rôle de *First Lady*, son rêve américain et un de ses multiples rôles qui lui a permis une variété de rencontres, enrichissantes ou amères, des différentes couches de la société, lui procurant un large spectre d'émotions. Cet autoportrait (flatteur) dépeint une femme déterminée et talentueuse qui effectue son bilan de vie avec enthousiasme, fierté et un recul ironique : est-il empreint d'une vraie humilité ou de fausse modestie ?

Dès le début de l'extrait, Michelle Obama se dépeint comme une personne douée (« *always [...] to get As* », l. 14), une figure altruiste (« *vice-president at a hospital* », l. 12, « *director of a nonprofit* », l. 13) et emblématique de la diversité, somme toute, comme une femme d'exception (« *a working-class black student at a fancy mostly white college* », l. 14 ; « *I've been the only woman, the only African American* », l. 14-15) qui s'est élevée grâce à des valeurs « simples » inculquées par ses parents et qu'elle transmet dans cet ouvrage destiné à ses lecteurs (« *your story is what you have* », l. 43). Toutefois, ne se trouve dans les trois premiers paragraphes aucune référence explicite à des actes racistes qu'elle a probablement subis. Au contraire, elle apparaît emblématique d'une inclusion réussie avec éclat, en large partie grâce à sa grande visibilité dans les médias et sur Internet : un symbole de réussite sociale, familiale et professionnelle, et un symbole du rêve américain. Partant de ses rêves d'enfant à la réalisation de ses rêves en tant qu'adulte, son énumération évolue de la forme prétérit « *I wanted* » au bilan d'une vie à son mitan caractérisé par la répétition anaphorique de l'expression au *present perfect* « *I've* », déclinée en neuf occurrences de « *I've been* », ce qui insuffle un rythme rapide et dynamique au texte, coloré par la diversité des expériences évoquées.

S'inspirant des innombrables rencontres qu'elle a faites, l'ex-Première dame esquisse en quelques exemples une représentation contrastée de son pays, « *America shows itself to you in its extremes* » (l. 22), passée au filtre de ses commentaires teintés d'ironie ou de ses propres émotions : son étonnement amusé face à des demeures tellement luxueuses qu'elles s'apparentent à des musées cède la place à son empathie tangible face aux victimes d'une des pires catastrophes naturelles ayant frappé le Sud des États-Unis, l'ouragan Katrina. Plus intéressée par les rencontres humaines, et elle-même d'extraction simple, elle rend un hommage appuyé aux enfants et, par extension, aux gens de milieux professionnels humbles, en particulier, à ceux qui se dévouent pour les autres (« *teachers and military spouses* », l. 26). Remarquons qu'il s'agit de figures plutôt féminines, et non controversées – il fut parfois reproché à Michelle Obama une attitude jugée frileuse, voire consensuelle dans ses prises de position et sa défense de causes, néanmoins nombreuses. Réaliste, et avec le recul, l'épouse de l'ex-président évalue les limites de son rôle de Première dame, une fonction plus qu'un métier à part entière, « *a job that's not officially a job* » (l. 15 à 16), mais elle mesure les opportunités qui lui ont été offertes (« *a platform* », l. 16) en termes d'influence et de liberté d'expression, opportunités rarement accordées à une femme et, qui plus est, issue des minorités. Toutefois, si certaines rencontres relèvent du meilleur,

d'autres rencontres lui font aussi supporter le pire. De fait, ce modèle d'inclusion qu'incarne Michelle Obama ne se laisse pas griser par la gloire fragile qu'on lui accorde un jour pour mieux la lui reprendre le lendemain : « *I've been held up as the most powerful woman in the world and taken down as an "angry black woman."* » (l. 30 à 31). Si elle s'efforce d'ironiser sur l'intersectionnalité du propos, la narratrice énumère les attaques indirectes ou directes qu'elle a subies par racisme, par sexisme ou par misogynie (attaques sur son physique : « *Whether I'm a woman or a man* », l. 35 ; « *made fun of my butt* », l. 36). Des attaques qui viennent de divers niveaux sociaux et professionnels, des sites fangeux d'Internet aux déte détenteurs de hautes fonctions : « *the swampy parts of the internet* » (l. 34) ; probablement un journaliste connu « *on national television* » (l. 33-34) ; « *a sitting U.S. congressman* » (l. 35). Ainsi, dans cette préface, ce retour sur ses mésaventures lui permet de défier ses détracteurs de manière purement rhétorique, puisqu'il lui est difficile d'en rire (« *I've tried to laugh this stuff off.* », l. 36-37), mais surtout, de mettre en perspective cette ascension exceptionnelle qui semble tellement enviable. En ce sens, l'auteure met alors à profit sa notoriété, ses doutes, ses succès et ses échecs, comme des exemples ou leçons dans son autobiographie, laquelle a visiblement inspiré un large lectorat, l'ouvrage étant devenu un best-seller.

Le genre de l'autobiographie (et, par extension, tout autoportrait en art) se veut par définition subjectif et s'avère donc souvent flatteur, pour ne pas dire embelli : le sujet se concentre sur lui-même ou, en l'occurrence, elle-même. Il est alors intéressant de relever une forme d'« exclusion » dans l'appellation de leurs (présidents de) maris (« *her husband's inauguration* », l. 20) au profit d'une insistance sur le rôle des Premières dames, Melania et Michelle. Notons au passage la minuscule de « *president* » (l. 20) tandis que « *the First Lady of the United States of America* », l. 16) apparaît dans toute la gloire de son titre. Ainsi, cette préface oscille entre humilité et orgueil : ce dernier exemple pointe véritablement le clivage entre la personnalité plurielle, forte, intellectuelle, engagée et féministe de Michelle Obama et celle plus lisse et conformiste de Melania Trump. Cette comparaison tranche de manière indiscutable en faveur de la narratrice. Pour contrebalancer la fierté tangible de l'extrait, l'ex-Première dame finit sur les formules ou injonctions honnêtes et de bon sens transmises par ses parents : la valeur du travail, le rire comme arme de dérision massive, la confiance en soi pour exprimer ses propres idées — des valeurs très simples qui contrastent avec un parcours aussi complexe et varié que le sien. Certes, Michelle Obama ne ménage pas ses efforts pour dépeindre une enfance ordinaire et parle de sa vie comme de celle d'une Mme Tout-le-monde : elle utilise de manière répétée le pronom indéfini « une » (« *a bride, a stressed out new mother, a daughter torn up by grief* », l. 15) pour retracer les étapes attendues par la société américaine dans la vie de n'importe quelle femme, avant d'évoquer sa carrière (« *a lawyer [...] a vice president* », l. 12) en mettant l'accent sur le caractère presque commun de sa vie. Cependant, elle ne parvient pas à convaincre que son rêve américain est à la portée de tous. En fait, se voulant inspirante, elle choisit d'insister sur la banalité d'une existence en définitive hors du commun et hors de portée. L'ex-Première dame n'est ni commune, ni banale ; au contraire, sa trajectoire est particulièrement extraordinaire, ce qu'elle doit peut-être à d'heureux hasards, mais aussi aux qualités qu'elle met en avant dans cet extrait (intelligence, travail, ténacité, ambition, sens des responsabilités, empathie, etc.).

En effet, malgré les ambitions simples de son enfance (« *I wanted a dog. I wanted a house [...]. I wanted [...] a four-door station wagon* », l. 1-2), l'épouse de l'ombre, devenue malgré elle (?) (« *reluctantly* », l. 30) une personnalité dans la lumière, s'est élevée au rang d'un icône « *pop* » afro-américaine dont le cercle d'influence s'étend aux minorités, aux femmes, voire à l'Amérique tout entière. Puisque « grandir » (« *growing up* », l. 9 à 10) est pour elle un développement permanent, qui fait écho au titre : *Devenir* (« *Becoming* »), un processus inachevé, toujours en cours, qui n'est jamais « fini ». Il convient de s'interroger sur cette réussite hors norme : si le rêve américain existe toujours, et elle en est la preuve, le plafond de verre semble persister pour les plus hautes fonctions (aucune femme, et moins encore une femme afro-américaine, n'étant devenue présidente ou vice-présidente en 2018). Mais aussi, dans quelle mesure son parcours contribue-t-il à l'inclusion des autres membres des minorités ? Est-il question de « tokénisme » ou d'une véritable avancée dans le droit fil des idéaux des Black Power et du « *all power to the People* » des Black Panthers ?

Le document iconographique B-2. est une image mondialement connue et créée numériquement lors de la campagne présidentielle de 2020 en hommage à l'une des peintures les plus célèbres de Norman Rockwell (*The Problem We All Live With*, 1964). La vice-présidente Kamala Harris marche précédée de l'ombre de Ruby Bridges, première élève noire de la Nouvelle-Orléans à aller dans une école primaire réservée aux Blancs depuis la fin de la ségrégation et la décision de la Cour suprême, *Brown v. the Board of Education* (première brèche portée à l'arrêt *Plessy v. Fergusson* légalisant la ségrégation).

Contrairement à ce que le nouveau titre pourrait insinuer, Kamala Harris n'est pas la petite fille du tableau ; l'œuvre d'art à laquelle l'ombre fait référence est une des illustrations américaines les plus iconiques. Par contraste avec la sage petite fille en robe et coiffée de couettes, la vice-présidente est vêtue d'un tailleur, proche du costume masculin, et les cheveux mi-longs, lissés (« lissage » des différences, un abandon des marques de diversité ethnique) afin d'obéir aux canons de la représentation de la « *success woman* » actuelle occidentale, déterminée et combative. De plus, elle porte les accessoires classiques destinés à la féminiser : talons aiguilles et sac à main ont remplacé la robe et le livre que tient Ruby Bridges. Il semble opportun de s'arrêter un instant sur le motif de cette représentation dans le monde politique, un monde essentiellement composé d'hommes où ne seraient acceptées (intégrées) que des figures hybrides, mi-femmes, mi-hommes assimilant les codes et stéréotypes attendus. Pour autant, l'inclusion politique et historique de chacune de ces deux personnalités exceptionnelles, Harris et Bridges, est avérée.

Contrairement au canon de la peinture classique où l'avancée vers le futur se fait vers la droite, dans l'art pictural américain, la gauche symbolise *généralement* l'avenir. Aussi, l'artiste Bria Goeller (féministe, non issue des minorités mais militante pour leurs droits) a reproduit fidèlement la petite silhouette de Rockwell. En effet, l'actuelle vice-présidente, issue d'une double diversité, à savoir d'ascendance afro-américaine et asio-américaine, doit son intégration prestigieuse dans la sphère politique aux pionniers, fussent-ils des enfants, qui ont permis aux minorités d'accéder à une éducation de qualité. Cette illustration exprime la dette de certaines personnalités contemporaines envers de

courageuses figures historiques et elle met l'accent sur la continuité passé-présent en soulignant une progression de l'inclusion et une visibilité des minorités dans la vie politique. En effet, la modification du titre original (« *That Little Girl Was Me* ») provient d'une phrase prononcée par Harris, alors procureure de Californie, lors d'un débat télévisé pour l'investiture du candidat démocrate. Elle reprochait à son opposant de l'époque, Joe Biden, son soutien à des politiciens ségrégationnistes et leur refus de contribuer à l'éducation des enfants originaires des minorités. De fait, ils s'opposaient à la politique de déségrégation favorisant la mixité scolaire appelée « *busing* ». C'est pourquoi l'accession à l'éducation (= inclusion) par les minorités (= diversité) est symbolisée par le livre que porte Ruby Bridges.

L'image apparaît plus épurée que l'originale : seule demeure l'ombre de la fillette, symbole antithétique d'un effacement et d'un oubli progressif ou, au contraire, symbole délicat du souvenir d'une figure tutélaire qui montre le chemin ? Cette continuité est métaphoriquement représentée par le pied de Kamala Harris qui semble fusionner et, pour ainsi dire, littéralement « marcher dans les pas » de Ruby Bridges, de dix ans son aînée. D'autres aspects ont disparu dans cette simplification de la peinture originelle : manquent, d'une part, les policiers fédéraux qui accompagnent l'enfant à son école primaire et, d'autre part, les marques de violence – tomate éclatée et insultes raciales (le mot honni « *nigger* » en majuscules rouges). Ces changements soulèvent plusieurs questions : celle de la fidélité de l'hommage et de l'édulcoration du message ? Le message ambivalent peut être lu comme une atténuation qui passe sous silence, plus qu'il ne nie la réalité d'une violence encore présente aux États-Unis (George Floyd, #BLM) ou, à l'inverse, comme un appel à l'apaisement par le truchement de cette évolution emblématique (l'enfant incarne-t-il le début de l'inclusion par l'éducation et l'adulte, son achèvement ?).

Le titre à déchiffrer du tableau de Rockwell (« Le problème avec lequel nous vivons ») attestait du racisme systémique qui perdurait après la ségrégation alors que ce nouveau titre (« *That Little Girl Was Me* ») ne s'ancre plus dans le présent mais dans le souvenir comme l'atteste l'usage du prétérit . De véritables progrès se font-ils jour ? Ou cette reprise participe-t-elle d'un mythe ? D'une manière de *storytelling* par l'entreprise de design humoristiquement appelée « *Good Trouble* » ? Autrement dit, d'une réécriture arrangée de l'histoire qui ôte les aspects blessants et violents dans le but de créer un visuel ironique, plus modéré, plus positif, loin de la dénonciation originelle, plus directe. [On peut déceler la velléité commerciale, *Good Trouble* étant une « compagnie de design satirique » comme précisé dans le paratexte du document B-2. : précisons que cette image était vouée à être imprimée sur des tee-shirts ou des affiches.] Assurément, les copyrights américains ont émis des conditions quant à l'exploitation du tableau et l'illustration se focalise sur l'émancipation et l'émotion, valeurs optimistes émanant de l'œuvre originale. Pourtant, un degré de lecture plus approfondi tient nécessairement compte de l'intertextualité entre les œuvres, ce qui renvoie implicitement à la violence verbale et physique toujours prégnante.

Le document C-1. reproduit l'intégralité de l'avant-propos aux échos religieux de l'icône télévisuelle afro-américaine Oprah Winfrey précédant le poème de la plus jeune poétesse lauréate, également afro-américaine, Amanda Gorman, poème lu à l'inauguration du président Joe Biden, qui ouvre une nouvelle ère après la politique brutale de Donald Trump envers les minorités.

Galvanisée par sa jeune compatriote, la présentatrice s'essaie à son tour à la poésie, ce qui est visible dans la disposition des phrases. Dans ce court préambule, elle cite des extraits de « *The Hill We Climb* » et se lamente avec lyrisme (« *the welter of pain and suffering* », l. 1 à 2) sur le contexte d'un pays brisé et à genoux (l. 13), malmené, divisé, plongé dans l'obscurantisme (« *never-ending shade* », l. 14) par l'administration Trump. Dans une langue allitérative (« *Where a deep distress that has dogged our souls* », l. 4) et anaphorique (six occurrences de « *Where* » dans le premier mouvement de ce préambule), Oprah Winfrey exprime un bilan morose au moyen de verbes au *present perfect* (« *we've been* », l. 7). Et, alors que tout semblait perdu, le désespoir et la perte de foi ayant gagné les esprits (l. 3 à 4), se produit un miracle (l. 14) : le salut procuré par l'entrée en fonction de Joseph Biden et par le poème d'Amanda Gorman. De fait, les connotations religieuses imprègnent le texte (« *hope* », « *joy* », l. 2 ; « *distress* », « *souls* », « *faith* », l. 3 ; « *grace* », l. 6 ; « *they healed our wounds and resurrected our spirits* », l. 12) et concourent à sublimer cette sortie du calvaire pour le peuple afro-américain et américain (« *A nation, "bruised but whole"* », l. 13), la présidence de Donald Trump s'étant illustrée par sa politique d'exclusion et de rejet de l'altérité (projets de mur à la frontière, quotas, refus d'accueillir les Syriens et les réfugiés de manière générale, préjugés et accusations racistes). Une gouvernance aliénée de la « vraie » Amérique, reconnaissante, fière de son histoire et généreuse (« *our true selves, our human heritage, our heart* », l. 9) ranimée et réunie par la sagesse (l. 5) et le feu sacré de la poésie (« *moments of incandescence* », l. 1) en état de communion ultime à l'écoute du poème.

Cette exaltation de la productrice d'émissions transparaît dans sa manière de retarder l'arrivée de l'apparition par des métaphores (« *grace and peace in human form* », l. 6 ; « *lighting the way with her words* », l. 7). Puis, elle l'humanise d'un pronom personnel « *she* » (l. 8) et reprend la propre esquisse d'Amanda Gorman au sujet de sa frêle silhouette et de ses origines (« *this skinny Black girl, descended from slaves* », l. 8) : elle est l'une des leurs (« *the best of who we are* », l. 10), par son appartenance à la communauté afro-américaine, ou plus globalement, en tant qu'Américaine ? Notons l'ambiguïté du pronom personnel (« *we* » et « *the best of who we are* », l. 10) : le « nous » en tant qu'Afro-Américains (l. 8-11) ? Ou en tant que « nation » américaine réunie à la fin ? Cela indiquerait que les Afro-Américains sont à nouveau inclus dans la société américaine en route vers un monde meilleur, une ascension vers la Nouvelle Jérusalem (« *The Hill We Climb* ») ? Le symbolisme de « *The Hill We Climb* » rappelle la montée difficile vers la cité idéale, la montagne à gravir, métaphore des efforts fournis et à fournir, dans un jeu d'échos entre le passé et présent.

À la fin du paragraphe, quasi mystérieux, est énoncé l'âge du prodige, si jeune pour un rôle aussi prestigieux. Pour clore le portrait de la merveille, Oprah Winfrey présente la poétesse à l'aide de superlatifs (« *her fullest, most radiant self* », l. 17) comme une personne solaire, voire messianique, dont

le nom n'est révélé qu'aux dernières lignes du préambule – réflexe d'une présentatrice de divertissement annonçant la star attendue et qui retarde le suspense de la lecture (« *the Moment* », l. 18), en souvenir du moment retransmis mondialement, moment vu par des millions de spectateurs émerveillés sur Internet. Enfin, Oprah Winfrey fait encore patienter le lecteur à l'aide de points de suspension avant de clôturer sa présentation avec le titre du poème.

Impressionnée par sa concitoyenne, l'animatrice d'un club de livres à la télévision s'intéresse au pouvoir des mots et de la littérature. Ainsi, son texte est centré sur les émotions, les sentiments, sans ressentiment, pour suivre l'exemple d'Amanda Gorman vers l'unité et par extension vers une inclusion de toute diversité. Ce passage de l'ombre à la lumière du peuple américain est rendu possible par la poétesse, laquelle, semblable à la statue de la Liberté, apporte la lumière à tous : « *lighting the way* » (l. 6) ressemble à « *enlightening the world* » du poème de Henry van Dyke. Ainsi, les mots jouent un rôle cathartique et purifiant, et ils apaisent les plaies de l'âme (l. 9-10) par leur message optimiste et confiant, qui s'apparente à une révélation. Le rythme (« *cadences* », l. 5) et les paroles entendues procurent des émotions physiques, des effets sur les corps (« *the thrum of our blood, the beat of our hearts* », l. 5), chacun repartant revigoré, pour ne pas dire exalté, par la bonne nouvelle d'un renouveau, d'où la publication du recueil pour conserver la parole signifiante et signifiée, préserver l'émotion et la trace matérielle de la poésie, autant destinée à être lue qu'entendue.

Pour finir, **le document D-2.** est un extrait d'un article sociologique rédigé par Sharon Austin, professeure de sciences politiques à l'université (l. 20), spécialiste des études afro-américaines. L'article fut publié sous le titre original de « *Black American mostly left behind by progress since Dr. King's Death?* » sur le site de *The Conversation*, qui se définit comme « un média en ligne à but non lucratif ». Relativement long pour les élèves et didactisé, ce texte, émaillé de références historiques variées et de notions économiques, est marqué par la subjectivité de l'auteure, elle-même afro-américaine. Cet extrait revient sur certaines lois post-ségrégation et, plus précisément, sur l'importance du droit de vote, acquis de manière « théorique », mais pas dans les faits. Si de nets progrès sont mis en évidence, l'auteure insiste sur leurs limites. Ce document est en outre accompagné de sa proposition d'exploitation en réception.

Dans une optique didactique et pédagogique, il ne faut pas manquer de relever et d'explicitier les multiples références à la période de lutte pour les droits civiques : « *Dr. Martin Luther King* » (l. 1), « *Civil Rights Act* » (l. 5), « *Fair Housing Act* » (l. 9), « *during the long, hot summers from 1965 to 1968* » (l. 24 - 25), « *race riots* » (l. 25) — une époque de tensions et de violence. Il est pertinent d'insister sur les comparaisons entre le passé et le présent de ce document culturellement riche, à plus forte raison qu'il fut publié l'année de l'élection de Donald Trump. Par contraste, la présidence Obama s'apparente au « conte de fée » (« *once upon a time* », l. 18) en tant que signe d'une inclusion limitée, une façon de parenthèse enchantée qui a cédé la place au rejet de la diversité et implicitement au racisme latent de la présidence suivante. La formule alors faussement inclusive – en référence au jugement de la Cour suprême, *Plessy v. Ferguson*, légalisant la ségrégation, certes remaniée et moins hypocrite (« *separate,*

but unequal », l. 30-31) – opère un retour sur ce qui ne devrait être qu'un souvenir *de jure*, mais se trouve être au contraire une réalité *de facto* : à savoir, l'exclusion pour une large part des Noirs américains de la prospérité, des études supérieures et des salaires aisés, justifiée par des données chiffrées. En ce sens, à l'instar de Michelle Obama, l'auteure, usant de références à sa propre expérience (« *I'm too young* », l. 13), fait elle-même figure d'exception personnifiant les conséquences positives de ces affrontements historiques (« *As a scholar, I know that while some things have improved markedly for black Americans in the fifty years [...] in his day* », l. 20-23).

Afin d'analyser de manière critique les aides à la compréhension, on notera que la mise en œuvre de la pédagogie différenciée propose un relevé d'informations pour les élèves les moins à l'aise (*Trail A*) et une activité de compréhension et d'analyse (réception), voire de reformulation (production et médiation), pour les élèves les plus à l'aise (*Trail B*). Plutôt qu'une carte mentale/heuristique, une frise chronologique serait sans doute visuellement plus propice à la mémorisation de repères temporels.

Mise en relation

Ce dossier s'articule en premier lieu autour, *principalement*, de femmes afro-américaines célèbres et de leur place dans la société américaine. Leur inclusion et leur acceptation au sommet de la société font exception dans le monde politique, littéraire et télévisuel, parfois depuis de nombreuses années, ce qui explique qu'elles sont plus ou moins reliées entre elles, au moins symboliquement. Mise à part l'universitaire Sharon Austin, ces femmes se connaissent toutes (Oprah Winfrey et Amanda Gorman ; Kamala Harris et Ruby Bridges) et entretiennent dans certains cas des liens d'amitié, comme Michelle Obama et Oprah Winfrey. La plupart se sont retrouvées lors de l'inauguration de Joe Biden. Ainsi, elles se transmettent le lourd héritage de leur passé qui n'agit pas comme frein, mais, au contraire, comme moteur, incitation à aller de l'avant : Michelle Obama convient de son ambition à « devenir » ; Kamala Harris avance avec fermeté vers l'avenir, le sien encore plus prometteur (la présidence ?), avenir qu'Oprah Winfrey célèbre en élevant la poétesse Amanda Gorman au statut de prophète d'une aube nouvelle.

Le passé paraît comme modèle à fuir, mais à ne pas oublier, car il peut revenir sous une forme atténuée et non moins nocive (documents C-1. et D-2.) : par conséquent, l'esclavage, la ségrégation ou le racisme, la part d'ombre de l'histoire des États-Unis sont présents dans l'un ou l'autre des documents, de manière allusive ou plus affirmée : « *black angry woman* » de Michelle Obama pourrait être utilisé à l'endroit de Kamala Harris (B-2.) et, à l'inverse, « *That Little Girl Was Me* » aurait pu renvoyer à Michelle Obama et ses couettes (« *pigtails* », A , l. 7) si ses circonstances matérielles avaient été autres (née dans une autre ville, un autre État, à une autre époque...). On se souviendra peut-être que le tableau de Rockwell « *The Problem We All Live With* » fut prêté et accroché dans le Bureau ovale pendant la présidence de Barack Obama : à l'occasion du 50^e anniversaire marquant l'événement qui s'était déroulé à la Nouvelle-Orléans, Barack Obama a reconnu devant Ruby Bridges qu'il devait à elle et à d'autres figures historiques sa position de président. De ce fait, l'époque charnière des années soixante

transparaît dans l'ensemble des documents du corpus : la fin de la ségrégation et l'allusion à *Brown v. Board of Education* (B-2., D-2.), la déségrégation (D-2.) qui a permis l'accession à une meilleure éducation (A., B-2., C-1., D-2.), pilier fondamental de l'ascenseur social, ou encore les droits civiques, dont le *1964 Civil Rights Act* qui permit aux minorités de choisir et d'élire (A, B-2., C-1., D-2.) et d'être élu (B-2., D-2.), voire plus largement « d'utiliser sa voix » (A, l. 40) pour parler et voter. Les documents sont des hommages aux figures tutélaires (Martin Luther King [D-2.] mentionné dans le texte mais qui a disparu du titre) et aux figures de l'ombre, que cela soit littéralement (B-2.) ou figurativement (les parents de Michelle Obama, les ancêtres esclaves d'Amanda Gorman et, vraisemblablement, d'Oprah Winfrey). Le parcours de ces figures a façonné et servi de tremplin à celles d'aujourd'hui, en risquant leur vie : sans les gardes fédéraux, Ruby Bridges aurait-elle évité un lynchage ? Les convulsions sociales et furieuses des années soixante évoquées dans le document D-2. (l. 24-31) dessinent alors un pays divisé (« *separate, but unequal* », l. 30-31), qui s'est soulevé et re-divisé puisqu'il semble toutefois se réunir à nouveau (« *bruised, but whole* », C-1. l. 13) autour des questions de diversité et d'inclusion ou exclusion, qui durent dans le présent.

Les documents choisis fluctuent entre le factuel et l'émotionnel propre au genre et à l'intention de chaque document. Le document D-2. insiste sur le factuel dans son texte et dans son exploitation didactique, au moyen de sa proposition de pédagogie différenciée (*Trails A & B*) : relever les références aux luttes des minorités dans les années 60 et expliquer les événements ; comparer le passé-présent ; effectuer un bilan. Il serait même possible de faire effectuer quelques recherches aux élèves pour comparer à nouveau le « présent » du texte avec notre présent, soit après le mandat de Donald Trump. Néanmoins, l'auteure inscrit sa trajectoire personnelle dans ce document, comme témoignage et preuve des progrès des minorités dans l'histoire américaine. A contrario, les autres documents jouent sur l'émotionnel : Michelle Obama et ses joies, ses peurs, ses doutes, ses chagrins, ses humiliations, ses colères, ses combats. Au premier degré, Kamala Harris serait assimilée à la petite fille sage devenue une décisionnaire de premier plan en politique, ce qui occasionnerait une sorte de satisfaction féministe quant à sa réussite sociale. Au second degré, la pitié ou la compassion pour la petite héroïne ou le sort des Afro-Américains saisit quiconque se souvient du tableau de Rockwell, puis un sentiment de satisfaction s'empare du spectateur quant à un juste retour des choses, une « *poetic justice* » (Kamala Harris devenue vice-présidente) qui signe la fin de l'exclusion et laisse entrevoir la fin potentielle du racisme. Ces sentiments de justice sont aussi présents dans l'éloge d'une Oprah Winfrey euphorique. Un *storytelling* trop optimiste, destiné à rassurer lecteurs et acheteurs ?

Toujours est-il que l'étude de ces quatre documents conduit à une conclusion contrastée : les combats passés ont mené à une meilleure inclusion de la diversité, des Afro-Américains et, particulièrement, des Afro-Américaines. Certaines sont devenues des personnalités inspirantes, des modèles ; néanmoins, elles semblent rester à l'état de pionnières (D-2.). Par exemple, l'inclusion ultime et quasi irréaliste (le conte de fée du document D-2.), au sommet des États-Unis, du couple Obama, doit-elle n'être considérée que purement exceptionnelle et/ou accidentelle ? En dépit des efforts de Michelle Obama pour rendre sa vie banale afin d'inspirer et inciter chacun de ses lecteurs à suivre leurs ambitions et à

croire au rêve américain, les revendications du « *Black Power* » sont encore à l'ordre du jour. En effet, le systémique se dissimule parfois derrière l'anecdotique, ou derrière le « tokénisme », ou derrière le « mythe de la Schtroumpfette », qui peut être résumé en « l'exception qui confirme la règle ».

Problématisation

Voici la proposition de problématique qui découle de l'analyse des documents du dossier constitué. Cette problématique sera reprise et adaptée au niveau de classe dans la proposition de séquence pédagogique :

« Les échos du passé : comment le passé influence-t-il et permet-il la réussite de femmes afro-américaines de nos jours ? Véritables progrès ou avancées symboliques ? S'agit-il enfin d'un rêve américain au féminin, d'un passage de l'ombre à la lumière ? »

Linguistique et perspective pédagogique

Question 2-a. Phonologie

Remarques générales

Cette session du CAPES externe d'anglais était la première à comprendre une question de phonologie. Malgré son caractère inédit, le jury a eu le plaisir de lire d'excellentes copies. Des candidats ont su fournir des explications concises et claires, montrant une réelle maîtrise des phénomènes accentuels. Néanmoins, un nombre non négligeable de candidats n'ont pas traité cette question et certains ont voulu masquer leur manque de connaissances en inventant des règles.

Le jury encourage les futurs candidats à fournir un travail régulier, ce qui peut leur permettre d'obtenir de très bons résultats à cette question – et d'aider leurs élèves à mieux acquérir des compétences en langue orale, dimension essentielle d'une langue vivante. La question 2a) peut avoir pour objet tout phénomène phonologique utile pour l'enseignement. Il peut s'agir par exemple (la liste n'est pas exhaustive) d'expliquer la correspondance entre la graphie et la phonie des voyelles et digraphes, d'identifier les unités intonatives ainsi que leur noyau et le ton employé, de connaître les grandes différences entre deux variétés d'anglais de référence : le *Southern British English* (SBE) et le *General American* (GA). Les candidats peuvent être amenés à devoir utiliser les symboles de l'alphabet phonétique international pour répondre à ces questions.

Cette année, la question portait sur l'accent de mot (*word stress*). Il était attendu des candidats qu'ils identifient et expliquent la place de l'accent primaire et, le cas échéant, de l'accent secondaire au sein de trois mots.

Il était possible d'indiquer la place des accents de deux façons. Dans une transcription phonémique, un accent primaire est signalé par le symbole ' et un accent secondaire par le symbole ˌ, tous deux placés devant la syllabe accentuée (voir le traitement de *inauguration* dans le corrigé ci-après). Le jury n'attendait pas que les candidats transcrivent entièrement les mots car la consigne n'y invitait pas. Il était aussi possible d'indiquer le schéma accentuel sous forme numérique, avec 1 pour une syllabe avec accent primaire, 2 pour une syllabe avec accent secondaire et 0 pour une syllabe inaccentuée. Les deux notations apparaîtront dans les éléments de correction ci-dessous, mais une seule était attendue.

exactly

Correction

Schéma accentuel : /010/ — eˈxactly.

Justification : *exactly* est composé de deux morphèmes : la base EXACT et le suffixe -LY. Le suffixe -LY est un suffixe neutre et est donc inaccentué : /0/. Il ne modifie pas le schéma de la base EXACT. EXACT est un adjectif de deux syllabes qui comporte un préfixe inséparable [ou pseudo-préfixe] EX-. Un adjectif n'est normalement pas accentué sur son préfixe inséparable, d'où un schéma accentuel /01/. Le schéma de *exactly* est donc /010/.

inauguration

Correction

Schéma accentuel : /02010/ — iˌnauguˈration

Justification : La terminaison -ION est une terminaison contraignante qui a pour effet d'attirer l'accent primaire sur la syllabe qui le précède (ici l'avant-dernière syllabe). *inauguration* se termine donc par /10/. Comme aucun mot ne peut avoir deux syllabes initiales inaccentuées, l'accent primaire de la base l'NAUGURATE se transforme en accent secondaire.

Remarques

La terminaison -ION fait partie d'une catégorie plus large. Toute terminaison composée de <i/e/u> + (au moins) une voyelle (+ au moins une consonne) a pour effet d'attirer l'accent primaire sur la syllabe qui précède.

Le verbe *inaugurate* est accentué /0100/ — i'naugurate car un verbe de trois syllabes se terminant par <-ate> est toujours accentué sur la syllabe antépénultième.

everything

Correction

Schéma accentuel : /100/— 'everything.

Justification : *everything* est un mot composé [*compound*] formé de deux bases : EVERY et THING. Dans les mots composés dont *every* est la première base [dans les composés en *every-*], l'accent est porté par *every*.

Remarques

Ce mot comporte habituellement trois syllabes et est prononcé /'evriθiŋ/ mais certains locuteurs peuvent dans certaines circonstances le prononcer /'evəriθiŋ/. Dans ce cas, le schéma accentuel est /1000/. Cette réponse a donc été acceptée par le jury.

Il n'était pas attendu par ailleurs de justification du choix de la syllabe accentuée au sein du mot *every*.

Il était possible d'indiquer enfin que THING étant monosyllabique, le composé, écrit en un seul mot, n'avait pas d'accent secondaire sur le second élément. Cette précision a été valorisée, mais n'était pas exigée.

Question 2-b. Analyse linguistique

POINT 1

Description des segments

Correction segment 1

Le segment souligné est une proposition subordonnée introduite par le mot en WH- *whether*. Au sein de cette subordonnée, le pronom *I* est sujet du verbe (ici plus précisément du verbe copule) BE conjugué au présent. Ce verbe apparaît sous forme de clitique (/forme contractée) : *'m*. Les groupes nominaux (GN) *a woman* et *a man*, coordonnés grâce à la conjonction de coordination *or*, sont attributs du sujet *I*.

Remarques

À ce stade, il n'était pas nécessairement attendu des candidats qu'ils identifient la nature de *whether* (une conjonction de subordination) ; cette information pouvait tout à fait apparaître au sein de l'analyse. Il était en revanche indispensable de mentionner que le segment est une proposition subordonnée car c'est l'un des points communs avec le second segment de la paire. Il était possible de considérer que *a woman* et *a man* sont deux GN coordonnés ou bien que *a woman or a man* forme un seul GN complexe. Quelle que soit la formulation choisie, la fonction syntaxique de ces constituants est attribut du sujet et non complément d'objet direct (COD), le verbe copule BE ne pouvant en effet être suivi que d'un attribut. Pour rappel, un attribut du sujet donne une propriété (un « attribut ») de l'entité désignée par le sujet (ici, le fait d'être une femme ou un homme), alors qu'un complément d'objet désigne une entité différente du sujet (hors pronoms réfléchis) ; ainsi, dans *I was a woman or a man*, *a woman or a man* ne peut être COD car il ne désigne pas une personne différente de celle que désigne *I*.

Concernant la terminologie, il était possible d'employer « syntagme nominal » (SN) au lieu de « groupe nominal » (GN). BE pouvait être étiqueté, entre autres, comme « verbe de liaison » ou comme « verbe d'état. »

Correction segment 2

Le second segment souligné est une partie d'une proposition subordonnée, introduite par le mot *how*, généralement considéré comme un mot en WH-. Le verbe de cette proposition, THINK, est [à une forme non-finie (c'est à dire non conjuguée), ici] à l'infinitif en TO. Il n'a pas de sujet exprimé, mais celui-ci est récupérable en contexte : il s'agit de *I*. Le groupe *for myself* est un groupe prépositionnel (GP) complément d'objet indirect (COI) du verbe THINK.

Remarques

Là encore, il n'était pas nécessairement attendu des candidats qu'ils identifient la nature de *how* (adverbe interrogatif) dès le stade de la description. Mentionner le fait que le segment est une proposition subordonnée était néanmoins indispensable. De nombreux candidats ne connaissent pas la différence entre un complément d'objet direct et indirect, un groupe nominal et prépositionnel ou encore entre un adverbe et une conjonction. Il est pourtant indispensable de savoir correctement étiqueter ces constituants afin de pouvoir offrir une analyse linguistique correcte, et pour comprendre

ce qui peut, ou ne peut pas, être combiné pour former une phrase correcte. Le jury ne peut que recommander aux futurs candidats qui en ressentiraient le besoin de consulter une grammaire simple.

La « forme non-finie » du verbe pouvait être appelée également « infinitif complet/forme infinitive/forme non personnelle/forme non-conjuguée » et la subordonnée pouvait être qualifiée de « subordonnée infinitive ».

Marqueurs communs

Correction

Les deux segments sont des propositions subordonnées introduites par un mot en WH-. L'analyse va montrer qu'elles sont toutes les deux des propositions subordonnées nominales. La première est introduite par *whether* et est à une forme finie [/conjuguée] du verbe. La seconde est introduite par *how* et est à une forme non-finie du verbe. L'analyse va montrer qu'elles n'occupent pas la même fonction syntaxique en relation avec leur matrice.

Remarques

L'analyse devait se concentrer sur les problématiques relatives à la subordination. Il était nécessaire d'identifier le type de subordonnée (deux nominales) et de s'interroger sur leur nature plus précise. Des remarques concernant le type de subordonnant utilisé, la valeur de WH- ou la forme du verbe (infinitif/verbe conjugué) ont été valorisées.

En revanche, toute démonstration visant à commenter le temps de BE, le sémantisme de THINK ou la référence de *I*, par exemple, étaient hors sujet. Les remarques relatives au texte lui-même (« il y a *I* car c'est une autobiographie »), à ce que Michelle Obama « a voulu dire par là » ou toute interprétation psychologisante étaient également hors sujet et n'ont pas été valorisées.

Valeur de base des marqueurs

Correction

Une proposition est subordonnée quand elle dépend syntaxiquement de sa principale [/d'une subordonnante]. Une proposition subordonnée n'est donc pas autonome syntaxiquement ; ainsi *I knew [that she was lying]*. Il existe trois grands types de propositions subordonnées : les nominales, les relatives et les adverbiales. Une subordonnée nominale diffère des autres types de subordonnées en

ceci qu'elle peut être remplacée par un GN : *I knew [this fact]* dans l'exemple ci-dessus. [Elle occupe donc une fonction généralement occupée par un GN, comme par exemple sujet du verbe, COD (c'est le cas ci-dessus), attribut du sujet, complément du nom, complément de l'adjectif, complément de la préposition.]

Remarques

Les candidats ne disposant que de peu de temps, un certain nombre d'éléments n'étaient pas exigés mais ont été valorisés par le jury s'ils étaient présents.

Il était par exemple possible d'évoquer des sous-types de subordonnées nominales à la forme finie du verbe : conjonctives *I knew [that she was lying]*, interrogatives indirectes *I wonder [if that book is interesting]*, exclamatives indirectes *He told me [how great the party was]*, relatives nominales *He agreed with [what I said]*.

Certains candidats ont donné des types de formes non-finies : infinitives en TO (*He wants [to leave]*), infinitives sans TO (*We saw [her enter the park]*), gérondives (*We heard [him talking on the phone]*), à la forme -EN (*She heard [her name called]*).

Il était aussi possible de signaler que WH- signale le déficit informationnel, le parcours ou l'indétermination. Tout terme technique doit être assorti d'une définition en termes simples.

Enfin, il a parfois été rappelé que TO (opérateur verbal et non préposition, ici) marquait la visée (c'est-à-dire le fait que la relation prédicative est envisagée, est vue comme validable et pas nécessairement validée ; ou en termes plus simples, le fait que l'événement dont on parle est vu comme réalisable, mais pas nécessairement réalisé).

Pour ce qui est de la terminologie, les subordonnées « nominales » pouvaient être appelées « complétives », les « relatives » peuvent être nommées « propositions adjectivales » ou « propositions à antécédent », les « adverbiales » peuvent être qualifiées de « circonstancielles », et les « relatives nominales » sont également considérées dans certaines approches comme des « relatives à antécédent amalgamé/fusionné » ou comme des « relatives libres ».

Analyse en contexte

Correction segment 1

Cette proposition est une subordonnée nominale. Il est en effet possible de la remplacer par un GN : *right down to [whether I'm a woman or a man] → right down to [this fact/something]*. De plus, elle occupe une fonction syntaxique prototypiquement occupée par un GN : elle est complément de la préposition *to*. Cette proposition subordonnée nominale est plus spécifiquement une interrogative indirecte : le contexte (le sémantisme du verbe QUESTION) signale une question sous-jacente, une quête de réponse. Ici, il est d'ailleurs possible de reconstruire une interrogative au style direct : *Is she a woman or a man?*

Remarques

Certains candidats ont écrit que cette subordonnée était COD du verbe QUESTION. Même si ce n'est pas le cas ici (la proposition est complément de la préposition *to* et on ne peut pas dire directement **they question [right down to whether...]*, cette interprétation a été acceptée si les candidats ont justifié avec la manipulation suivante : *They question [whether I'm a woman or a man]*.

Compte tenu du peu de temps dont disposent les candidats, les remarques suivantes n'étaient pas attendues, mais ont été valorisées si elles étaient présentes.

Cette subordonnée est introduite par le subordonnant *whether*, conjonction de subordination. Il s'agit d'une conjonction car elle n'a pas de fonction au sein de sa subordonnée : si l'on isole la subordonnée pour en faire une indépendante, *whether* disparaît : ~~*whether*~~ *I'm a woman or a man*.

WHETHER a été utilisé car, contrairement à IF, il permet de signaler, grâce à -ER, que deux éventualités concurrentes sont prises en compte : *<she/be a woman>* ou *<she/be a man>*.

IF est impossible ici car la subordonnée est complément de la préposition (ici *to*), fonction incompatible avec IF.

Correction segment 2

Le second segment est une partie de proposition subordonnée nominale également car il est possible de la remplacer par un GN : *My mother, Marian, showed me [this idea]*. La fonction syntaxique qu'elle occupe, COD du verbe SHOW, est généralement celle d'un GN.

[À partir d'ici, le jury a accepté l'une ou l'autre des analyses suivantes :]

- Même si le verbe SHOW n'est pas en lui-même un verbe interrogatif, le contexte implique un questionnement, une quête de réponse. On pourrait en effet reformuler ainsi : *She showed me the answer to the question: 'How can/do I think for myself?'*. [S'il a fallu lui montrer, c'est qu'elle se posait la question et ignorait la réponse.]

- SHOW n'est pas un verbe interrogatif (**She showed me: 'How can/do I think for myself?'*), la subordonnée est donc une relative nominale à antécédent amalgamé. Il est possible de reformuler ainsi : *My mother, Marian, showed me the way [in which to think for myself]*. Dans le segment à l'étude, antécédent (*the way*) et relatif (*which*) sont amalgamés au sein de *how*.

Remarques :

Toute position prudente a également été bien accueillie, de même qu'une brève discussion sur la difficulté de classification interrogative/relative. L'important était de s'interroger, de justifier sa réponse.

Il n'y a en effet pas unanimité sur la classification des subordonnées nominales lorsque le contexte implique une forme de questionnement, mais que le verbe introducteur n'a pas un sens intrinsèquement interrogatif. Un certain nombre de linguistes mettent en avant des tests syntaxiques qui concluent à une nature interrogative, tandis que d'autres accordent une importance plus grande à d'autres critères, comme l'absence de verbe introducteur interrogatif.

Sur d'autres points d'analyse, comme pour le premier segment, certaines remarques ont été valorisées, le temps court ne les rendant pas exigibles :

- au sein de la subordonnée, *how* est un adverbe et il occupe la fonction de complément circonstanciel de manière : *[how] to think for myself → I think for myself [(in) this way]*. *How* est donc ici un adverbe (interrogatif).

- TO marque la visée de la relation prédicative *<I/think for myself>*, comme en atteste la manipulation avec un verbe conjugué, pour laquelle il faudrait l'auxiliaire de modalité CAN : *how I could think for myself*.

POINT 2

Description des segments

Correction segment 1

Le segment souligné est l'élément verbal *grow* du verbe à particule *grow up* [/le verbe dans le verbe à particule *grow up*], au prétérit simple. Il a pour sujet le pronom *I*. Il est le verbe d'une subordonnée adverbiale complément de temps en WHEN.

Remarques

Bien que le soulignage soit limité à l'élément verbal *grow*, les copies qui ont identifié l'élément souligné comme le verbe GROW UP n'ont pas été pénalisées, dans la mesure où cela n'avait pas d'incidence sur l'enjeu principal de la réflexion, à savoir l'emploi du prétérit.

Parmi les formulations également acceptables lors de la description ont pu figurer des dénominations anglophones comme « *past simple* » ou « *phrasal verb* ».

Des formulations alternatives étaient également possibles, comme (de façon non exhaustive) les appellations de « temps grammatical » ou de « conjugaison » au prétérit, de « marqueur -ED », voire de « passé » ; il était également possible d'appeler *up* une « particule adverbiale ».

Parmi d'autres éléments non exigibles, on peut citer l'emploi de « verbe intransitif » pour *grow up*, la caractérisation de la proposition en WHEN comme une subordonnée de temps, ou encore l'étiquetage de WHEN comme subordonnant/conjonction de subordination.

Correction segment 2

Le segment souligné est le verbe TRY au *present perfect*, soit la combinaison de l'auxiliaire HAVE au présent et du verbe lexical TRY au participe passé. Son sujet est le pronom *I*, et il a pour complément d'objet direct la subordonnée nominale (infinitive) *to laugh this stuff off*.

Remarques

Plusieurs autres formulations ont été acceptées : entre autres, les termes de « forme aspectuelle », d'« aspect *have* + -EN » ou d'« aspect *perfect* » (voire « parfait »), de même que l'équivalence entre les termes de « participe passé » et de « forme en -EN ».

D'autres entreprises, comme la description complète de l'infinitive *to laugh this stuff off*, ou une concentration excessive sur des éléments périphériques (« *but mostly* »), n'étaient pas attendues.

Certaines formulations, comme par exemple le terme de « temps » *present perfect* (le temps n'étant marqué que par le présent de l'auxiliaire), ou de « passé composé » (qui désigne un temps de la grammaire française), étaient difficilement acceptables. D'autres enfin ont été dûment sanctionnées, comme l'identification erronée d'un « have + -ED », voire « have + prétérit », ou de la subordonnée objet direct comme une « infinitive complément circonstanciel de but ».

Marqueurs communs

Correction

Les deux segments sont des verbes lexicaux conjugués, qui font référence, certes de façon différente, à des procès situés dans une antériorité chronologique. Les deux conjugaisons employées sont le prétérit simple d'une part, et le *present perfect* d'autre part. L'analyse se concentrera donc sur les différences d'emploi entre ces deux conjugaisons.

Remarques

L'analyse devait se concentrer sur des problématiques relatives au choix de la conjugaison lors de la référence à un procès chronologiquement antérieur au moment de l'énonciation. Elle nécessitait une bonne circulation entre les notions de temps et d'aspect.

Toute démonstration conférant une importance de premier plan au point commun qu'était l'identité de sujets (le pronom *I* dans les deux cas), pourtant non souligné, ou toute interprétation psychologisante liée par exemple au sémantisme des verbes (« nous comparerons l'impact du sens des verbes *grow* et *try* »), étaient bien sûr hors sujet.

Valeurs de base des marqueurs

Correction

Le prétérit simple et le *present perfect* permettent deux traitements différents de l'antériorité, et du rapport entre un procès donné et le moment de l'énonciation (T_0).

Le prétérit simple est le signal d'une rupture avec le moment de l'énonciation. Il peut s'agir d'une rupture temporelle : le procès est alors localisé dans un passé révolu déconnecté de T_0 (*she went out last night*). Dans le cas d'une concordance des temps, le prétérit est déclenché par le temps passé de la proposition

principale (*he said he was sick*). Un autre grand type de rupture est la rupture avec le réel : le procès est alors localisé dans une réalité virtuelle (*if only I had a car*).

Le *present perfect* est la matérialisation d'un point de vue présent sur une antériorité chronologique, quel qu'en soit le type. On peut parler de bilan dans le présent/en T_0 . Il peut s'agir par exemple de formuler un bilan d'expériences antérieures (*he has been to China three times so far*), ou d'un procès commencé antérieurement et qui se poursuit dans le présent/déjà valide pré- T_0 (*she has been sick for two days now*). Il peut également servir à l'expression d'un aspect perfectif au présent (*that's it, she's eaten it all*) ou dans une projection future (*call me when you've pulled yourself together*). Cet aspect perfectif au présent permet parfois une interprétation résultative (*I've baked a cake*), où l'énonciateur choisit de focaliser l'attention sur un résultat observable en T_0 . Enfin, il arrive fréquemment que plusieurs de ces valeurs coexistent dans une même forme.

Remarques

Comme en témoigne la proposition de correction ci-dessus, une profusion d'éléments terminologiques spécialisés – quand bien même ils eussent été utilisés à bon escient – n'était pas nécessaire à la rédaction d'une très bonne copie. Plusieurs formulations, pourvu qu'elles soient claires et sans équivoque, se sont révélées tout à fait acceptables (par exemple : « le *present perfect* permet de caractériser le moment présent par diverses références au passé »).

En outre, des formulations alternatives et/ou additionnelles étaient tout à fait recevables. Concernant le prétérit simple, on pouvait, entre autres, parler d'« aspect simple », d'aspect « zéro » voire « aoristique », et de « procès envisagé dans sa globalité ». Plutôt que de « rupture », certaines copies ont fait le choix de termes comme « décrochage » ou « décalage ». Le prétérit de concordance des temps a également pu être appelé « de translation » ou d'« ajustement énonciatif », et les cas de rupture avec le réel, prétérit « modal », « contrefactuel » ou « fictif ».

Dans la mesure où certains linguistes parlent de *present perfect* « simple », le jury a valorisé des remarques sur l'absence de l'aspect BE + -ING dans les deux segments et la valeur de l'aspect simple, qui ne devaient cependant pas constituer le point central de l'analyse. Concernant le *present perfect*, il était possible par exemple d'envisager *have* comme le signe d'une « localisation du procès dans la sphère du sujet », et de voir dans le participe passé l'expression d'un « état résultant ». De même, la notion de bilan d'un procès déjà valide pré- T_0 pouvait être formulée en termes de « continuité temporelle » ou de « contact passé-présent », et il était pertinent de mentionner que le *present perfect* se caractérise par l'absence de rupture avec T_0 afin de l'opposer clairement au prétérit.

Enfin, il faut noter que le jury, conscient du temps limité dont disposent les candidats, n'attendait pas nécessairement une liste exhaustive de toutes les valeurs possibles pour les deux conjugaisons, ni une

illustration de chacune de ces valeurs par un exemple construit. Cependant, toute tentative de présentation un peu étoffée, pourvu qu'elle ne nuise pas, par manque de temps, à la qualité de la partie suivante, a été valorisée ; dans les faits, il s'agissait d'excellentes copies.

Analyse en contexte

Correction segment 1

Dans un paragraphe certes majoritairement au prétérit (« *wanted* » ; « *loved* » ; « *was* »), l'emploi de « *grew* » ne constitue pas une référence directe à un procès en rupture avec le moment de l'énonciation [/ne correspond pas à une simple rupture temporelle avec le présent]. Le complément de temps « *when I grew up* » est en effet intégré à la proposition subordonnée nominale « *that when I grew up, I was going to be a pediatrician.* » Cette subordonnée, objet direct de l'infinitif *tell*, représente un rapport de paroles à la forme du discours indirect [/des paroles rapportées/du discours rapporté]. Il s'agit donc d'un prétérit de concordance des temps [/de « translation »], déclenché par le véritable prétérit temporel « *used* », qui est le verbe de la principale. Une manipulation au discours direct permet de s'en rendre compte : *I used to tell people: 'When I grow up, I'm going to be a pediatrician.'* La localisation chronologique du procès *grew up* demeure incertaine : il s'agit d'une projection future (confirmée par la structure « *was going to* ») à partir du repère passé auquel « *used* » fait référence.

Remarques

De très nombreuses copies ont peiné à identifier la concordance des temps au discours indirect comme déclencheur principal du prétérit simple sur la forme *grew*, au profit d'une interprétation de passé révolu prototypique au même titre que les autres prétérits qui l'entourent (voir ci-dessus). S'il était envisageable de justifier ce prétérit en partie par un contexte de récit au passé, il n'était pas suffisant d'en rester à ce stade de l'analyse.

Fait plus surprenant, des candidats en nombre non négligeable ont tenté de caractériser – souvent sans justification – cette forme comme une occurrence de prétérit modal, en rupture avec le réel (comme dans *I wish I had a car*).

À l'inverse, de bonnes copies se sont démarquées en notant l'impossibilité d'une référence au futur par WILL dans une subordonnée circonstancielle qui fait office de repère temporel (**when I would grow up*), en l'opposant à la forme de la superordonnée/subordonnante (« *I was going to be a pediatrician* »).

Des manipulations souvent bienvenues, par exemple celle citée au paragraphe précédent, ont été valorisées. D'autres manipulations, notamment par le *present perfect*, si elles pouvaient avoir une

pertinence théorique eu égard au choix de la paire de segments, étaient ici moins judicieuses. C'est l'emploi d'un *past perfect* (« *when I had grown up* ») qui pouvait mener à une discussion sur le caractère perfectif ou non du procès *grow up* dans le contexte.

Le jury rappelle à cette occasion qu'une manipulation n'a de valeur que si elle est commentée, et qu'elle permet de mieux comprendre un segment souligné. Ainsi, il était incongru au vu du contexte de proposer une manipulation avec un présent en BE + -ING, ou une comparaison de *grew* avec *grew up*.

Correction segment 2

Le segment « *'ve tried* » apparaît en dernière position dans une succession de procès au *present perfect* (« *'ve been* » ; « *'ve smiled* » ; « *'ve wanted* » ; « *'ve heard* » ; « *has made* » ; etc.), déclenchés notamment par le complément de temps « *since stepping reluctantly into public life.* » Le point de vue présent sur une antériorité, typique du *present perfect*, prend dans ce contexte la valeur d'un bilan d'expériences antérieures, effectué au moment de l'énonciation. L'important est la situation présente de l'énonciateur [/le moment où Michelle Obama écrit ces lignes], comme en témoignent notamment les occurrences de présent simple qui encadrent le paragraphe (« *who blessedly manage* » ; « *There's a lot I still don't know* »). La forme « *'ve tried* » véhicule enfin une valeur aspectuelle de perfectif au présent : les expériences mentionnées dans ce paragraphe sont considérées comme arrivées à leur terme au moment de l'énonciation.

Remarques

Les analyses les plus exactes ont été celles qui attribuaient le choix du *present perfect* à l'expression d'un point de vue (présent), au détriment de la réalité chronologique (passée) de l'événement, qui passe ici au second plan. Quelle que soit la formulation employée, ces analyses témoignaient d'une compréhension profonde des aspects grammaticaux en anglais, et ont malheureusement été parmi les plus rares.

De trop nombreux candidats ont estimé, à tort et souvent sans justification (peut-être influencés par *since...* en début de paragraphe), que le *present perfect* permettait ici de faire référence à « une action qui a commencé dans le passé et se poursuit dans le présent. » Il convient de rappeler qu'une bonne analyse linguistique doit se concentrer sur ce qui est dit ; il faut être concret, appliquer l'explication proposée au contexte. Cette étape permettait de voir qu'il y avait en fait répétition d'expériences, et non pas « une action ». De plus, si toutefois il était avéré qu'à l'heure d'écrire ces lignes, « Michelle Obama » était encore en train d'« essayer d'en rire », l'accent est mis ici sur un acquis d'expérience, à la différence d'un énoncé du type « *I have been sick for two days (and I still am)* ».

A contrario, le jury a apprécié des manipulations visant précisément à étayer ce point, notamment par un *present perfect* en BE + -ING (« *I've been trying to laugh this stuff off* »), qui, lui, aurait été plus compatible avec cette interprétation.

Enfin, il était bienvenu de proposer une manipulation au prétérit simple, en référence à l'autre segment de la paire. En effet, « *I tried to laugh this stuff off* » aurait impliqué une rupture entre le procès et le moment de l'énonciation, évacuant du même coup l'expression d'un acquis d'expérience. Cette perspective aurait été totalement incompatible avec le reste du paragraphe.

Question 2-c. Perspective pédagogique

Dans la perspective d'acquisition du niveau B2 [à la fin du cycle terminal], l'élève sera amené à utiliser le prétérit simple et/ou le *present perfect* (HAVE + V-EN) :

- **pour** faire le récit d'événements passés [prétérit simple] (par exemple, pour parler de son enfance ou de celles de Kamala Harris, Ruby Bridges ou Michelle Obama).
- **pour** faire le bilan d'expériences antérieures [*present perfect*] (par exemple, pour décrire ce qu'il a fait, ce qu'il est devenu ou pour évoquer la vie de Michelle Obama dans sa préface).
- **pour** rapporter les propos d'une personne s'étant exprimée dans le passé [prétérit] (par exemple, pour inclure le discours indirect dans un article de presse).

Le prétérit simple et le *present perfect* ne sont pas nouveaux en 1^{re} ; toutefois, ces deux points posent problème aux élèves. D'une part, par confusion avec le passé composé, certains élèves n'utilisent que HAVE + V-EN. D'autre part, si les valeurs du prétérit sont généralement comprises, celles du *present perfect* demeurent imparfaitement acquises en raison du degré de conceptualisation qu'elles exigent.

Présentation de la séquence pédagogique

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

La séquence que je propose est problématisée autour de la question suivante : « L'influence du passé sur la réussite des femmes afro-américaines : un passage de l'ombre à la lumière ? »

Ma séquence comportera donc 8 séances réparties sur 5 étapes.

Voici l'énoncé de la tâche finale que j'ai retenue pour cette séquence (expression orale en interaction) :

To celebrate International Women's Day (March 8th), organise a debate so as to choose one or several African-American women whose careers could be a source of inspiration for a temporary exhibition in the hall of our high school. Taking into account her or their lifetime achievements, what personality would you pick? What qualities would you consider essential?

Pour une classe de 1^{re} en enseignement de tronc commun, le niveau attendu est B1 (niveau seuil) ; 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 :

Culturels

- La réussite des femmes afro-américaines : des pionnières des droits civiques à aujourd'hui ;
- La place des femmes afro-américaines selon les différents types de présidences (Obama, Trump, Biden).

Communicationnels

Linguistiques

Grammaire

- Travail passé/présent qui utilise réponse 2-c. *present perfect*/prétérit pour parler d'événements passés, faire un bilan, etc., et réactivation des temps : présent simple, *past perfect* ;

- Constructions gérondives (*Before knowing that..., After hearing of..., Fighting racism is a complicated task*) ;
- Expression du souhait (*wish/hope for*) ;
- Expression du conditionnel (*would like to become, would dream of living such a life...*) ;
- Expression de la surprise (*What an astonishing achievement! / It is such a pity that she had to be accompanied to school! / She is so courageous a woman! / How powerful she became!*) ;
- Formes complexes de comparatifs ou de superlatifs (*One of the most well-spoken women / The more she worked, the more she climbed up the social ladder*) ;
- Les modaux + V ou HAVE + V-EN (*may have wanted / could study / will become*) ;
- L'irréel du passé: le modal *would* + NOT + HAVE + V-EN et une subordonnée en IF (*she would not have become that famous if she had not met...*) ;
- Les pronoms relatifs (*who, whose, which, that, Ø*).

Phonologie

- Occurrences identifiées en 2-a. ;
- Terminaisons : *stress-imposing patterns* / Règle du -ION → pléthore de mots peuvent être utilisés (*revolution, progression, evolution, inclusion, repercussions, impressions...*) pour parler, par exemple, de la place des femmes afro-américaines dans la société américaine ;
- En réactivation (des acquis du collège et de la classe de 2^{de}), les prononciations de -ED ;
- Travail sur l'intonation descendante et sur l'accentuation de mots pour les exclamatives pour le débat.

Lexique

- Exprimer ses émotions (*I was stunned/enthusiastic/amazed, it seems so moving, she must feel honored*) ;
- Émettre une opinion ou une critique (« *that is only fair that...* », « *I find it revolting that she was told* », « *it is simply unacceptable* », etc.) ;
- Utiliser le lexique de l'analyse d'image ;
- Exprimer le contraste (*unlike, in comparison to/with, contrary to, whereas*) ;
- Relater des faits (*She began / then, she started / it's been a while since she first / after working as*) ;
- Repères temporels (*Before / After, meanwhile, by the time she was, etc.*) ;
- Exprimer son admiration et caractériser des qualités/défauts (*brave, outstanding, inspirational, larger than life, gifted, tenacious, trailblazer, etc.*) ;
- Exprimer des données chiffrées (dates, pourcentages, proportions, quantités) ;
- Reconnaître les figures de style d'un poème : *alliteration, anaphora, metaphor, rhythm, allegory, etc.*

Sociolinguistiques

- Formules de politesse : adapter son registre, rappel des conventions d'usage lors d'un débat (*I don't agree with you, but... / I beg to differ... / etc.*) ;
- Conventions sociales pour s'exprimer en public (*I would like to tell you about someone that has inspired me since... thank you for listening.*) ;
- Rôle du modérateur de débat pour faire respecter certaines des compétences sociolinguistiques ci-dessus.

Pragmatiques

- Lors d'un débat, il convient à l'élève, d'une part, de se montrer courtois, à l'écoute des autres, et, d'autre part, clair dans ses explications/interventions pour contribuer aux échanges de manière constructive ;
- Maîtriser vitesse de l'élocution, temps de pause pour convaincre et retenir l'attention des interlocuteurs et spectateurs ;
- Pour la rédaction d'un article, structurer et organiser son discours pour guider la lecture (tâche intermédiaire).

Éducatifs

Parcours d'éducation artistique et culturelle

Approche de deux formes d'art : Amanda Gorman pour la littérature et la poésie, et Bria Goeller/Norman Rockwell pour l'art pictural.

Parcours Avenir

Les personnalités du dossier (et de la tâche) étant inspirantes, elles peuvent influencer l'élève dans sa construction professionnelle.

Parcours citoyen de l'élève

- L'engagement global de ces femmes : les grandes causes défendues par Michelle Obama, celles d'Oprah Winfrey, de Kamala Harris, et d'Amanda Gorman → culture de l'investissement de soi et du combat ;
- « Construction d'un jugement moral et civique » et « acquisition d'un esprit critique » : par exemple, relever les nuances des discours rédigés par et sur soi (Michelle Obama) et le retour sur la part d'ombre de l'histoire des États-Unis (Documents B-2., C-1., D-2.).

ANNONCE ET JUSTIFICATION DE L'ORDRE D'EXPLOITATION DES DOCUMENTS

En tenant compte des éléments facilitateurs et des obstacles, je propose l'ordre d'exploitation des documents suivant :

Doc. A (Michelle Obama) → Doc. B-2. (Kamala Harris) → Doc. C-1. (Oprah Winfrey) → Doc D-2. (extrait du manuel scolaire).

L'ordre des documents correspond à l'approche suivante : considérer l'état des lieux actuel quant à l'inclusion de diverses femmes afro-américaines, de femmes quinquagénaires renommées du monde politique à une autre très jeune du monde littéraire et à la notoriété grandissante, célébrée par une femme très célèbre sexagénaire, pionnière afro-américaine télévisuelle ayant vécu la déségrégation – la boucle est bouclée. Puis, effectuer un retour sur cette période historique charnière et décisive pour ces femmes de manière à noter l'impact de l'histoire, par ses décisions et ses événements sur les vies individuelles, voire les vies collectives.

Document A

- Éléments facilitateurs : Personnalité connue qui peut bénéficier d'un capital de sympathie auprès des élèves ; thème de chaque paragraphe aisément identifiable du fait des anecdotes, répétitions ou énumérations.
- Obstacles : Texte relativement long, lexique qui peut paraître simple, car courant, mais riche. Exemples de mots ou d'expressions qui peuvent poser problème : « *Buick* », « *pigtails* », « *bride* », « *grief* », « *lift me up* », « *grateful* », « *astounding* », « *keepsake on their mantel* », « *root around* », « *keep my word* ».

Document B-2.

- Éléments facilitateurs : À première vue, l'image semble simple à décrire. Référence à une actualité récente.
- Obstacles : Forte charge culturelle, nécessité de dépasser le premier degré. Quelques élèves peuvent reconnaître Kamala Harris, mais connaîtront-ils son rôle et ses « origines » ? Les élèves peineront sans doute à établir le lien avec le tableau de Rockwell.

Document C-1.

- Éléments facilitateurs : Actualité assez récente, possibilité que certains élèves aient vu la vidéo, le poème ayant largement circulé sur Internet. Du fait de son âge et de sa célébrité, le nom d'Oprah Winfrey pourrait être familier des élèves, mais sa vie ne serait peut-être pas connue en détail. Il est probable qu'ils aient conservé certains souvenirs plus ou moins récents de la présidence de Donald Trump. Ils sauront qui est Joe Biden.

- Obstacles : Une sorte de poème en prose, genre avec lequel les élèves sont généralement peu à l'aise. Complexité de la forme, de la syntaxe, du lexique, des allusions, des symboles.

Document D-2.

- Éléments facilitateurs : Texte découpé en paragraphes relativement courts qui suivent une idée directrice (enfance, divers rôles, rencontres en tant que *First Lady*, attaques, principes familiaux), repérage des dates (possibilité de suivre la pédagogie différenciée proposée), noms de Martin Luther King / Obama connus. Nombreux mots transparents ou expressions : « *discrimination in education* », « *position of power* », « *governor* », « *battles* », « *Civil Disorders* » ;

Les nombres en chiffres, avec leurs unités sont assez compréhensibles.

- Obstacles : Longueur du texte, forte charge culturelle, difficultés du lexique surtout pour exprimer les nuances : « *striking* », « *markedly* », « *uprisings* », « *barely* », « *roughly* », « *almost* » → ex : « *Today's black poverty rate of 22 percent is almost three times that of whites.* » (l. 37-38).

PRÉSENTATION DES ÉTAPES D'EXPLOITATION

Étape 1 : DOCUMENT A (Michelle Obama) : 2 séances

Séance 1 (Entraînement à la compréhension de l'écrit) :

L'intérêt pour la TF : La **compréhension écrite** (CE) du document A va permettre aux élèves une approche plus fine et plus détaillée de la vie de Michelle Obama afin de mieux appréhender la biographie ou l'autobiographie d'une autre personne inspirante pour discerner les éléments importants de ceux plus anecdotiques. Aussi, les procédés rhétoriques et les stratégies discursives seront étudiés afin d'être réemployés lors du débat.

1) - *Brainstorming* sur Michelle Obama en classe entière pour déclencher une parole spontanée ;

- *Lecture cursive de la première partie de l'extrait* : repérer les moments de la vie de Michelle Obama selon une pédagogie différenciée :

→ pour les élèves les moins à l'aise, une grille de points à relever sur les relations avec les membres de sa famille, les relations humaines, ses différents rôles, etc. ; pour les plus à l'aise, le même type de travail mais avec un guidage moindre : *Define the kind of childhood Michelle Obama had; then, explain the sort of life she has led so far.*

- *Mise en commun* : citer le texte pour les moins à l'aise et reformuler/résumer/structurer pour les plus à l'aise (= médiation permettant aux élèves les moins à l'aise d'identifier les stratégies d'accès au sens mises en place par leurs camarades quand ils sont moins guidés) avec une insistance sur le *present perfect*/prétérit (on utilise la réponse 2-c.) pour parler d'événements passés, faire un bilan ; ainsi que sur la réactivation des temps et aspects : présent simple, *past perfect* ; sans oublier la phonologie : réactivation et consolidation des prononciations de -ED. (*wanted, used to*). Les repères temporels seront associés au récit des faits (« *when a child [...] she always was an excellent pupil* »).

2) - *Lecture cursive de la deuxième partie de l'extrait* : étude effectuée toujours en pédagogie différenciée afin que les élèves accèdent au caractère inspirant du parcours de Michelle Obama :

→ Pour les élèves les moins à l'aise, compléter un tableau à trois entrées sur les rencontres de Michelle Obama en relevant les éléments suivants : *places, people, feelings*. Pour les plus à l'aise, à nouveau, le guidage sera moindre : *Compare and contrast Michelle Obama's meetings.*

→ En binôme hétérogène (un élève à l'aise et un élève moins à l'aise), il sera demandé aux élèves d'effectuer des repérages à partir de la consigne suivante : *List the advice/guidelines that her parents gave her and the advice she gave her readers.*

→ Enfin, en classe entière, j'accompagnerai l'ensemble du groupe (= médiation) pour qu'ils explorent la place des figures rhétoriques mises au service du discours de cette autobiographie.

- *Mise en commun en vue de l'élaboration d'une trace écrite* en identifiant ce qui permet de dire que Michelle Obama est inspirante – cela pose des jalons pour le débat de la TF et on reviendra au style du document (« *first person narrative* » / « *autobiography* »). À la faveur de cette mise en commun, les élèves pourront être amenés à exprimer leur surprise : cela effectuera un lien entre les activités de réception et de production.

- *Rédaction de la trace écrite*. Il sera attendu l'expression du contraste (*in comparison to, whereas*) concernant les rencontres faites, ainsi que l'émission d'opinion (*What she experienced is incredible! / I find it revolting that she was told...*) et de commentaires admiratifs (*What an amazing career! / She represents the model of ultimate inclusion for Afro-American women in particular. / How amazing her achievement is! / brave, gifted, charismatic, determined...*).

Devoirs à la maison : Compléter la trace écrite en utilisant un outil d'écriture collaborative (savoirs et compétences numériques).

Séance 2 (tâche intermédiaire de production écrite) :

L'intérêt pour la TF : Le but de la rédaction est d'encourager les élèves à se réappropriier les faits de langue et le lexique dans le cadre d'une activité de production. Ainsi, les élèves s'entraîneront à la construction d'une argumentation solide et potentiellement convaincante qui les préparera à la TF.

- Écrire un article de magazine sur Michelle Obama afin d'expliquer en quoi son parcours est inspirant. Le format « article de presse » est courant dans la réalisation de tâches finales, et ce, dès le cycle 4 ; de ce fait, on peut partir du postulat que les élèves de 1^{re} en maîtrisent les codes de présentation (titre de l'article, présentation, source fictive ou non, etc.), ce qui leur permettra de se concentrer sur le contenu en rendant compte de leurs connaissances de Michelle Obama. Ainsi peut-on justifier que les élèves n'aient pas été exposés à nouveau au format « article ». Lors de la rédaction de leur article, les élèves seront amenés à réactiver l'emploi du prétérit (*she was the first person ever to...*) en contraste avec celui du *present perfect* (*she has supported some great causes*). La nature du support à créer permet éventuellement l'émission de l'opinion personnelle (*she is such an inspiring figure to me*), d'une critique construite (*She was not really/that powerful. Her husband was...*) et pourquoi pas de souhaits ou d'émotions (*I wish I met her. / I hope I'll meet her some day. / Interviewing her must be extremely interesting. / As a journalist, I would be honoured to...*).

Cette tâche intermédiaire (de production écrite) entraînera les élèves à exposer des idées et des opinions et donc contribuera à la construction de leur esprit critique. Pour la rédaction d'un article d'environ cent vingt mots minimum (selon les modalités des anciennes épreuves d'E3C), il leur sera nécessaire de structurer et d'organiser leur discours pour guider la lecture et informer le lecteur (objectif pragmatique).

- *Mise en commun* : afin que cette tâche intermédiaire soit également actionnelle, il sera proposé aux élèves de déposer leur article sur un mur collaboratif pour que la lecture soit accessible à l'ensemble de la classe, l'article de magazine ne se prêtant pas par définition à une lecture orale en cours.

Étape 2 : DOCUMENT B-2. (Kamala Harris) et DOCUMENT C-1. (Oprah Winfrey) : 2 séances

Séance 3 : DOCUMENT B-2. (Description et analyse d'image)

L'intérêt pour la TF : En accord avec la problématique, ces documents font le lien entre le passé et le présent, plus précisément l'impact du passé sur le présent : B-2. renvoie à un passé dont on mesure

les répercussions sur le présent, contrairement à C-1. qui s'enracine dans l'actualité la plus récente (un peu plus d'un an), le présent de la présidence Biden et la fin de la présidence de Donald Trump. Le lien est fait avec le passé lointain, d'une part, avec la « généalogie » de la poétesse et, d'autre part, avec Oprah Winfrey elle-même. De plus, en vue d'une exposition dans le hall du lycée (TF), il sera fait un choix de photographies auquel le travail d'analyse d'image contribuera et qui entraînera à la formulation de ce ou ces choix.

1) - *En premier lieu, partir du « connu »* : vidéoprojeter l'image (en couleur) en classe entière, en la fragmentant : d'abord, Kamala Harris pour développer les stratégies d'analyse iconographique avec la description et émission d'hypothèses (description de cette femme / commentaire sur ses vêtements, les objets, potentiellement sur le style minimaliste de la représentation : *At the centre, just one woman can be seen. / She is holding her handbag. / She looks quite determined/confident. / The background is composed of a simple wall. / It looks like a photograph.*).

→ Probable élucidation de son identité venant des élèves (*She must be Kamala Harris. / She became the Vice-President.*) ou identification erronée (*She may be a businesswoman. / She represents successful women in the economic world.*).

- *En second lieu, approfondir l'analyse en tendant vers l'intertextualité culturelle* : vidéoprojeter la petite fille et le paratexte pour faire émettre aux élèves des hypothèses qu'ils vérifieront par la suite (*Harris is probably the little girl in the shadow. / She has changed a lot: she looks much older.*).

2) - *Approfondissement culturel* au moyen d'une recherche en salle multimédia (savoirs et compétences numériques) : les élèves devront faire une recherche afin de mieux comprendre la composition de l'œuvre et afin d'identifier la peinture qui l'a inspirée (*The Problem We All Live With* de Norman Rockwell).

- Ensuite, la classe sera divisée autour de trois activités ; cette division en 3 activités distinctes permet de créer un déficit d'information et, donc, peut constituer une potentielle source de motivation lors de la mise en commun :

→ *Groupe 1* : À l'aide d'une grille à deux entrées concernant le tableau de Rockwell, d'une part, et l'image numérique de Goeller, d'autre part, les élèves devront comparer les deux tableaux (titres, auteurs, identification de la fillette et de Kamala Harris, les références historiques que représentent les deux femmes), la visée de chaque œuvre, la dénonciation du *Problem We All Live With*.

→ *Groupe 2* : D'autres élèves chercheront quelques faits saillants de la biographie de Kamala Harris (son double métissage, son milieu social, son travail avant d'être vice-présidente).

→ *Groupe 3* : Le dernier groupe quant à lui effectuera le même type de recherche mais cette fois sur Ruby Bridges.

- *Mise en commun* concernant la re-création d'une œuvre centrée sur Kamala Harris (*The American Vice-President is one of the most powerful women*) mais faisant néanmoins référence au tableau et à sa charge culturelle et historique implicite, pour accéder au sens pluriel des œuvres. À l'oral, un travail sur les terminaisons (*stress-imposing patterns* / règle du -ION) trouve son sens : *segregation, education, emancipation, inclusion, etc.* pour en dégager la règle générale.

- *Rédaction de la trace écrite* (permettant de poursuivre la réflexion sur l'axe « Diversité et inclusion » : rédiger la description de l'image et son analyse. (Exemple de production: *Thanks to Ruby Bridges preceding her to her right, who was the first Black child ever to attend a White only school at the end of the fifties, Kamala Harris was able to get a higher/better education. Before desegregation began in the fifties, Afro-Americans, such as the current Vice-President, could not have managed to hold such a position as Attorney General of California.*).

Devoirs à la maison : Comparer et contraster les deux œuvres afin de préparer des arguments d'ordre esthétique en vue d'un mini-débat pour donner son opinion sur l'adaptation de l'œuvre originelle faite par Bria Goeller.

Séance 4 : Approfondissement du DOCUMENT B-2. (en anticipation du DOCUMENT C-1.)

L'intérêt pour la TF : Dans la continuité de la séance 3, la TI de production orale sert ici à entraîner les élèves pour le débat de la TF dans leur choix d'une personnalité inspirante et dans la justification de ce choix. Il s'agit de présélectionner la personnalité de chaque groupe et, de ce fait, de réduire l'univers des possibilités, tout en développant sa capacité à argumenter, à s'exprimer en continu (en interaction et devant un auditoire) et à rebondir.

1) - Tâche Intermédiaire de production orale : *Mini-débat* en classe entière pour obtenir une variété de points de vue et de commentaires sur l'œuvre à présent déchiffrée et enrichie par la référence implicite : *That Little Girl Was Me* (mise en perspective avec *The Problem We All Live With* de Rockwell) → entraînement à la TF :

→ Contraster des opinions différentes et exprimer des arguments ou des émotions : « *Contrary to Rockwell's picture, Goeller's digital work of art does not contain any swear words.* » / « *I think the original painting was more striking than the digital one.* » / « *I'm appalled by the signs of violence.* » / « *I'm not very keen on minimalist art.* » ;

→ Exprimer une opinion esthétique, comparer deux œuvres, utiliser ses propres connaissances / sa propre culture (il est possible que les élèves connaissent *New Kids in the Neighborhood*, aussi appelé *Moving In* de Rockwell) tout en restant respectueux des autres opinions, en tenant des propos éthiquement acceptables et en respectant les conventions d'usage lors d'un débat (= objectif sociolinguistique). Ainsi, se montrer, d'une part, courtois, à l'écoute des autres et, d'autre part, être clair dans ses explications/interventions pour contribuer aux échanges de manière constructive (= objectif pragmatique).

2) Préparation de la tâche finale :

- *Explication du projet* et distribution d'une liste de suggestions de personnalités afro-américaines (dont Rosa Parks, Maya Angelou, Oprah Winfrey, Toni Morrison, Amanda Gorman, Simone Biles, Katherine Johnson etc.) ;

- *Mise en groupe* : chaque groupe de quatre élèves, sur le modèle des débats citoyens doit chercher quelques informations saillantes (savoirs et compétences numériques) sur une sélection de 4 ou 5 personnalités et choisir celle qui les inspire le plus. ;

- *Mise en commun* : brève présentation en quelques phrases des recherches et de l'expression du choix des groupes, en s'efforçant de maîtriser vitesse de l'élocution et temps de pause pour convaincre et retenir l'attention des interlocuteurs et spectateurs (= objectifs pragmatiques).

→ Ces compétences seront transférables dans la réalisation du débat mené en TF : « *Our group selected Rosa Parks as the person from diversity who could represent the best the inclusion of Afro-American women in American society because she fought for her rights by....* » / « *Since that day, women and men of colour have been allowed to...* » / « *As Math specialists, we decided to choose Katherine Johnson on account of her most outstanding job for NASA and her efforts not to be taken for granted, because of her being Black and a woman. She was such an impressive mathematician! Her career was so great!* »

Les élèves pourront être amenés à exprimer des sentiments ou des critiques sur le rejet de la diversité (par exemple, sur la ségrégation ou une déségrégation trop lente/tardive) et la difficulté de l'inclusion de certaines de ces femmes en lutte contre un système inéquitable. De plus, ils pourront réutiliser le

prétérit et le *present perfect*, ou d'autres temps et aspects : « *It is shocking that people called "coloured" had had to wait for decades to be able to sit wherever they pleased.* » (= diversité et inclusion)

Devoirs à la maison : Compléter ou effectuer des recherches plus approfondies sur la personnalité inspirante de la liste choisie pendant l'activité ou, éventuellement, une autre personnalité : cette ouverture limitera le guidage et offrira aux élèves une certaine autonomie. Chercher au moins cinq arguments afin de justifier et défendre son choix (« *Simone Biles would be the best candidate for our exhibition because she was the most decorated gymnast of all time. Her career is tremendously inspiring for young people like us. She was not afraid of showing her weaknesses in one of the most difficult competitions in the world of sports. Mental health is still a taboo; so, she was extremely brave to bring that problem to the fore.* »).

Étape 3 : DOCUMENT C-1. (Oprah Winfrey) : 1 séance

Séance 5 (Entraînement à la compréhension de l'écrit) :

L'intérêt pour la TF : Cette CE approfondira la présentation de deux célébrités peu connues des élèves en début de séquence, mais avec lesquelles ils se seront davantage familiarisés, leurs biographies ayant été abordées à la séance précédente, toutefois sans donner d'exemple de leurs talents/œuvres. L'exposition de photographies dans le hall de l'établissement sera accompagnée de courts textes soulignant les phrases/éléments marquants de la vie et/ou l'œuvre des personnalités.

Ce texte célèbre le retour d'une diversité visible, après le passage à vide à l'ère de Trump : comme l'illustration précédemment, il souligne le lien indissoluble de cause à effet entre le passé et le présent — les efforts et difficultés (des femmes) d'une génération portent une nouvelle génération sur le devant de la scène. Enfin, il permet une approche de la poésie : il est possible de marquer l'histoire par les arts, et pas seulement par des actions politiques et héroïques.

1) - Anticipation autour du paratexte du Document C-1. : *people, date, special occasion, place, reason for writing this text / special occasion.* Seront attendus les éléments suivants : *American poet Amanda Gorman, TV producer and host Oprah Winfrey, American President Joe Biden ; January 2022, Presidential inauguration, Washington D.C. (à déduire), foreword to a poem that was read and is now published.*

2) - Mise en groupes hétérogènes : après lecture du Document C-1., les élèves rempliront une fiche de guidage à la compréhension dont les recherches seraient similaires, mais avec les niveaux du CECRL indiqués (B1 ou B2). En ce sens, au lieu d'avoir deux fiches différentes, les élèves auraient la même fiche indiquant donc les différents niveaux de complexité : en somme, les mêmes recherches mais plus

ou moins approfondies. L'objectif serait d'encourager les élèves les moins à l'aise à affronter progressivement davantage de difficultés pour viser le niveau suivant (B2) et de leur insuffler une plus grande aisance et autonomie, tout en développant chez les élèves les plus à l'aise, la compétence de médiation. Il est toujours valorisant et motivant pour les élèves de réussir à compléter des éléments du niveau supérieur.

a) Niveau B1/B2 : Repérer et classer les mots transparents ou connus et le vocabulaire des émotions : moments positifs (« *incandescence* », « *hope* », « *joy* », « *something clear and pure* », « *a miracle* », « *The best of who we are* ») et moments de doute (« *pain and suffering* », « *distress* », « *so difficult to articulate* ») ;

b) Niveau B1 : Relever les quelques éléments concernant Amanda Gorman (« *grace and peace in human form* », « *skinny Black girl descended from the slaves* », « *through the eyes and essence of a twenty-two-year-old* », « *youngest presidential poet* », « *her fullest most radiant self* ») ;

c) Niveau B2 : Analyser la dichotomie passé (récent)/présent (Trump, Biden) (« *It was a time when...* », « *Donald Trump was a President who did not favour/champion immigration and diversity whereas President Joe Biden has revealed a more open-minded personality.* ») ;

d) Niveau B1/B2 : Analyser le portrait de la poétesse (« *Being the youngest inaugural poet is an amazing honour for this young woman* », « *This woman's ascendance connects her to the dark part of American history.* », « *Oprah Winfrey seems so proud of her.* », « *She embodies the American nation in its diversity and (rhetorical) talent.* ») ;

e) Niveau B1/B2 : Identifier les figures de style (personnification, anaphore, allitération, etc.) qui contribuent à la dimension poétique du texte (avec une utilité interdisciplinaire en vue de la préparation des élèves à l'épreuve anticipée du baccalauréat de français pour les élèves de 1^{re}) ;

f) Niveau B2 : Repérer et analyser les mots/expressions relevant du domaine religieux pour les élèves plus à l'aise (« *hope* », « *our faith* », « *resurrected our spirits* » → « *Amanda Gorman as the prophet of a new era* ») ;

- *Mise en commun* : Rédaction de la trace écrite suivant les trois thèmes (les sentiments, la poétesse, l'écriture poétique) pour construire l'analyse du poème et en insistant sur la spécificité du genre. « *Famous TV host Oprah Winfrey wrote the foreword to the world-famous poem composed and read by Amanda Gorman on the very day of the presidential inauguration.* », « *Following President Joe Biden's election, Afro-Americans and many Americans were relieved and joyful: it felt like coming out of the night.* », « *Distress and unhappiness are present in this foreword as reminders of the Trump presidency.* »

», « *The TV producer and book-lover pays homage to her fellow-citizen, acknowledging her talent at so young an age, her ancestry as an echo to the dark period of slavery and some of other qualities.* », « *Impressed by Gorman, Winfrey uses an alliterative language, metaphors and personifications, for example one borrowed from “The Hill We Climbed” such as “a Nation, ‘bruised, but whole’, climbed off its knees,” which gives a poetic turn to her text.* »

Devoirs à la maison : *Search the Internet to find Amanda Gorman’s delivery of her at the presidential election. What impression(s) does this delivery produce on the audience? How does the poet convey the emotion of her text? What are your feelings while/after watching the video? (You can use Oprah Winfrey’s foreword as model).*

→ Dans la perspective de la tâche finale, ce travail consiste à analyser un document audio dans sa dimension sociolinguistique et pragmatique, à réagir et à justifier sa réaction.

Étape 4 : DOCUMENT D-2. (extrait du manuel scolaire) : 1 séance

Séance 6 (Entraînement à la compréhension de l’écrit) :

L’intérêt pour la TF : Cette CE permet, d’une part, la mise en perspective des conséquences des affrontements politiques et des progrès réalisés dans les années soixante, et, d’autre part, de dresser le bilan de leur impact sur le présent en mesurant leur contribution à l’échelle individuelle et collective (diversité et inclusion... ou exclusion ?). Il est possible de chiffrer leurs avancées et les limites dans le présent. Ainsi, chaque célébrité étudiée dans le dossier a un rapport plus ou moins ténu avec cette époque. En effet, quelle que soit la personnalité afro-américaine choisie par les élèves, il est quasi inévitable qu’elle n’ait pas un lien avec cette période des États-Unis, soit parce qu’elle en a souffert, soit parce qu’elle en a bénéficié.

1) - Anticipation : Tout d’abord, optant pour une modalité en classe entière, on effectuera des repérages sur le titre/paratexte afin d’anticiper sur les conséquences du passé dans le présent (« *Since Martin Luther King’s death* »), la place de l’auteure (« *authority* ») et la date (la présidence de Donald Trump).

2) - Lecture cursive du texte : il est possible de s’inspirer des pistes de la pédagogie différenciée → *Trail A* (élèves les moins à l’aise) et *Trail B* (élèves les plus à l’aise).

- Suivra *un approfondissement* par des recherches sur Internet sur tablette (savoirs et compétences numériques). Seront demandées aux élèves *Trail A* de brèves recherches sur le *Civil Rights Act* et le *Fair Housing Act*. Quant aux élèves *Trail B*, ils auront à se concentrer sur l’implicite de manière plus

approfondie : situer l'impact de l'action de Martin Luther King ainsi que la place de l'auteur dans le texte pour noter les avancées de l'histoire.

- Les activités 1, 2 et 3 aboutiront à la création d'une frise chronologique (plutôt que suivre la proposition du manuel de faire une « *mind map* », moins mnémotechnique pour les événements historiques marquants) grâce aux retours des élèves *Trail A*, étoffée par les élèves *Trail B* ;

- *Mise en commun* : « *Since the sixties, some significant advances have been made for the Afro-Americans in terms of rights, more specifically concerning the access to housing and voting rights. Dr. Luther King's death did not put an end to the fight; however, it seems that the changes have slowed down.* » / « *Contrary to White people, Afro-Americans could not settle where they wanted.* » / « *Unlike what Plessy v. Ferguson promoted, segregation was never about being "separate but equal," but rather "separate, but unequal."* » / « *Racial inequalities were so striking that it led to riots in American cities such as in New York and Detroit.* » / « *The author, who is also Afro-American, speaks of experience and refers to statistics: she expresses that nowadays, despite some progress, poverty has remained quite the same, especially for Black people who are three times as likely to be poor as White people.* » / « *In contrast to the sixties, there has been an improvement in higher education.* » / « *Incomes have increased by a third since the 1970s, which is a step forward.* »

Devoirs à la maison (travail préparatoire à la réalisation de la tâche finale) : *Using what we saw in class and your personal knowledge, find arguments to promote and defend why your choice of personality would be the best.*

Étape 5 : 2 séances

Séances 7 et 8

Les élèves sont à présent entraînés à la tâche finale.

Réalisation et évaluation de la tâche finale : il est question de faire s'affronter pour chaque débat deux groupes de quatre élèves, avec un modérateur, soit deux débats par séance. Dès lors, deux séances seront nécessaires pour que chacun puisse contribuer au débat. Il est envisageable que les élèves qui forment le public votent à la fin de chaque débat pour sélectionner la personnalité ou les personnalités que leurs camarades les auront convaincus de promouvoir.

Nota bene : Un prolongement envisageable de la TF serait que les élèves participent à des débats inter-établissements, sur le modèle des « débats citoyens en langue étrangère » mis en place dans plusieurs académies.

PRÉSENTATION DE L'ÉVALUATION ET DES CRITÈRES RETENUS

Tâche de **production orale en interaction** : Débat sur une personne inspirante.

Critères retenus

- *Objectifs lexicaux* :
 - richesse du contenu ;
 - structuration du propos ;
 - clarté de l'expression.
- *Objectif sociolinguistique* :
 - usage de formules de politesse ;
 - usage de conventions sociales pour s'exprimer en public.
- *Objectif pragmatique* :
 - capacité à interagir, à rebondir, à écouter les autres pour contribuer au débat d'idées.
- *Objectif sociolinguistique* :
 - politesse/registres : rappel des conventions d'usage lors d'un débat.
- *Objectif grammatical* :
 - *present perfect*/prétérit ;
 - l'expression du futur.

Les membres du jury ont eu plaisir à lire des candidats faisant montre de qualités d'analyse fines et abouties, gages de connaissances remarquables ainsi que de propositions didactiques prometteuses et créatives. Que ces candidats en soient félicités !

EPREUVES D'ADMISSION

MAITRISE DE LA LANGUE ORALE (anglais et français)

Le rapport de cette année souhaite concentrer ses remarques sur la maîtrise de la langue orale lors des épreuves d'admission. Pour des conseils concernant la maîtrise de la langue écrite, nous renvoyons les candidats à la section du rapport qui traite des épreuves d'admissibilité.

Cette année, le nouveau format des épreuves écrites donne l'occasion aux candidats de démontrer leurs connaissances théoriques sur les phénomènes phonétiques de l'anglais. Le jury a pu constater qu'un grand nombre de candidats avaient acquis un bagage théorique satisfaisant malgré la nouveauté de l'épreuve. Cependant cette expertise ne s'est pas toujours confirmée lors leur mise en pratique aux épreuves d'admission. Les conseils qui suivent ont pour but d'améliorer les erreurs les plus récurrentes ou qui concernent des mots ou expressions clefs susceptibles de revenir fréquemment dans une même présentation. La fréquence de ces items rend la maîtrise de leur prononciation d'autant plus cruciale. En classe, l'enseignant constitue l'une des sources de référence en matière de prononciation. Il est donc indispensable que l'enseignant puisse transmettre à l'élève un bon modèle phonologique.

Anglais

La majorité des candidats fait preuve d'une maîtrise tout à fait correcte de la prononciation de l'anglais. En ce qui concerne la prosodie, la plupart produisent donc une alternance claire de syllabes accentuées et inaccentuées et évitent ainsi la tendance des francophones à donner un poids équivalent à toutes les syllabes. Cependant le placement de la syllabe accentuée reste encore mal maîtrisé, y compris pour des règles habituellement bien connues des candidats à l'écrit. Ainsi, il n'est pas rare que des candidats accentuent des mots en *-ic*, *-ity* ou *-i/e/u+Voyelle* (*sar'castic*, *prag'matic*, *i'ronic*, *demo'cratic*, *pro'ximity*, *consti'tution*, *indi'vidual*, *ef'ficient*) ailleurs que sur la syllabe qui précède ces terminaisons. De même, le schéma antépénultième des mots suivants est parfois non maîtrisé : *'colonies*, *po'litical*, *to 'analyse*, *a 'nalysis*, *par'ticular*, *'atmosphere*, *'emphasize*, *'positive*, *'policy*. On relève notamment un grand nombre d'incertitudes sur le placement de l'accent dans les mots préfixés. En dehors des noms, qui reçoivent souvent l'accent sur le préfixe : *a 'project*, *a 'subject*, *an 'impact*, *an 'excerpt*, *a 'context*, *an 'extract*, *an 'expert*, les verbes et leurs dérivés sont accentués sur la racine : *to de'velop*, *to de'terminate*, *to pro'ject*, *to im'pact*, *to pro'duce*, *a pro'ducer*, *to ex'clude*, *ex'clusive*, *to de'fend*, *to pre'sent*, *to ex'tract*, *for'gotten*, *to intro'duce*, *to con'sume*, *a con'sumer*, *to con'vey*. En l'absence de préfixe, verbes et noms de deux syllabes s'accroissent sur la première : *a 'challenge*, *to 'publish*, *to 'focus*. Même si ces règles (volontairement simplifiées ici) ne peuvent prédire l'accentuation de l'intégralité des mots de ces séries, il est attendu des candidats qu'ils maîtrisent la prononciation de termes préfixés indispensables à leur analyse comme : *'complex*, *'interesting*, *'interview*, *in'terpreted*.

Le placement correct de l'accent va de pair avec la réduction des syllabes inaccentuées. Ce n'est qu'en maîtrisant ces deux volets que l'on peut assurer une bonne compréhension du message et éviter une prononciation trop francisée. Ainsi il est rappelé aux candidats que les voyelles inaccentuées des mots

suivants (en gras) doivent être réalisées avec le son [ə] : *emphasis, pupils, freedom, famous, community, information*. De même, une mauvaise accentuation des mots en *-age* entraîne trop souvent une prononciation non réduite de la voyelle : *image, message*, prononcés */ɪ'meɪdʒ/, */me'seɪdʒ/ au lieu de /'ɪmɪdʒ/, /'mesɪdʒ/. La prononciation des mots en *-ate* est également un écueil récurrent et on ne peut que recommander la lecture du rapport 2021 de M. Capliez sur le sujet.

Certaines oppositions vocaliques posent régulièrement problème pour les candidats francophones, notamment la distinction entre /ɪ/ bref et /i:/ long. De nombreux candidats intervertissent ces deux sons ou bien lissent leurs différences en produisant uniquement la voyelle française [i], de sorte qu'il devient difficile pour l'auditeur de savoir si le mot produit est *ship* ou *sheep*, *dill* ou *deal*. De même, la lettre <o> et ses diverses réalisations donnent lieu à de nombreuses erreurs. Ainsi, la diphtongue /əʊ/ que l'on attend dans les mots *focus, own, most, both, chosen, notion, golden, moment, emotion, locally, globally*, ainsi que la voyelle /ʌ/ des mots *other, above, discover*, sont trop fréquemment remplacées par la voyelle brève /ɒ/ du mot *dog*. Les candidats sont invités à prêter particulièrement attention aux voyelles des mots suivants : /aʊ/ *allow, empower* ; /eɪ/ *capable* ; /i:/ *legal, vegan, Stephen*. Les prestations des candidats gagneront en authenticité s'ils s'éloignent d'une prononciation francisée de ces voyelles.

Les points de vigilance concernant les consonnes restent la maîtrise des phonèmes /θ/ et /ð/ afin d'éviter leur substitution par /d, z, f, v, t/, ainsi que l'usage du phonème /h/, trop souvent oublié en début de mot lexical (*Harvey, hidden, hoax*) ou au contraire utilisé de façon excessive par hypercorrection (*to take* *[h]arms).

Enfin, il est recommandé aux candidats de ne pas délaissier la correction grammaticale lors de l'oral. Le stress engendre trop souvent une articulation inaboutie des fins de mots, ce qui a pour effet d'effacer un grand nombre de désinences *-s* et *-ed*, et produit ainsi des erreurs grammaticales graves : **they were focus* ; **it connect* ; **one of the athlete*. Une confusion entre style direct et indirect semble également pousser des candidats à produire de façon erronée des inversions sujet-verbe au sein de propositions subordonnées : **to explain what will do Christopher* ; **to understand why is climate change important*.

Français et communication

Il est attendu des candidats une maîtrise de la langue française appropriée au métier de l'enseignement. Il est donc particulièrement crucial pour le candidat d'utiliser un registre adapté au contexte professionnel. Une fois achevée la partie de l'épreuve en anglais, on constate fréquemment une baisse de vigilance sur la correction de la langue dans la partie en français, notamment chez les candidats francophones. Il est donc important pour le candidat de bannir de son discours toute trace d'un registre trop familier : les simplifications phonétiques *ch'ais pas, y'aurait, 'fin* (pour *enfin*), débiter une phrase par *déjà* ou la terminer par *quoi*, les mots et expressions suivantes : *truc, on va dire, j'ai envie de dire, des fois, au final, et tout ça, on sait jamais, du genre, et compagnie, on ne va pas se mentir*.

Le passage de l'anglais au français entraîne souvent les candidats à produire des anglicismes : **une application* (pour *une candidature*), **écrire un post* (pour *un commentaire*), **les introduire à la*

problématique (pour leur présenter la problématique), *une audience d'adultes (pour un public d'adultes). De manière générale, on recommande au candidat de ne pas céder à l'emploi abusif de *petit* ou *un peu* dont l'usage est très répandu en français oral mais qui, dans le contexte de l'épreuve, pourraient trahir une incertitude de sa part ou bien minimiser son propos. En effet, la posture professionnelle du candidat se mesure également par sa capacité à prendre en charge ce qu'il dit.

Enfin, il est crucial que les candidats soignent particulièrement la qualité de leur communication. Il est indispensable d'adopter un volume suffisamment audible et un débit ni trop lent, ni trop rapide pour faire passer correctement ses idées, aussi bien pour le jury que pour de futurs élèves. Un entraînement régulier devant un public ou bien à l'aide d'enregistrements vidéo permet d'installer de bonnes habitudes comme le contact visuel régulier avec le jury, et réduire les hésitations et tics de langage (*euuh, ok, en fait, du coup*) qui parasitent inconsciemment le discours. S'entraîner en condition d'examen afin de rendre l'exercice le plus familier possible est la meilleure solution pour réduire les effets du stress qui est souvent à l'origine de la plupart des difficultés rencontrées.

Épreuve de Leçon

Rappel du cadre réglementaire et remarques générales

Cadre réglementaire

L'épreuve de Leçon prend appui sur un dossier proposé par le jury, composé de trois documents se rapportant à l'une des notions ou l'un des axes des programmes de collège et de lycée, y compris les enseignements de spécialité. L'épreuve comporte deux parties :

– une première partie en langue étrangère consistant en un exposé de 15 minutes comportant :

- 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 en langue étrangère de 15 minutes durant lequel le candidat est amené à revenir sur certains éléments de sa présentation nécessitant d'être développés et à réfléchir à de nouveaux éléments sur lesquels le jury attire son attention. Ce dernier peut poser des questions sur toutes les parties de la présentation, dont la restitution.

– une seconde partie en langue française consistant en un exposé de 20 minutes durant lequel le candidat présente ses propositions d'exploitation didactiques et pédagogiques pour ces deux documents, au sein d'une même séance, suivi d'un entretien de 10 minutes en français au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix.

Chaque partie compte pour moitié dans la notation.

La qualité de l'expression en langue française et dans la langue de l'option est prise en compte dans l'évaluation de chaque partie de l'épreuve.

Durée de la préparation : 3 heures.

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

Coefficient 5.

Remarques générales

Le document A proposé est un document audio ou audiovisuel. Bande-annonce du film *Race*, éditorial sur le port des armes d'une journaliste de la chaîne info *Fox News*, reportage TV sur l'impact du film *Wonder Woman* sur le mouvement #MeToo, extrait de la série anglaise *Downton Abbey*... les candidats ont été amenés à travailler sur des documents authentiques de nature très diverse et aux sujets couvrant un large spectre de la culture anglophone. En cela, nous pouvons parler de continuité avec les épreuves orales du précédent format du capes externe.

Les documents B1 et B2 sont plus courts et ont été de nature très différente tout au long de la session : documents iconographiques (affiche de film, campagne de sensibilisation, dessin satyrique, couverture de magazine, œuvre artistique...) et courts textes (extrait d'articles de presse, de pages de site internet, tweet, quatrième de couverture, infographie, poème...). Ils ont permis d'apporter un éclairage complémentaire au document A.

Le dossier précise des éléments essentiels pour le candidat : le niveau de classe, le thème / axe culturel, la problématique de la séquence ainsi que la tâche de fin de projet, autant d'informations précieuses pour contextualiser et construire une séance cohérente.

Les durées de présentation pour la première et la seconde partie de l'épreuve ne sont pas les mêmes. Il est donc conseillé aux candidats d'avoir avec eux, mais aussi de penser à consulter de manière régulière, pendant l'interrogation, une montre ou un chronomètre afin de gérer au mieux leur temps. En effet, plusieurs se sont montrés surpris, voire paniqués, lorsque le jury leur indiquait qu'il ne leur restait que cinq minutes. Cela a souvent conduit ensuite à des fins d'exposés trop rapides et difficiles à suivre.

Partie 1 en anglais

En guise de préambule, il convient sans doute de rappeler aux candidats que du fait des nouveaux formats du concours à l'oral, l'exercice « disciplinaire » de l'épreuve de Leçon (15mn de présentation, suivies de 15mn d'entretien) constitue la principale étape pendant laquelle les qualités d'angliciste des candidats sont évaluées. Par conséquent, la leçon revêt un caractère crucial non seulement pour le jury – dont la mission première est de participer au recrutement exigeant des futurs enseignants d'anglais – mais bien entendu pour les candidats, qui doivent impérativement considérer cette partie de l'épreuve comme étant le moment décisif pour faire montre à la fois de leurs compétences universitaires et de la

qualité de leur langue anglaise orale. Les exigences spécifiques à cette épreuve s'articulent en réalité autour de trois éléments majeurs : la bonne facture de l'anglais du candidat – en continu et en interaction –, sa connaissance des cultures des sphères anglophones, et ses capacités d'analyse. Tandis qu'il est exigé des candidats un anglais grammaticalement irréprochable, lexicalement riche, et authentique d'un point de vue phonologique, on attendra de ces derniers de montrer des connaissances solides, exigibles d'un futur enseignant. Par ailleurs, dans la logique de l'épreuve dans son ensemble, on rappellera que l'analyse dite « universitaire » n'est pas une fin en soi, mais que celle-ci permet au jury d'évaluer les compétences méthodologiques des candidats dans l'appréhension des documents fournis dans toute leur complexité, des qualités fondamentales à la pratique de l'enseignement, en particulier en termes d'élaboration de projets pédagogiques pertinents et efficaces (implicite des documents, accès au sens par les élèves, etc.). Il y a donc une continuité entre les deux parties de l'épreuve et le jury appréciera la cohérence de la prestation du candidat dans son ensemble, tout au long de l'épreuve : les enjeux, dynamiques et tensions à l'œuvre dans les documents – séparément et en contraste –, correctement analysés, permettent d'élaborer une séance de cours pertinente quant à l'axe du programme proposé.

Structure de la présentation et prestation orale

Au regard des différentes tâches à réaliser dans le cadre des 15 minutes imparties (introduction, restitution, analyse du document A et mise en tension du document A avec un des documents B proposés), il faudra proposer une présentation particulièrement structurée, qui doit refléter les qualités de pédagogue du candidat et l'organisation claire de son parcours intellectuel. Aussi convient-il de bien compartimenter les différentes étapes de la présentation par le biais de connecteurs logiques et de transitions habiles. Il est tout particulièrement impératif de signaler clairement au jury l'étape de la restitution. Ce dernier s'est très souvent trouvé dans la situation dans laquelle le candidat inclut son travail de restitution dans le flot de l'analyse, rendant l'évaluation de cette étape de l'épreuve particulièrement difficile.

Lors de l'exposé et de l'entretien, le jury rappelle aux candidats que l'anglais doit être de bon aloi et dans un style soutenu et académique. Au-delà des erreurs de langue inacceptables à ce stade (ex : **the document A, *it has been published in 2019, *did she can?, etc.*), le jury déplore de trop nombreux relâchements dans le niveau de langue ("*gonna*", "*like*", "*stuff*", etc.). Le jury ne peut que conseiller aux candidats de veiller à la solidité de leurs compétences en grammaire fondamentale et à enrichir leur lexique afin, notamment, d'éviter les approximations et les répétitions tout au long de l'exposé. Enfin, on rappellera aux candidats d'adopter une posture adaptée, en adéquation avec son futur rôle en tant qu'enseignant – cette remarque reste bien entendu valable pour l'ensemble des épreuves (le candidat évite de lire ses notes et maintient le contact oculaire avec le jury, parle de manière fluide et avec une hauteur de voix adaptée, réagit aux interventions avec correction et conviction et ne pose pas de questions aux membres du jury quant à sa prestation par exemple).

Compréhension et restitution

Le jury a constaté chez de nombreux candidats des difficultés à appréhender l'étape de restitution. Tout d'abord, rappelons que cette partie de l'épreuve permet d'évaluer les compétences du candidat en termes de compréhension. C'est la raison pour laquelle la restitution doit être aussi précise que possible (choix précis des mots, noms, etc.). Il ne s'agit par conséquent pas de proposer un vague résumé des propos entendus dans le document A mais bien de reformuler ces derniers à l'échelle du segment. La restitution du sens est permise par deux stratégies concomitantes : la reformulation précise et la contextualisation. D'une part, il s'agit pour le candidat de reformuler autant que possible les segments perçus, mot par mot, par le moyen de synonymes par exemple. Le candidat doit éviter l'écueil d'un excès de reformulation, qui l'empêche de restituer des termes précis. Dans certains cas particuliers (expressions idiomatiques sans équivalent, etc.), le candidat pourra citer certaines expressions spécifiques entendues par le moyen de citations ("I quote..."). Dans le même temps, les segments sont systématiquement introduits grâce à des verbes rapporteurs (ex : "he says", "she then replies", etc.) qu'il est nécessaire de varier autant que possible. De plus, on essaiera autant que faire se peut de respecter l'ordre original des segments compris afin de permettre au jury une évaluation plus aisée. D'autre part, les segments restitués doivent l'être en précisant le ton employé ainsi que l'intention explicite ou implicite du locuteur. L'expression des moyens non verbaux mis en œuvre est nécessaire à la compréhension et la fluidité de la restitution. Les compléments circonstanciels de manière sont un moyen, entre autres, d'y parvenir (ex : "*she adamantly affirms*", *he joyfully exclaims*", etc.). Enfin, il n'est pas nécessaire que le candidat s'attarde sur d'éventuels éléments visuels qui ne participent en rien à la restitution du sens. En somme, un candidat qui se concentre uniquement sur le contenu informationnel affaiblit ses capacités de reformulation, et inversement.

Analyse universitaire

Comme son nom l'indique, l'analyse universitaire du document A correspond en réalité à la mise en œuvre concrète des compétences méthodologiques relatives à l'étude de documents développées par les candidats tout au long de leur parcours académique. Encore une fois, les compétences évaluées ici sont indissociables du travail d'enseignant, notamment dans l'élaboration de séquences solides de cours. Le jury regrette d'entendre trop souvent des exposés descriptifs, voire paraphrastiques, qui ne correspondent qu'à une étude linéaire du document. L'exposé doit s'articuler autour d'une démonstration structurée et équilibrée qui repose sur des micro-analyses faisant émerger les enjeux et tensions intrinsèques du document. Rappelons que l'objectif à atteindre est une lecture fine de l'implicite du document phare, en lien avec les notions abordées. L'analyse se doit d'être problématisée. La problématique, annoncée clairement en début d'exposé et formulée dans un anglais correct (attention à la maîtrise de la question indirecte par exemple), doit permettre l'étude des paradigmes de l'axe au programme tels qu'exprimés dans le document. Beaucoup de candidats perdent de vue l'axe explicité dans le dossier dans le corps de leur démonstration.

Par souci de clarté, il est fortement conseillé au candidat d'annoncer le plan de son analyse. N'oublions pas que le plan doit être équilibré et progressif : les parties ne sont pas interchangeables et permettent

une évolution de l'analyse du plus évident au plus complexe, de l'explicite aux éléments les plus implicites. Enfin, il est essentiel que l'analyse ne néglige en aucun cas la nature et le format du document. C'est bien par un va-et-vient systémique entre le fond et la forme que le candidat met en lumière les stratégies (montage, bande-son, plans de caméra, etc.) mises en œuvre au service du message – tant explicite qu'implicite – transmis par le document.

La conclusion, étape essentielle de l'exposé, doit être aussi soignée que l'introduction. Elle permet dans le même temps de répondre de manière précise à la problématique proposée et de faire une transition vers le choix du document B retenu.

Justification du choix du document B

Les quelques minutes consacrées à l'étude du document B retenu ne doivent surtout pas être négligées. C'est un temps essentiel qui permet notamment d'introduire la réflexion pédagogique à venir. Il ne s'agit pas tant de décrire brièvement le document que d'explicitier rapidement – de la même manière que pour le document A – la manière dont celui-ci s'inscrit dans l'axe au programme précisé dans le dossier. De façon brève mais néanmoins précise, il convient de faire émerger les interactions possibles entre les deux documents (A et B) et les dynamiques à l'œuvre dans la mise en tension des deux (comparaisons, contrastes, nuances, etc.).

Partie 2 en français

Consigne

Une précision concernant la consigne s'impose. Il s'agissait bien pour les candidats d'exploiter les documents A et B au sein d'une même séance mais d'accorder une place centrale au document A dans leur mise en œuvre. Il était donc important de prendre le temps de réfléchir, durant la phase de préparation, à l'articulation entre les deux documents mais aussi à la façon dont le document B serait exploité, en déterminant, notamment, quels aspects de la tâche de fin de projet les deux documents permettent d'aborder.

Quelle que soit sa nature, le document B choisi devait être utilisé de manière satellite, pour anticiper, illustrer ou prolonger l'étude du document A. Il était, par exemple, peu réaliste de proposer un travail d'analyse de l'image exhaustif pour un document B iconographique. Pour autant, un document B iconographique ne devait pas systématiquement être utilisé en anticipation du document A, notamment si sa charge implicite était importante ou si les prérequis culturels étaient trop nombreux. Aussi, de bons candidats ont proposé de ne garder d'un document B textuel, que les passages faisant écho au document A et de demander aux élèves de retrouver dans ce document les éléments pouvant illustrer ce qui venait d'être étudié dans la vidéo, dans le cadre d'une activité d'appariement.

Éléments de contexte

L'analyse des éléments de contexte fournis dans le dossier, et plus particulièrement de la tâche de fin de projet, ainsi que l'analyse de type universitaire des documents dans la partie 1 de l'épreuve devaient permettre aux candidats de déterminer à quel moment de la séquence il était le plus pertinent de placer la séance présentée. Ainsi, un document A à la lourde charge implicite ou nécessitant

d'importants prérequis pour être compris devait conduire le candidat à faire le choix de placer sa séance en milieu voire en fin de séquence, afin que ces obstacles soient levés en amont.

La tâche de fin de projet constituait également un point d'appui précieux pour que le candidat réfléchisse sur quels éléments des documents A et B concentrer sa démarche, une étude exhaustive de ces deux documents n'étant pas envisageable dans le cadre d'une seule séance.

Enfin, le niveau de classe n'a souvent pas été suffisamment analysé ni pris en compte. Il était attendu, par exemple, que les candidats réfléchissent à des objectifs linguistiques suffisamment ambitieux lorsque le dossier s'adressait à une classe de cycle terminal.

Analyse didactique et objectifs

L'analyse didactique proposée en début d'exposé devait à la fois s'appuyer sur les éléments facilitateurs et les obstacles identifiés pour chacun des deux documents mais aussi mettre en avant ce que le candidat souhaitait que les élèves aient compris et retenu des deux documents à la fin de la séance et ce que ces derniers apportaient en vue de la tâche de fin de projet. Cette démarche conduisait naturellement à proposer des objectifs de séance réalistes et cohérents avec ce but de fin de séance visé ainsi qu'avec la tâche de fin de projet proposée dans le dossier. Le jury rappelle qu'il n'est pas attendu des candidats qu'ils listent l'ensemble des objectifs travaillés pendant la séquence, mais qu'ils indiquent quels éléments linguistiques, culturels, pragmatiques et sociolinguistiques ils estiment nécessaires de travailler au cours de la séance pour comprendre et rendre compte des documents. Un bon candidat n'a donc pas cherché à multiplier les objectifs. Il n'était par exemple absolument pas réaliste de se fixer comme objectif culturel de revoir toute l'histoire des États-Unis ou comme objectif grammatical d'étudier l'ensemble des temps de la langue anglaise. Il était préférable de veiller à ce que les quelques objectifs retenus soient effectivement travaillés au cours de la séance, au travers d'activités progressives et cohérentes. Le jury rappelle qu'un élément n'est pas facilitateur ou obstacle dans l'absolu mais en fonction des objectifs que le candidat se fixe, par rapport à l'angle d'approche des documents retenu et à la tâche de fin de projet. Il s'attendait, par ailleurs, à ce que les candidats tiennent compte de ces éléments dans leur mise en œuvre. Il fut, par exemple, très surprenant, que beaucoup de candidats ne pensent pas à davantage amener les élèves à se concentrer sur les images, lorsque celles-ci étaient explicites, pour accéder au sens de la vidéo.

Mise en œuvre et stratégies d'accès au sens

Le jury s'est félicité de constater que beaucoup de candidats avaient à cœur de proposer une démarche d'accès au sens progressive. Il fut par exemple apprécié que les candidats proposent de commencer par une phase d'anticipation efficace permettant de faire émerger le sujet du premier document et de s'interroger sur son contenu puis de poursuivre par une série d'activités de compréhension amenant les élèves à accéder au sens des documents, en allant du plus au moins explicite. Le degré d'approfondissement du travail sur les documents dans la mise en œuvre proposée se devait d'être cohérent avec le niveau de classe auquel le dossier s'adressait. Dans cette optique, il était logique que les candidats proposent, pour une classe de cycle terminale, voire de spécialité, un

travail plus conséquent sur l'implicite au travers d'activités qui poussaient l'analyse des documents suffisamment loin en classe.

Aussi, la façon dont le candidat s'y prenait pour permettre aux élèves d'accéder au sens des documents a constitué un point important dans l'évaluation de cette épreuve. C'est pour cette raison que, quel que soit le niveau de classe concerné par le dossier, il était nécessaire de démontrer ses compétences en matière de méthodologie de la compréhension. En effet, même dans le cadre d'une séance destinée à des élèves du cycle terminal, donc potentiellement plus entraînés, il était important de construire et proposer un parcours de compréhension ne se limitant pas à des questions évaluatives et non transférables à d'autres documents. L'hétérogénéité des classes implique la prise en compte des besoins de tous les élèves, et notamment de ceux nécessitant d'être accompagnés dans la démarche d'accès au sens. Ainsi, les candidats qui se sont contentés de questionner les élèves sur le document A sans jamais leur proposer d'activités pour les aider à le comprendre ont été moins valorisés que ceux qui, à l'inverse, ont pensé à inclure dans leur démarche des activités de repérages aidant l'accès au sens et mobilisant des stratégies transférables. L'on peut citer comme exemples le repérage des mots transparents à l'écrit, du lexique en lien avec la thématique, des verbes d'action, des noms propres, des données chiffrées, d'éléments extra-linguistiques (images, intonations, sons...), etc.

Le jury s'est montré particulièrement réceptif aux prestations des candidats qui mettaient en avant des exemples d'activités concrètes et de consignes précises données aux élèves. Pour autant, dissocier le son de l'image, répondre aux questions en Wh-, s'appuyer sur le paratexte pour inférer du sens... sont des activités qui ne se sont révélées pertinentes que si le candidat était en mesure de justifier en quoi cela permettait de dégager des éléments nécessaires à la compréhension des points clés des documents, à l'avancée de la réflexion sur la problématique, et/ou à la réalisation de la tâche visée en fin de projet.

Modalités de travail

Le jury salue les initiatives prises par les candidats pour sortir du schéma d'un enseignement trop frontal et proposer des variations dans les modalités de travail au sein de la séance. Pour autant, il tient également à rappeler que le travail de groupe ne doit pas être la réponse à tout. En effet, bon nombre de candidats ont estimé que mettre les élèves au travail au sein de groupes hétérogènes dans lesquels les plus forts aident les plus en difficulté constituait la solution principale pour accéder au sens des documents. Si nous ne remettons pas en cause la pertinence de cette modalité de travail, cette dernière ne peut être recevable que si elle est accompagnée d'activités élaborées en amont par l'enseignant et accompagnant les élèves dans leur parcours de compréhension. Passer dans les rangs et répondre aux sollicitations des élèves en difficulté ne constituait pas une solution suffisante pour démontrer au jury sa capacité à construire des compétences transférables chez les élèves.

Le travail en binômes ou en groupes pouvait se révéler pertinent, dans le cadre d'activités à déficit d'informations, dans lesquelles une partie des élèves étaient amenés à rechercher puis à partager des informations que les autres n'avaient pas. Toutefois, là encore, le jury attendait des candidats qu'ils précisent comment ils amèneraient les élèves à repérer ces informations.

Epreuve de leçon - SUJET COLLEGE (Annexe 1)

Première partie en anglais (15 minutes de présentation)

Démarche

Il est recommandé aux candidates et aux candidats de commencer par une lecture initiale du dossier et des éléments contextuels afin de dégager les thèmes, les liens qui unissent les documents.

Le dossier se compose d'un document A, un extrait de reportage de 2 minutes²⁰ intitulé « Belfast : Birthplace of the Titanic » (www.richardbangs.com) et datant du 20 juillet 2020, qui porte sur le lieu de construction du Titanic. Il est complété par deux documents satellites : un document B1, extrait de la une du journal *The Newark Advocate* et publié le 16 avril 1912, suivi d'un document B2 issu du blog « Lesser Known Titanic Love Stories » mis sur le site du musée Titanic Belfast en 2022.

Il convenait d'effectuer une écoute attentive du document A afin d'en restituer aussi fidèlement que possible les segments indiqués. Une telle écoute permettait également d'en identifier les thématiques et enjeux principaux en vue de l'analyse universitaire. Il est important de préciser que cette analyse doit à tout prix éviter la synthèse paraphrastique ou l'accumulation de repérages qui ne débouchent sur aucune interprétation convaincante. Au contraire, les bons candidats ont su prendre en compte la nature (*a short documentary, the front cover of an American newspaper, an article from a website*), l'origine (*American*), le public visé (*American tourists visiting Belfast*), le contexte de diffusion (*2012 – the centenary of the Titanic's shipwreck*) et la date de publication (2022) afin de cerner la spécificité du document et d'en mettre en perspective le contenu.

Ces repérages élémentaires permettaient d'éviter les écueils suivants :

- analyser le document A uniquement sous le prisme d'une tragédie.
- ne pas faire cas de la nature du document : ce court documentaire évoquait le passé glorieux de Belfast à travers l'histoire de la construction du Titanic afin de promouvoir un des aspects touristiques de la ville (visite guidée du chantier naval Harland & Wolff et du musée visible à la fin de la vidéo).
- ignorer les choix inhérents au montage et le caractère caricatural du document (omniprésence de la musique celtique en fond, humour irlandais...)

À l'issue de cette démarche, une problématique pouvait être dégagée. Les présentations les plus fines ont identifié la nature protéiforme du récit construit autour du Titanic (*How many tales are contained in the story of Belfast-born Titanic?*) et ont souligné les tensions inhérentes au document A (*A polymorphous story ; The deconstruction of the myth ; A caricatural image of the American cliched vision of Irish culture*).

Il est fortement conseillé de ne pas perdre de vue les éléments contextuels indiqués en amont du sujet car les candidates et candidats devront, à partir de leur analyse universitaire proposer une exploitation

pédagogique en seconde partie de l'épreuve. L'analyse proposée devait donc s'inscrire dans la thématique *Voyages et migrations*.

Le développement est à concevoir comme une démonstration logique et progressive, organisée autour d'une problématique, qui reflète les capacités d'analyse du candidat. Il est judicieux de structurer son propos autour d'idées directrices que l'on pourra annoncer clairement avant de commencer le commentaire.

Il convient de partir des points les plus saillants et de mener sa réflexion vers une analyse plus fine prenant en compte l'implicite afin de montrer les différentes lectures possibles du document A.

La partie à restituer doit être intégrée de manière habile (au début, au milieu ou à la fin de la première partie). Rappelons à cet effet, que les candidates et candidats doivent relever le contenu informationnel **et** le reformuler de manière fluide en identifiant clairement le locuteur, le ton et les sous-entendus socioculturels.

Les meilleures restitutions ont été celles qui ont respecté cette double exigence du fond et de la forme : *The irony of the story is underlined when Colin Cobb quips that such an unthinkable thing happened to the unsinkable ship.*

Les principaux écueils observés lors de cette épreuve furent :

- Des restitutions désordonnées ne permettant pas de mesurer la présence de tous les items ; ou encore une restitution incomplète sous forme de synthèse ;
- Un manque de variété et une répétition des verbes rapporteurs ;
- Une absence d'adverbes permettant d'identifier le ton de l'intervenant ;
- Une restitution qui n'est pas annoncée par le candidat.

Nous vous proposons un exemple de déroulé qui met en avant les différentes étapes à respecter dans cette première partie d'épreuve articulée autour des points suivants :

Introduction

Présentation du document A

Restitution et compréhension

Analyse du document A

Conclusion

Justification du choix de document B

Exemple d'analyse et commentaire

The document under scrutiny is a video presented by Richard Bangs, an American travel-author, and its purpose is to explain the connection between the Titanic and Belfast to potential Northern-Ireland-bound tourists.

It is built around an interview of Titanic Walking Tours guide Colin Cobb, illustrated with black and white footage dating back to the period when the ship was built and interspersed with coloured pictures of a post-industrial Belfast in which the remains of the shipbuilding site are still conspicuous.

The tragic ending is also present on screen through the use of 1912 film snippets showing the search for victims and belongings in the North Atlantic Ocean in the days following the sinking.

The video ends with Richard Bangs' conclusion delivered in front of the Titanic Museum in Belfast.

Throughout the document a background of merry Irish tin whistle music can be heard for most of the viewing, contrasting with the ship's tragic fate.

The key question one is entitled to ask oneself after viewing the document is the following :

How many tales are contained in the story of the Belfast-born Titanic?

We shall now proceed with the restitution of the selected passage :

Colin Cobb starts by reminding the viewer that everything about her was the biggest in the world, he also mentions that it took two years to design and three years to build.

He then explains that the ship carried all : a cross-section, a microcosm of all the first, second and third class from society.

He also insists on the fact that it carried all the goodwill of all the people of the city of her birth.

The tour guide evokes the tragic end when he informs the viewer the ship sank twelve days into her maiden voyage.

The irony of the story is underlined when he quips that such an unthinkable thing happened to the unsinkable ship.

Colin Cobb then solemnly emphasises that it was a great shock, one that has never been repeated in history.

He ends the interview by claiming the story of the Titanic has left a sting. As he puts it : 'when people all around the world see and learn about that story they never forget it.'

Richard Bangs concludes by reminding us that it is a tale that has been told a million times in a million ways, and that our fascination never dies.

He puts forth the following explanation : 'Perhaps because it is enormous enough to shock and it is human enough to make us feel' before wittily concluding the video stating that however that tale is deconstructed, it is the unsinkable story.

There is a clear intention here to present Belfast as a proud, united and hard-working city.

The black and white pictures of a harbour opened onto the world in which the workers toiled together to build the biggest and most luxurious technological marvels of the early twentieth century tell the tale of a pre-sectarianism and prosperous Belfast.

The hard times to come for the city are hinted at through images of an industrial wasteland.

The modern, welcoming and upgoing Belfast is symbolised by the high tech shiny monolith harbouring the Titanic Museum.

The conversation between Richard Bangs and Colin Cobb is part factual, part reflexive as the jokes, numbers and figures give way to thoughts about the enduring fascination the story of the ill-fated ship has exerted on people ever since the day it sank.

As Bangs says the tale of the Titanic is polymorphous :

- *It is a nostalgic tale of a city's glorious past, paradoxically turning the tragedy into a fond memory for the people of Belfast to the point that the city's biggest museum celebrates what is considered a glorious failure by many;*
- *It is a moral tale of Hubris and Nemesis. The White Star Line defied the Gods by ordering Harland and Wolff the biggest, fastest and every imaginable superlative ship and got punished for its arrogance;*
- *It is a tear-jerking tale we can all identify with, as every social class and walk of life was present on board. There will always be a Titanic passenger just like anyone of us, one that prompts us to ask ourselves the unavoidable question : 'What would I have done?';*
- *It is also a philosophical tale in which fortune, social status and success amount to nothing as the richest of the rich and steerage travellers were united in death;*
- *It is also a horror story or a tale of resilience depending on the fate of the passenger your interest is set upon.*

The editorial choices made by Richard Bangs betray an almost caricatural approach as the folk music, Guinness jokes and general good humour all conform to a widespread stereotypical vision of the Ireland sold to tourists in gift shops outside the country's most visited landmarks.

The American author's voice joins the Irish tour guide's in an effort to tell the following story : Titanic forever belongs to Belfast.

Choosing document B1 creates a set in which the local tale becomes a global tale. This primary source (the front page of a New Jersey-based newspaper) brings us back to April 16, 1912 – the day after the Titanic sank. The sensationalist titles provide the reader with information about the number of victims, of survivors, the rescue operation and the names of some of the most high profile victims.

The journalese and the symmetrical layout around the iconic photograph of the ship give a fragmented yet complete view of the passengers' ordeal.

Choosing document B2 creates a set in which history becomes story. This article taken from the Titanic museum website tells the tale of Mary Eloise Hughes Smith who lost love aboard Titanic and then found it again on the rescue ship Carpathia. The amused but yet deliberate sentimental angle chosen by the author of the article, the explicit allusions to Jack and Rose from the 1997 blockbuster all flatter another basic instinct compelling the numerous fans of Cameron's movie to make the trip to Belfast to visit the museum: the quest for elements of truth in one of the most romantic stories ever told.

Deuxième partie en français

Il s'agit dans cette partie de faire quelques rappels utiles et de donner des pistes de réflexion pour une possible démarche de mise en œuvre. Cette réflexion est suivie d'une proposition de corrigé. Cette

proposition, qui n'est en rien exhaustive et ne saurait l'être, est présentée de manière synthétique et il appartiendra aux candidats de la mettre en forme.

Rappel

Temps de préparation : 3 heures

Présentation de la séance pédagogique : maximum 20 minutes

Entretien avec le jury : maximum 10 minutes

Remarques d'ordre général

Pour le collège, comme pour le lycée, les documents sont choisis en fonction des connaissances et des compétences qu'ils permettent aux élèves d'acquérir et de développer au regard de la situation d'enseignement qui les accompagne. C'est la raison pour laquelle la même qualité de réflexion, de connaissance des programmes en collège comme en lycée est attendue. A noter également l'importance de l'entrée culturelle qui n'est pas qu'un simple prétexte à un travail uniquement tourné vers l'acquisition d'un code, d'outils linguistiques ou encore la manipulation de formes grammaticales.

Même si cette partie de l'épreuve n'est pas au premier chef une épreuve d'analyse de document, il est indispensable d'en faire une lecture aussi précise et fine que possible pour en comprendre la typologie, le contenu, en cerner l'intérêt et proposer au jury une analyse synthétique avec des enjeux clairs et un potentiel didactique pertinent. Les trois heures de préparation doivent inciter à donner la priorité à l'efficacité plutôt qu'à l'exhaustivité.

L'analyse devra permettre d'ancrer les supports dans le projet pédagogique et de définir les objectifs (culturels, linguistiques, méthodologiques) en vue de la réalisation de la tâche finale annoncée. Il s'agira d'être capable de tirer parti des éléments d'analyse pour proposer une démarche cohérente et construire une séance d'exploitation avec des objectifs clairs et articulés. Le projet proposé favorisera l'accès au sens du support principal ainsi que son articulation avec le document satellite retenu pour un travail sur le lexique et les structures dans des situations convenablement contextualisées. Il faut donc réfléchir aux **stratégies pédagogiques** les mieux adaptées pour rendre possible ces acquisitions. Il s'agira de mettre en œuvre des activités qui permettront aux élèves de développer des compétences à la fois linguistiques et culturelles, sans oublier les objectifs méthodologiques ainsi que l'objectif citoyen.

Bien des mises en œuvre proposées sont souvent tributaires d'une approche frontale, directive et assez mécanique de l'enseignement avec des activités centrées sur des contenus linguistiques parfois sans lien avec la tâche finale. Il faudra prendre soin d'**entraîner** les élèves aux compétences relatives à la fois à la spécificité du support et à l'activité langagière de la tâche finale tout en veillant à ne pas confondre apprentissage et évaluation. Entraîner implique des activités d'acquisition et de transfert privilégiant la production de sens.

Construction de la présentation orale

Les documents retenus pour un travail pédagogique en collège comme au lycée peuvent poser des problèmes divers : la charge lexicale est-elle importante ? A quel travail grammatical ou

phonologique peuvent-ils se prêter ? Contiennent-ils des références culturelles complexes qu'il sera trop difficile, voire impossible à l'élève de deviner ou d'inférer ? Le vocabulaire qu'on a tôt fait de qualifier de transparent est-il immédiatement utilisable ?

Utiliser une trame de présentation et de structuration de la présentation est utile, sans toutefois se laisser enfermer dans un formatage inefficace et loin de toute réflexion didactique personnelle.

Le questionnement suivant devrait être pris en considération :

- l'analyse du support

Quelle est la spécificité du document ? Son contexte ? Comment est-il construit ?

Quelles activités langagières implique-t-il ?

A qui s'adresse-t-il ? De quelle manière ? Dans quel but ?

Que souhaite-t-on que les élèves comprennent ?

- le repérage des obstacles et des éléments facilitateurs

Dans quelle mesure les obstacles peuvent-ils gêner la compréhension ?

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

Quelles stratégies proposer pour lever les obstacles ?

- l'ancrage des supports dans le choix de la classe,

La prise en compte de la spécificité du document et la connaissance des programmes permettront de justifier ce choix.

- la tâche finale

Quel lien avec le support ? (Thématique, forme, contenu, etc.)

Quel contexte ? Quel scénario ?

Quelle tâche intermédiaire ou de production pour entraîner à la tâche finale ?

- les activités langagières

Quelles activités langagières sont initiées par la spécificité du document et de la tâche finale proposée ?

A-t-on pensé à varier les types d'interaction et à aller plus loin que le questionnement systématique professeur/élève ?

- 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 ?

Quels outils doit-on donner aux élèves pour qu'ils puissent faire sens du support ?

Quels outils doit-on donner aux élèves pour qu'ils puissent réaliser la tâche ?

La définition de ces objectifs est-elle réaliste ?

- les prérequis et les besoins des élèves

N'a-t-on pas surestimé les acquis des élèves en fonction du niveau visé au risque de ne pas apporter les outils nécessaires et de ne pas suffisamment enrichir l'apport langagier ?

N'a-t-on pas sous-estimé les acquis des élèves et manqué d'ambition en termes d'apport langagier ?

- la mise en œuvre

Comment aider les élèves à parvenir au sens ? Comment exploiter les réponses des élèves ?

A quoi les activités proposées entraînent-t-elles réellement les élèves ?

Quelles consignes formuler ? Sont-elles claires et simples ?

Que font les élèves ? Sont-ils actifs ?

Quelles modalités de travail ? (Individuellement, par deux, en groupes) ?

Pourquoi ?

En quoi la mise en œuvre prépare-t-elle les élèves à la tâche ?

Quelles sont les productions possibles des élèves ? Comment les exploiter pour les complexifier ?

Quel travail donner à la maison afin que l'élève puisse réactiver le contenu du cours ou effectuer un travail de recherche guidé ?

- le choix et l'articulation des documents (A et B)

Les documents se complètent-ils ou bien est-ce qu'ils s'opposent ?

Quelle hiérarchisation ? Dans quel ordre exploiter les documents ?

La situation d'enseignement :

La proposition de corrigé ci-dessous est celle pour laquelle le document B1 qui a été retenu en complément du document A.

Classe de 4ème – **Cycle 4:** niveau A2-B1

Entrée culturelle: Voyages et migration

Problématique: Who were the people who built and travelled on the Titanic?

Tâche finale : **Enter the Titanic Museum's latest competition : Write the life story of one of the people involved in the Titanic tragedy.** The Titanic Museum in Belfast is organising a contest, the

best entries will be exposed in the Portrait Gallery in the main hall of the building. You can choose anyone from the Captain to a first, second- or third-class passenger, a Harland and Wolff worker or a White Star line employee (minimum: 150 words, illustration required).

Document A : Dégager le potentiel pédagogique

Spécificités :

Le document proposé est un court documentaire créé par Richard Bangs pour sa chaîne de mini-séries appelée Quests. Il propose de courtes vidéos permettant de découvrir des lieux ainsi que des événements à la fois emblématiques et historiques.

Le document en question porte à la fois sur le Titanic et son musée situé en Irlande du Nord, et plus précisément à Belfast. Il met en avant la construction de ce navire hors norme ainsi que la fierté nord-irlandaise pour cette construction.

Il se compose:

- d'une alternance d'images d'archives et contemporaines,
- d'une voix-off (celle de l'animateur, Richard Bangs en personne).
- du témoignage de Colin Cobb, guide au musée du Titanic de Belfast
- d'une musique celte typique de l'Irlande en fond sonore.

Le but de ce documentaire est de proposer au spectateur de découvrir un autre aspect que celui du naufrage du Titanic tout en faisant la promotion du musée grâce au témoignage teinté d'humour et de fierté de l'un de ses guides, Colin Cobb, qui nous apprend que le Titanic a été construit dans les chantiers navals de Belfast. Après cette courte introduction, on retrouve Richard Bangs au musée qui encourage indirectement le spectateur à en découvrir plus en posant deux questions: *Where did the story begin? Where did the big idea come from?*

Les réponses à ces questions sont ensuite données avec des images et des incrustations textuelles en appui. Le spectateur découvre alors:

- les lieux emblématiques liés au navire, sa construction, son premier et son dernier voyage
- le chantier naval de Belfast à qui on avait confié la construction de plusieurs navires (Olympic, Britannic, Titanic) symboles de la grandeur de l'empire britannique au tout début du XXe siècle
- le gigantisme et la réputation du navire
- les passagers et leur destin tragique

Les informations factuelles sont ponctuées de commentaires qui mettent aussi en avant le choc émotionnel causé par le naufrage de ce navire que l'on pensait insubmersible.

Le document se termine par un retour sur Richard Bangs, devant le musée, qui conclut sur le fait que le naufrage du Titanic n'est pas qu'une tragédie mais que c'est aussi l'histoire, ou plutôt les histoires, fascinantes d'un navire hors norme et de ses passagers.

Obstacles à la compréhension :

La densité des informations (chiffres, dates, faits)
L'accent nord-irlandais et le débit parfois rapide
L'utilisation du pronom « *she* » pour parler du navire
Les images qui ne soutiennent pas toujours le discours
Le décalage de la musique plutôt enjouée et la tragédie du naufrage

Éléments facilitateurs pour la compréhension :

Une histoire connue
De nombreuses images
Quelques incrustations textuelles

Objectifs :

- **Grammaticaux** : Prétérit – Superlatif – Such + GN (so + adj)
- **Lexicaux** : voyage (navigation – marine), expression d'émotions/sentiments (fierté, tristesse, joie) – Dérivation (suffixation-préfixation : unsinkable/unthinkable)
- **Phonologique** : accent de phrase sur le superlatif, prononciation V-ED, diphtongue /aɪ/ (*Ireland, Titanic, etc.*).
- **Culturels** : Belfast (Irlande du Nord), villes anglaises (Southampton et Liverpool). L'empire britannique. Classes sociales.
- **Socio-culturel** : Registre de langue adapté (formel/informel)
- **Pragmatiques** : Savoir raconter une biographie : organiser une histoire à la fois logiquement (causes-conséquences) et chronologiquement (ordre des événements).
- **Parcours culturel/artistique** : Histoire et histoires – Rencontre avec des lieux de conservation (musée).

Spécificités du document B1 :

Une de presse authentique du Newark Advocate. Codes de la presse (titres, légendes, images, débuts d'articles avec lecture à suivre...). Organisation de la page : titre général sur la tragédie, le sauvetage, les réactions (vive émotion), les passagers/victimes.

Obstacles : Nombreuses informations sur la page + Mots inconnus

Éléments facilitateurs : Format + histoire + mots connus/transparents. Textes courts, mise en page et typographie.

Spécificités du document B2 :

Source site web officiel du musée Titanic (Belfast). Page dédiée aux histoires personnelles/individuelles des passagers illustrée d'un exemple. De l'histoire collective à l'histoire individuelle. Référence au film de James Cameron et les acteurs/personnages.

Obstacles : Personnages inconnus des élèves. Multitude de noms propres. Expression “lesser known” et autres mots inconnus. Référence au film de James Cameron alors que le texte n’en parle pas expressément.

Éléments facilitateurs : Mots connus et transparents. Les répétitions.

Document retenu et argumentation pédagogique :

B1 : le choix de retenir ce document se fonde sur le fait qu’il va permettre à la fois une anticipation au document A tout en invitant à la production écrite dans la mesure où il est composé de titres et de légendes.

Démarche proposée pour une séance dont les objectifs sont :

- **Linguistiques** :
 - o **Grammaire** : emploi du superlatif – prétérit – such + GN - pronom « she » pour le navire.
 - o **Lexique** : boat, ship, steamship, maiden/first, sink, disaster, tragedy.
- **Culturels** : Belfast, Northern Ireland, Titanic
-

<p>La mise en œuvre de la première séance de la séquence</p>	<p>Etape 1 : anticipation</p> <p>Document B1</p> <p>→ les élèves découvrent la une du Newark Advocate : le professeur projette la une du journal et invite les élèves à identifier le type de document afin de faire émerger des éléments ou des besoins lexicaux et les conduire à formuler des phrases. L’objectif est de préparer l’écoute (activité de pré-écoute) en amenant les élèves à effectuer des repérages à partir de la typographie du paratexte, des mots transparents et / ou répétés, des chiffres.</p> <p>Consigne : <i>Look and identify the type of document.</i></p> <p>Modalité de travail : classe entière</p> <p>Production possible : <i>I can see a newspaper / It’s a newspaper/ It’s the Newark Advocate / It’s the front cover of a newspaper. There are 12 pages in this newspaper published in April 1912.</i></p> <p>Consigne : Identify the event and justify</p> <p>Production possible : It is about the Titanic because there is a photo/ There is a black and white photo of a big boat/ ship /steamship/ steamer/ Titanic. It is about a disaster in the ocean because there are 1,341 lives lost and there are 868 survivors.</p> <p>Document A</p> <p>→ L’enseignant projette ensuite les écrans du début et de la fin de la video afin de relever les éléments d’informations importantes pour que les élèves identifient la nature du document A. et anticipent le contenu informationnel de la video. L’enseignant apportera des éléments lexicaux qui manquent aux productions des élèves (<i>presenter, compass...</i>)</p> <p>Consigne: <i>Look at the screenshots and identify key elements.</i></p> <p>Modalité de travail : classe entière</p> <p>Production possible: <i>I can see a man. He is the presenter. His name is Richard Bangs. There is a compass. It is a documentary. It is a mini-series. It is about the history of Belfast, the birthplace of the Titanic. Belfast is in Northern Ireland.</i></p>
---	---

Etape 2 : compréhension orale (document A) : compréhension globale

→ L'enseignant projette la video et invite les élèves à se concentrer:

- sur les images afin de relever l'alternance des images d'archives et les images plus contemporaines,
- sur les incrustations textuelles.

Consigne: Watch and focus on the pictures and the text

Modalité de travail : classe entière ou deux groupes (un groupe sur les images et l'autre sur les incrustations).

Production possible: *I can see black and white pictures, they are old. There are pictures in colour too, they are recent. Colin Cobb is a guide for walking tours. There are numbers (21 million gallons of water, 85 million litres, 160 million pints of Guinness)*

→ Récapitulatif des informations relevées mis directement sur le cahier de textes numérique de la classe, construction progressive de la trace écrite qui permettra de réinvestir les éléments et faire des liens entre les phases d'anticipation et en veillant à la reformulation.

Modalité de travail : classe entière

Production possible : *We watched a short documentary about a big steamship called Titanic. The presenter is Richard Bangs and Colin Cobb is the guide of the Walking Tours. There was a disaster in the ocean in April 1912. 1, 341 passengers died and 868 survived. The document is composed of old and recent pictures. There are many numbers.*

Etape 3 : compréhension orale (document A) : compréhension détaillée

→ L'enseignant projette de nouveau la video avec un arrêt à 0'25 et invite les élèves à relever les deux questions posées par Richard Bangs.

Consigne : *Listen and write down the presenter's questions*

Modalité de travail : classe entière

Productions attendues : *Where did the story begin ? Where did the big idea come from?*

→ Ces deux questions serviront de guidage à la compréhension détaillée et quelques hypothèses pourront être formulées.

Production possible : *Maybe/Perhaps/Probably/Surely, the story began/started in Belfast / Northern Ireland.*

Modalité de travail : travail de compréhension orale différencié avec tablettes

- Activité 1 : De 0'39 à 1'08, l'objectif sera de relever le gigantisme du navire. Pour les élèves en difficulté, on pourra penser à isoler des captures d'écran permettant de mieux cibler l'écoute.

Consigne : Watch the passage and find what is so special about the ship

Productions possibles : *the world's biggest transatlantic ocean liner. The Titanic was the biggest ship in the world.*

Manipulation et transfert du superlatif à partir de l'image du dock : *the world's biggest dock*

- Activité 2 : De 1'08 à 1'20, il s'agira pour les élèves d'associer pronom « she » au navire. Pour cela, ils devront discriminer leur écoute à partir de l'image.

Consigne : Take a few seconds to look at the picture. Then watch the passage and focus on the word you hear three times to talk about the boat



Manipulation et transfert : *she was the biggest ship in the world*

Activité 3 : L'objectif consiste à relever des informations factuelles sur la construction du navire ainsi que sa fin tragique.

Consigne: Listen and focus on the numbers about the ship

Production possible: It took 2 years to design and 3 years to build. She sank tragically 12 days into her maiden voyage. (Elucider maiden en raison de sa difficulté).

Activité 4: Il s'agira de repérer l'expression de l'émotion

Consigne: Listen and focus on what Colin concludes.

Productions possibles: Such an unthinkable thing! It was such a shock!

Manipulation et transfert: She was such a big ship! Such a tragedy / disaster!

Etape 4 : Elaboration de la trace écrite

→ L'enseignant revient à la trace écrite amorcée sur le cahier de textes numérique afin de la compléter et réinvestir les éléments travaillés.

It took 3 years to build the biggest ship in the world. The disaster was such a shock!

Etape 5 : Poursuite du travail à la maison

→ A partir du titre central de la une de presse du Newark Advocate, l'enseignant demandera aux élèves d'écrire l'introduction de l'article.

Conclusion

La proposition de mise en œuvre ci-dessus porte sur des objectifs ciblés et adaptés pour une séance d'ouverture de séquence. Grâce aux éléments linguistiques abordés (prétérit, superlatif, « *such + GN* », lexique lié à la construction et la tragédie du Titanic) les élèves seront en mesure de raconter l'histoire du navire, son gigantisme et toutes les émotions qu'il a pu susciter. Dans le cadre d'un prolongement, une deuxième séance permettrait également d'aborder d'autres objectifs à la fois linguistiques et syntaxiques. Par exemple, on pourra envisager un travail sur les mots dérivés ainsi que l'expression du contraste et de l'opposition (« *Titanic was considered unsinkable and yet she sank on her first/maiden voyage. Such an unthinkable/unbelievable tragedy !* »).

Epreuve de leçon - SUJET LYCEE (Annexe 2)

Première partie en anglais (15 minutes de présentation)

Les remarques concernant la démarche et le mode opératoire relatifs à la présentation et au traitement des supports proposées pour le sujet collège sont également valables pour ce présent sujet.

Première partie en anglais

Skirmishes with the media are a staple of Donald Trump's political career. From the start of his first presidential bid, he has taken full advantage of the public's growing mistrust of the mainstream

press, calling journalists “the enemy of the people” and announcing during his first full day in office he had a “running war” with the media. His fiery defenders have been running amok ever since: his chief White House strategist, Stephen K. Bannon, has repeatedly called the news media “the opposition party” of the Trump administration while former Alaska Gov. Sarah Palin, who slammed the “lamestream media” as early as 2009, is currently involved in a defamation suit she filed against the *New York Times*, the pillar of journalism that became the target of some of Trump’s most scalding attacks.

Document A, a report broadcast on the American public radio station NPR, can be regarded as one more proxy battle in Trump’s on-going war with the media. The radio expands on a story previously published in *The Atlantic*, in which the president infamously mocked the people who laid down their lives for their country by calling them “suckers and losers” – a disparaging comment from a president who did not serve in the military as he received a medical deferment from the draft during the Vietnam War because of the alleged presence of bone spurs in his feet.

While most newspapers in the US had decided, almost unanimously, to endorse the Democratic candidate as a collective reaction to the President’s four-year war on the “fake news media”, the report should be first and foremost understood as NPR’s attempt at destabilizing Trump in the last weeks leading to the 2020 presidential election, whereby the news radio weaponizes the figure of the veteran in order to rally listeners against the Republican candidate.

1. Investigative journalism on brand

In the age of fake news and misinformation, it has become necessary for newspapers and news media to verify factual information in order to promote the veracity and correctness of reporting. At first glance, NPR seems to take the story from the *Atlantic* with a grain of salt – while Trump strenuously and characteristically dismisses it as “a hoax”, “not true”, or “false”.

Overall, the report seeks to provide listeners with an in-depth look at how newsrooms have to do some fact-checking prior to publication or broadcast. The factual neutrality of the report is underscored by NPR’s cautious effort at distancing themselves from the magazine which originally leaked the story: “*The Atlantic* says the commander in chief...”, “the report alleges that Trump insulted service members and veterans in private”, “I’ll note, NPR has not confirmed the statements independently”, with a pause and an emphasis on the final adverb which implies that it is a journalist’s task to critically question sources before proceeding to reporting.

Different sources are also cited in order to present all points of view as fairly as possible – *The Atlantic*, *The Military Times*, and even the White House, which is given the opportunity to present the President’s narrative (“the commander in chief says”, “the White House is responding”, “the White House says”, “they have provided statements from multiple officials”). Yet, in this war of spinning narratives, NPR’s source checking ends up bringing forward a substantial body of evidence that supports the claim of *The Atlantic*. The interview of Peter Feaver, an expert who worked for both Democratic and Republican administrations, stamps the impression the leak is confirmed by a bipartisan – hence unbiased – consultant who is known for not taking sides. The poll from *The Military Times*, whose target audience is service members and war veterans, drives in the nail as it enables the report to back up the investigation with statistics that show Trump might be losing ground among an electoral group who traditionally cast their ballot for the Republican candidate. By underlining the publication of a poll that is

unfavorable to the Republican candidate, NPR subtly draws the conclusion that a consensus might have been reached across partisan lines – if even *The Military Times*, which is expected to skew more Republican than Democrat, is turning their back against Trump, then it must be evidence that the leak is true.

2. NPR on brand

As a media outlet that offers expanded coverage of U.S. and world politics, NPR tends to lean left, with accusations of bias dogging its reporting practically since it came into being 52 years ago. With over 60 percent of its listeners self-identifying as middle of the road or liberal, NPR's intention is surely to cater to the ideas of their established audience – mostly educated Americans that traditionally vote for the Democrats – and to sway listeners in the run-up to the 2020 election.

Upon closer examination, instances of bias are rife in the report, starting with the host's choice of words and voice inflection. The hyperbolic opening statement (“a staggering account of callousness”) not only tells listeners what the radio's positioning will be, it also appeals to their emotions by stressing the President's lack of empathy and compassion towards fallen servicemen and women. The dramatic delivery of the words “losers” and “suckers”, marking a suspenseful pause before each one of them, intends to imply his disapproval but also to draw the listeners' sympathy, caught unaware by the revealing of the words used to designate troops killed in combat.

Another rhetorical strategy devised by the radio consists in not naming Trump directly at the beginning of the report. It might be because Trump's impassioned rhetoric and voice inflection are recognizable enough to not need any introduction by name, although the snippet could also be seen as a subtle way to discredit the characteristic simplicity of Trump's use of language (“there is nobody that feels more strongly about our soldiers, our wounded warriors, our soldiers that died in war than I do. It's a hoax”). Trump might also not be named until late in the report so that the repetition of the expression “Commander in chief” stands out even more, indirectly highlighting his lack of respect towards the military forces over which he is supposed to exercise control. This is not the first time Trump stains the memory of fallen soldiers: as early as July 2015, he drew sharp backlash for his denigration of Sen. John McCain's military service because his plane was shot down during the Vietnam War and he was tortured in captivity by North Vietnamese forces for more than five years. Trump was quoted saying about his opponent at a televised event: “He's not a war hero, he was a war hero because he was captured. I like people who weren't captured. OK? I hate to tell you.”

Trump's role as Commander in chief is additionally undermined by the various speakers. His legitimacy – and even competency – are questioned as Frank Ordoñez briefly recalls the riots that followed the assassination of George Floyd (“service members largely opposed Trump's suggestion that active-duty military personnel should be used to respond to some of the civil and racial unrest in American cities”), during which Trump threatened to send the army and quell the protests that erupted around the country in May 2020 – although the federal takeover of public streets and the deployment of paramilitary force were proven to be unconstitutional.

3. Weaponizing the military

Fittingly enough, the report insists on Trump's endeavor to weaponize the military for purely electoral gains ("the president has tied himself to the military in ways unlike many other U.S. leaders", "he sees military families and veterans as a key part of his base", "a central message", "a core plank of their reelection campaign"), hence suggesting that Trump's love for the army is only a narrative that epitomizes the idea of hollow, performative patriotism, whereby he only touts the pride of the nation when it comes to garnering votes.

Yet, it should also be said that same strategy is mirrored in NPR's deconstruction of Trump's patriotic image as a Commander in Chief glorifying American military grandeur, in the last weeks leading to the election. Even if the report once more appeals to listeners' emotions by mentioning loved ones and thinking about their feelings ("But I wonder about how service members and their loved ones feel about these remarks"), neither service members nor their families are ever given the opportunity to voice their grief or express their thoughts on the matter – an omission that is all the more jarring in a report that strives to show all sides to the story.

In light of Trump's scathing anti-media crusade, this NPR report certainly reads as a blow-for-blow attempt at destabilizing his reelection campaign, in which service members are reduced mere digits ("2-1 margin") or an electorate with no individuality of its own ("American war dead", "the military", "veterans"). This mirroring weaponization of the military climaxes in the repetition of the expression "politically toxic", which is first used by the White House and is then later reclaimed by NPR. While a sense of urgency imbues the White House, whose scramble shows they will not be able to defuse the poison of this revelation ("the White House reaction makes it clear that they view this as politically toxic for the president"), NPR makes it clear the real poison that must be defused is a presidency ("we just heard Mr. Feaver use the phrase politically toxic but I wonder about how service members and their loved ones feel about these remarks") that has created a rallying cry in "enemy of the people" that seems to have leaked into a large part of the national psyche.

DOCUMENT B1

While doc A desacralizes the presidential stature, doc B1 sanctifies American myths of selflessness surrounding the military. The pure white sarcophagus stands atop a hill overlooking Washington, D.C, providing a final resting place for one of America's unidentified WWI service members.

Anonymity prevails in doc B1, which is rendered by the central position of the backlit tombstone and the lonely silent soldier. The anonymity of the soldier's face serves as a reflection on the selflessness of all those served their country and could not be thanked. The soldier's ethnicity goes against the traditionally conservative, white-dominated representations of the US soldier which filled Trump's imagery and policies (Trump's transgender military ban in 2019-2021). The sunrise may usher in a new day but also a new era after the election of a new Commander in Chief – should it be envisioned as another form of changing of the guard for the country's military forces?

The article mentions that Tavares is the illustrator and writer of children's picture books, which leads to ponder over the notion of a progressive brand of patriotism for the next generation.

DOCUMENT B2

Document B2 is aligned with the long tradition of presidents sharing a Thanksgiving meal with troops stationed abroad to thank them for their service – one may remember George H.W. Bush sitting with the troops in the middle of the desert in Saudi Arabia in November 1990, or George W. Bush, garbed in an Army workout jacket and holding the turkey on a platter laden with trimmings during his visit of U.S. troops at the Baghdad International Airport in 2003.

If such visits are meant to boost morale, they are also a powerful communication tool for presidents. Document B2 pictures President Trump showing up in November 2019 for a surprise Thanksgiving visit with troops engaged in Afghanistan. At first glance, this carefully constructed photograph seems to promote Trump's support to the US troops overseas, but it also displays a sense of divide between the President and the soldiers – the horizontal line of the food stand visually separates the picture, while Trump's formal clothes contrast with the soldiers' camouflage uniforms. This inability to fully understand the sacrifices of the military could be found again in document A, which reports off-the-record remarks which testify to a lack of control and verbal decorum.

It also bears saying that document B2 was published in *The New York Times*, which Trump has been calling “the Failing New York Times” since 2016, often seemingly in response to coverage he does not like. *The New York Times* endorsed Joe Biden for president in 2020, calling Donald Trump “the greatest threat to American democracy since World War II”.

Seconde partie en français

Dans la seconde partie de l'épreuve, le candidat doit présenter des propositions d'exploitation didactique et pédagogique du document A et du document B retenu en première partie. Il s'agit de montrer comment la séance s'applique à préparer les élèves à la tâche de fin de projet en réalisant des objectifs donnés.

La séquence proposée dans le sujet EL280 s'inclut dans l'axe culturel du cycle terminal « Territoire et mémoire ». Elle est destinée à une classe de terminale en tronc commun. Le niveau CECRL attendu à la fin du cycle terminal est B2, voire C1 pour certains enseignements de spécialité (AMC, LLCE). La tâche de fin de projet vise la réalisation en trinôme d'un petit documentaire historique sur un héros de guerre américain oublié. Cette vidéo, construite à partir d'images d'archives, est produite dans le cadre d'un concours organisé pour le *National History Day*. Elle apparaît en lien direct avec la séquence, qui cherche à sonder la manière dont les États-Unis célèbrent leurs héros de guerre.

La tâche de fin de projet repose avant tout sur la capacité des élèves à s'exprimer à l'oral en continu, compétence langagière qu'il s'agira donc de travailler en accordant une place particulière au fil de la séquence à la phonologie et à la prosodie.

Objectifs de la séance

Le candidat doit s'attacher à énoncer clairement les objectifs travaillés durant la séance qu'il expose. Il serait jugé inutile, voire contreproductif, de lister également les objectifs de la séquence, d'autant plus lorsqu'ils sont identiques. Les objectifs listés doivent couvrir les domaines suivants : linguistique (phonologie, lexicale, grammaire), pragmatique (savoir-faire), culturel (bien prendre en compte l'axe

culturel et veiller à ancrer le travail dans l'aire anglophone), citoyen (scripteurs du parcours citoyen). D'autres objectifs peuvent être fixés (sociolinguistiques, numériques, etc.) s'ils sont justifiés par le candidat et s'ils apparaissent comme pertinents au regard de la tâche de fin de projet.

De manière générale, il est conseillé aux candidats de bien tenir compte des singularités de la séquence proposée et d'éviter le placage d'objectifs trop généraux (ex : la prononciation des mots nouveaux). Pour ce faire, ils doivent explorer les documents pour en extraire le potentiel didactique.

Le candidat qui choisirait le document A et le document B2 pourrait ainsi proposer les objectifs suivants :

- *Linguistique*

Le jury constate que les candidats tendent à minorer l'importance du travail de la phonologie dans l'accès au sens au profit de la grammaire. Or, il est attendu des candidats au CAPES d'anglais qu'ils aient une connaissance fine à la fois des faits de langue écrits et oraux. Dans le cadre du document A, le repérage du schéma intonatif spécifique au discours journalistique (intonation descendante en fin de phrase assertive). De plus, l'accentuation de certains mots-clefs permet de révéler l'implicite, à savoir le fait que le reportage ne présente pas un point de vue objectif. Le travail de certaines prononciations saillantes mènera à la maîtrise phonologique du lexique spécifique de la séquence. Ainsi, le candidat pourrait proposer une PRL autour du suffixe *-ery / -ary* à partir des termes *cemetery* et *military*. Il insisterait sur la différence sociolinguistique entre les variétés britannique et américaine.

Concernant le lexique, le repérage et l'acquisition du lexique ayant trait à la guerre et au patriotisme seront essentiels à l'appréhension du thème de la séquence.

Enfin, étant donné la priorité accordée à l'objectif phonologique, il est possible de ne proposer qu'un rebrassage des temps du passé (prétérit et *past perfect*) à partir des occurrences qui émaillent le document A. Bien que secondaire, ce rebrassage s'avère nécessaire dans l'optique de la réalisation de la tâche de fin de séquence.

Nous attirons l'attention des candidats sur le fait que les objectifs linguistiques doivent prendre en compte non seulement les documents mais également les productions attendues de la part des élèves.

- *Pragmatique*

Le candidat développe les capacités de déconstruction des discours politiques et médiatiques (ex : repérage d'hyperboles). Cela implique néanmoins une analyse approfondie des biais présents dans le document A. Le candidat identifie également les besoins en matière de savoir-faire numérique (ex : le montage vidéo). Enfin, il propose de travailler la sélection d'images et leur mise en récit.

- *Culturel*

Le candidat anticipe les prérequis culturels à la compréhension et l'exploitation des documents : le contexte politique (les élections présidentielles de 2020, les références en creux à George Floyd, les présidents américains récents, les partis politiques, etc.), et le contexte médiatique (National Public Radio [NPR], *The New York Times* et le placement idéologique des médias).

- *Citoyen*

Le candidat inclut sa démarche pédagogique au sein du parcours citoyen (axe « éducation aux médias et à l'information »).

Prérequis

Après avoir énoncé les objectifs, le candidat est invité à replacer la séance au sein de la séquence en justifiant son choix. Pour ce faire, il lui faut au préalable avoir mené une réflexion sur les prérequis. Dans le cadre du dossier, les documents A et B comportent une charge culturelle conséquente qui ne permet pas leur exploitation en début de séquence. La localisation de la séquence à un moment signifiant de l'année peut être valorisé (ex : proposer la séquence à l'automne afin d'intégrer le *Veterans Day* et donner ainsi du sens à la tâche de fin de projet).

Mise en œuvre

Le candidat expose par la suite la mise en œuvre de sa séance. Il doit procéder à l'exploitation du document A, tandis que le document B est utilisé en tant qu'anticipation ou prolongement. Le scénario pédagogique qui suit repose sur l'association du document A et du document B2. Il n'est ni prescriptif, ni restrictif : le choix du document B1 aurait été également possible.

À ce moment-là de sa présentation, le candidat propose une analyse didactique du document A en identifiant les obstacles et les éléments facilitateurs. Une attention particulière devra être portée à la nécessité de considérer les obstacles comme autant de points à faire travailler aux élèves pour les guider vers l'implicite.

1) *Anticipation*

Pour rappel, il n'est pas nécessaire de présenter les rituels (appel, *warm up*, etc.) qui relèvent de pratiques de classe quotidiennes, mais qui ne participent pas à l'analyse pédagogique.

La phase d'anticipation peut consister en diverses activités : travail sur un mot clef, étude d'une date, d'une source, d'un support visuel. Le jury apprécie la capacité du candidat à mettre à profit les connaissances des élèves dans l'élucidation des déficits identifiés. Le document B2 est une photographie du *New York Times* qui peut ici être employée afin d'anticiper le contenu du document A. Il est déjà possible à ce stade de faire émerger une amorce de réflexion sur le cadre et le cadrage médiatique (identification du placement idéologique du *NYT*). Le candidat propose des repérages pertinents des éléments suivants : composition de l'image, couleurs et contrastes, personnages, éléments culturels, mise en scène, etc. Le travail du document B2 cherche à cerner le point de vue du photographe et du média qui l'emploie, et à identifier le président Trump et la manière dont il se met en scène dans un contexte de guerre. Exemples de consignes : *Look and identify the main actors in the photograph ; Pay attention to the way the scene is staged, etc.*

2) *Compréhension*

Le candidat aura à ce moment-là de l'épreuve l'occasion de préciser les modalités d'organisation de l'activité (écoute individuelle, en groupe ou collective ; écoute en autonomie ; séquençage du document, etc.). La présentation des modalités ne doit pas se faire aux dépens d'une réelle proposition d'exploitation et ne pas occulter la justification des choix opérés.

Le candidat prend appui sur les éléments paratextuels pour permettre aux élèves d'anticiper l'activité d'écoute. Le titre du document A offre déjà un aperçu de ce dont traite le reportage (termes clefs : Trump / *fallout* / *military* / *losers*).

- Première écoute en intégralité avec repérages des éléments extralinguistiques (nombre d'intervenants, ton formel, etc.) et repérages des mots accentués (et donc porteurs de sens) conformément à l'objectif phonologique précédemment identifié. Remarque : l'écoute fragmentée du document peut être proposée mais semble peu opportune ici.
- Deuxième écoute, toujours en intégralité, avec repérages des champs lexicaux (patriotisme, armée).

À l'issue de cette écoute, les éléments repérés font l'objet d'une classification de la part des élèves qui leur permet de repérer le positionnement démagogue de Donald Trump qui accapare les valeurs patriotiques (« *our soldiers* », « *he's the one who loves the flag* », etc.) à des fins électorales. Ces éléments sont mis en regard avec le contexte établi lors de la phase précédente. La mise en commun donne lieu à la réflexion sur l'objectif phonologique suivant : prononciation du suffixe *-ery* / *-ary*.

- Troisième écoute, toujours en intégralité, avec repérages des stratégies discursives révélant le biais des journalistes (*Pick out the terms used by the journalists to describe Trump's remarks, then comment on the neutrality of the report ; Analyse the tone of the radio host and how it sways the listeners ; Comment on the way the story is framed by NPR*). Le reportage peut ainsi être considéré comme un éditorial produit afin de déstabiliser Donald Trump à quelques semaines des élections présidentielles de 2020. La mise en relation de tous les repérages permet de révéler les fins politiques des stratégies discursives employées par Trump et les médias. Le professeur peut amener les élèves à s'interroger sur la place réellement accordée aux soldats / vétérans américains, que ce soit dans la rhétorique de Trump ou dans le reportage de NPR (*Comment on the voice given to US soldiers in this report*).

Cette dernière écoute mène à la rédaction d'une trace écrite qui se construit à partir des énoncés produits par les élèves. La trace écrite peut donner lieu à une trace orale enregistré par le professeur et mise à disposition des élèves via l'ENT. Ces derniers peuvent ainsi s'approprier un modèle authentique et le reproduire en autonomie chez eux. La trace orale est particulièrement recommandée pour les élèves dyslexiques et ceux dont la mémoire est à prédominance auditive.

Prolongements

Phase de production des élèves / Tâche intermédiaire : « *En groupe, réalisez un reportage sur une exposition des affiches du Veterans Day. Justifiez le choix et commentez trois affiches.* » Cette tâche permet l'initiation au montage, le travail de l'intonation, et l'oralisation d'un script.

Conseils à l'adresse des futurs candidats :

- Proposer des pistes de différenciation pertinentes et justifiées ;
- Élaborer des passerelles avec d'autres disciplines ou parcours (citoyens, médias, etc.) ;
- Maîtriser les programmes, le cadre institutionnel et l'organisation des enseignements en anglais (tronc commun et enseignements de spécialité) ;
- Éviter les activités de vérification de la compréhension (ex : textes à trous, *True or False ?*, etc.) au profit d'activités proposant de véritables stratégies d'accès au sens qui soient transférables d'un document à l'autre ;
- Soigner la formulation des consignes en anglais (prononciation et syntaxe) et proposer une démonstration de démarche pédagogique d'accès au sens plutôt que de proposer des modalités pédagogiques ou d'organisation de classe qui ne permettent pas au jury d'évaluer le travail d'analyse pédagogique préalable à la mise en place desdites modalités (ex : travaux de groupes, ilots, etc.) ;
- Maintenir une attitude et une qualité de langue irréprochables jusqu'à la fin de l'épreuve.
- La présentation ne doit pas être prétexte au placage de concepts didactiques mal maîtrisés ou hors sujet.

Épreuve d'Entretien (EE)

En guise de propos liminaires, rappelons la nature et la définition de l'Épreuve d'Entretien, nature et définition qui ont été fixées par l'Arrêté du 25 janvier 2021 :

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.

1^{re} PARTIE : EXPOSÉ ET ÉCHANGE

Exposé : 5 minutes au maximum. Le candidat, qui parle sans notes, expose son parcours, ses connaissances et compétences acquises tout au long de celui-ci ainsi que sa motivation et sa capacité à se projeter dans le métier de professeur d'anglais.

Échange : 10 minutes au maximum si le candidat fait un exposé de 5 minutes (le temps d'échange est donc variable, l'exposé et l'échange devant durer 15 minutes en tout ; par exemple, si l'exposé dure 2 minutes, l'échange durera 13 minutes). Les trois membres du jury posent tour à tour des questions en revenant sur n'importe quelle partie de l'exposé ou prennent appui sur la Fiche Individuelle de Renseignement (FIR) rendue en amont, et ce, afin de clarifier des points et obtenir des informations détaillées.

Les attendus

Exposé : il doit être clair, bien organisé et facile à suivre. Il convient de lier habilement parcours de formation, expériences professionnelles diverses et les compétences et connaissances acquises pertinentes pour le métier de professeur d'anglais dans le secondaire. Le candidat montre ce qui motive son souhait de devenir enseignant. Il doit être capable de se projeter dans le métier, même si l'expérience sur le terrain reste limitée. Ainsi, le candidat se doit d'anticiper les attendus et s'être suffisamment familiarisé avec le cadre institutionnel, même de manière théorique, pour produire un discours pertinent.

Échange : il est important de bien écouter les questions, quitte à faire répéter les membres du jury ou demander une clarification le cas échéant, afin d'apporter une réponse précise, étoffée, cohérente et claire. Cet échange ne vise pas à se répéter mais plutôt à développer des explicitations sur des expériences concrètes (par exemple, en revenant sur ses pratiques en stage, ses travaux de recherche ou ses séjours à l'étranger) afin de mettre l'accent sur les compétences et connaissances acquises à l'occasion de ceux-ci, et qui pourront être réinvesties dans le métier d'enseignant.

Posture et niveau de langue : il est attendu du candidat une posture professionnelle adaptée au cadre formel de cette épreuve et inhérente à sa future mission. Il devra aussi s'exprimer à l'aide d'un vocabulaire précis dans un registre soutenu. Il doit par ailleurs essayer de maintenir le contact visuel avec tous les membres du jury et produire un discours dynamique.

Les écueils à éviter

Il n'est pas pertinent de dresser une liste chronologique des formations et des expériences professionnelles sans tenir compte des apports en termes de connaissances et compétences inhérentes au métier de professeur d'anglais. Il faut également éviter de présenter des éléments potentiellement hors-sujet qui n'auraient pas de rapport avec le métier d'enseignant ou du moins qui ne seraient pas valorisés dans ce contexte.

Le temps consacré à l'exposé étant contraint, il est nécessaire de se montrer efficace en sélectionnant et en hiérarchisant les moments-clés du parcours afin d'étayer son propos. Les candidats qui se sont attardés sur des étapes peu pertinentes car ne permettant pas de montrer au jury leur capacité à se projeter dans le métier se sont avérés moins convaincants. De même, les candidats ne parvenant pas à rebondir sur les questions du jury se sont souvent contentés de reformuler leur présentation sans tenter de mettre en exergue leurs expériences, quelles qu'elles aient été, avec les compétences liées aux missions de professeur. Enfin, les exposés trop courts (en deçà de 3 minutes) étaient en règle générale insuffisants pour que le jury puisse se faire une réelle idée de la personnalité des candidats concernés.

Conseils et remarques

Il est ainsi attendu du candidat qu'il valorise son parcours. À titre d'exemple, un séjour Erasmus ou toute autre expérience à l'étranger doit être vu(e) comme une occasion d'enrichir ses connaissances et compétences qui viendront nourrir la pratique du futur enseignant. Les meilleures prestations se sont appuyées sur les particularités des diverses expériences (stage d'observation, de pratique, variété des classes observées – classes de SEGPA, différents niveaux en collège ou lycée, classes dans l'enseignement supérieur) qui étaient habilement exploitées afin de démontrer que le candidat avait su prendre la mesure des attentes du métier qu'il souhaitait exercer.

Tous les parcours sont valorisables et présentent potentiellement de l'intérêt dans ce contexte. Le jury n'attend pas du candidat qu'il soit un professeur chevronné ; ainsi, le manque d'expérience sur le terrain n'est pas du tout un frein.

Le jury a apprécié les prestations des candidats qui ont su tirer profit d'expériences a priori négatives. En revanche, indiquer l'échec antérieur au concours de manière simplement informative est contreproductif.

La FIR n'est pas évaluée mais sert d'appui au jury. Dans la rubrique « Études et formation initiale », le candidat indiquera les diplômes pertinents obtenus et en cours.

Par ailleurs, un séjour à l'étranger n'est pas exigible mais il semble cependant nécessaire pour un candidat se destinant au métier de professeur de langues vivantes étrangères de mettre en avant des expériences en lien avec le monde anglophone (par exemple, voyages linguistiques, séjours Erasmus,

partenariats réels ou virtuels), à la fois pour faire montre de sa curiosité culturelle et linguistique mais aussi de sa capacité potentielle à proposer et organiser des mobilités à ses futurs élèves.

L'échange est l'occasion pour le candidat d'argumenter et de prouver en quoi son parcours de formation, ses travaux de recherche et ses expériences professionnelles sont en lien avec l'enseignement de l'anglais dans le secondaire, que ce soit dans leur dimension disciplinaire ou pédagogique.

Enfin, un entraînement régulier pendant la préparation aidera le candidat à gagner en aisance et à gérer au mieux le temps imparti à leur exposé, à adapter son débit et à éviter de donner l'impression de réciter un texte appris par cœur.

DEUXIEME PARTIE : MISES EN SITUATION PROFESSIONNELLE

La deuxième 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 la première mise en situation 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. Le jury conseille d'utiliser cette minute de lecture et de réflexion, et de ne pas se précipiter dans un exposé général qui ne prend pas assez en compte les spécificités de la situation-problème. En outre, il est inutile de lire à voix haute l'énoncé de la situation, ce qui fait perdre du temps pour le traitement du sujet. De même, une reformulation dépourvue d'analyse ne servira pas la prestation du candidat. Les neuf minutes restantes (dans le cas où le candidat utilise la première minute pour la prise de connaissance) sont composées de l'exposé du candidat et d'un échange avec le jury qui lui permet 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 avec les mêmes modalités. Dans la gestion du temps, il ne faut pas sous-estimer l'importance des questions posées par le jury qui permettent la plupart du temps de faire avancer le candidat dans sa réflexion.

Les mises en situation professionnelle soumises à la sagacité des candidats sont « délicates » et « complexes », et n'attendent pas de réponses systématiques ou uniques. Les candidats doivent veiller à ne pas les paraphraser mais bien à les analyser en prenant en compte tous les termes essentiels : le niveau de classe, les acteurs concernés, leur nombre, le lieu ou tout autre élément qui pourrait les éclairer. Il s'agit ici de dégager les enjeux relatifs à cette situation. La réaction de l'enseignant pourra ainsi être différente selon que le sujet proposé concerne le niveau collège ou le niveau lycée, ou selon

qu'il s'agisse d'un élève dont il est professeur principal ou d'un élève qu'il n'a pas en classe. Enfin, il faudra aussi s'interroger sur l'implicite de la situation, à savoir que la situation proposée peut être révélatrice de problématiques sous-jacentes souvent plus complexes que ne pourrait le laisser paraître un simple énoncé. Cette analyse fine est essentielle si le candidat veut faire émerger les enjeux de la situation et leur portée. Elle est à articuler avec les valeurs, principes ou règles de fonctionnement en jeu. Par exemple :

- les droits et obligations des fonctionnaires, dont la neutralité ;
- les exigences du service public de l'éducation, notamment la nécessité de « faire acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité et de favoriser la coopération entre les élèves » ;
- les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité, l'indivisibilité, la laïcité, la démocratie, la justice sociale, le respect de toutes les croyances ;
- le fonctionnement des établissements scolaires ainsi que le rôle de chacun des membres de la communauté éducative.

Le candidat aura pris le soin d'identifier le ou les valeurs en jeu en s'appuyant sur au moins un texte de référence et saura démontrer comment, en futur fonctionnaire de l'État, il les incarne, les transmet et les fait vivre. Il est donc indispensable de connaître les grands textes de référence tels que le préambule de la Constitution de 1946, le Code de l'Éducation, la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École de la République, le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (BO du 25 juillet 2013), la charte de la laïcité, les programmes scolaires, etc. Le jury n'attend toutefois pas un exposé de connaissances plaquées mais une maîtrise de l'esprit de ces textes par les candidats qui les utilisent à propos pour nourrir leur exposé. Une analyse juste et de bon sens sera préférée à une érudition des textes de loi mal employée. Évoquer un concept sans connaître la philosophie qui le sous-tend n'éclairera en rien la prestation du candidat (notamment, pour le concept de laïcité). Le candidat connaîtra la distinction entre « opinion » et « croyance », « neutralité de l'enseignant » et « liberté d'expression encadrée pour les élèves » ainsi que la différence entre l'obligation d'instruction et l'obligation de formation.

Le candidat est ensuite invité à mobiliser sa réflexion et ses connaissances afin de formuler des pistes d'action de nature à répondre au problème qu'il a identifié. Le jury a entendu de très bonnes prestations qui combinent une réelle connaissance des textes de référence et des dispositifs et une analyse fondée sur le bon sens et les valeurs de la République. Les meilleurs candidats auront fait preuve de tact et de discernement en envisageant les implications éventuelles des actions, en évitant les affirmations péremptoires et en hiérarchisant les priorités. Il est attendu des candidats qu'ils présentent des pistes de solution à court et à long terme (par exemple, dans un souci de prévention et d'éducation à la citoyenneté ou à la santé). Afin de fournir une réponse adéquate à la question posée, le candidat se devra aussi de connaître la différence entre une « punition » et une « sanction », une « faute » et une « erreur », le « harcèlement » et la « moquerie », un « PAP » et un « PPS », etc. Sans se soustraire à ses responsabilités, le candidat / futur enseignant n'agit pas seul mais se projette dans un collectif, travaillant avec les différents acteurs de l'établissement, les partenaires extérieurs et les familles.

Certains candidats énumèrent les interlocuteurs sans réellement connaître leur mission, et choisir le ou les acteurs adaptés à la situation. Le jury conseille donc aux candidats d'approfondir leurs connaissances du fonctionnement d'un établissement scolaire : 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, CVG/L, etc.) qui peuvent constituer des leviers pour les différents parcours éducatifs. Le jury invite tout particulièrement les candidats qui bénéficient de stages d'observation et de pratique accompagnée ou d'un stage en responsabilité dans le cadre du MEEF à ne pas se limiter aux situations d'enseignement, mais à s'intéresser au projet d'établissement, au règlement intérieur, aux dispositifs particuliers et à participer aux instances en tant qu'observateurs afin de développer leur culture professionnelle.

Enfin, les candidats doivent faire montre de leur maîtrise du français en situation professionnelle en évitant un niveau de langue relâché (exemple : « le prof de sport » pour « le professeur d'EPS », « virer » pour « exclure », « *l'harcèlement » pour « le harcèlement », l'utilisation fautive de « malgré » suivi de « que ») ou la répétition des expressions telles que « de base », « du coup », « voilà », et en utilisant les termes adéquats.

Afin de parfaire leur connaissance du fonctionnement de l'institution et des enjeux éducatifs, il est recommandé aux candidats de s'appropriier les outils mis à leur disposition tels que le coffret *Le Guide républicain* contenant le vadémécum « la laïcité à l'école », et les volumes « L'idée républicaine » et « La République à l'école », ainsi que le vadémécum « Agir contre le racisme et l'antisémitisme », qui ont été envoyés dans les établissements à la rentrée 2021 pour transmettre ces valeurs et les faire vivre.

ÉPREUVE D'ENTRETIEN Exemple de traitement d'un sujet.

1. Mise en situation d'enseignement : MSE-16

Vous êtes professeur d'anglais en classe de 1re. Lors d'une séance en classe de « LLCER-Anglais, Monde contemporain » sur la présidence Trump, un élève fait l'apologie de QAnon et vous dit : « Ils ont eu raison d'envahir le Capitole ; les élections ont été truquées. »

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-16

Vous êtes professeur principal d'une classe de 5e. Lors d'une heure de vie de classe, des élèves filles disent faire l'objet de moqueries sur leur apparence physique de la part des garçons à chaque cours d'EPS.

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.

Analyse de la mise en situation d'enseignement (MSE-16)

La situation se déroule dans un cours de spécialité LLCER-Anglais, monde contemporain (AMC) en classe de première, où un élève fait une déclaration inappropriée en soutenant une thèse complotiste. QAnon est en effet une mouvance conspirationniste aux États-Unis qui a mené à l'invasion du Capitole le 6 janvier 2021. Le mouvement visait à empêcher les élus de valider la victoire du démocrate Joe Biden à l'élection présidentielle américaine. Il convient d'emblée de s'interroger sur la motivation d'un tel propos par l'élève. La provocation peut être écartée compte tenu de la mention du terme « apologie » dans le sujet. L'élève est victime et vecteur d'une thèse complotiste qu'il est nécessaire de déconstruire lorsqu'elle surgit en cours. Cette remarque isolée pourrait trouver un écho dans le reste de la classe.

Identification des valeurs et principes de la République

L'une des valeurs que l'on peut identifier dans cette situation est la liberté d'expression. La liberté d'expression est consacrée parmi les **droits naturels et imprescriptibles de l'homme** dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, plus précisément dans son article 11 qui en définit l'importance, le périmètre et les enjeux : « *La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'Homme : tout Citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la Loi* ». La liberté d'expression n'est pas un droit absolu ; elle est restreinte par des limites, telle que l'incitation à la haine et à la violence. Par ailleurs, la théorie complotiste QAnon constitue un danger pour la démocratie à travers la méfiance vis-à-vis de la démocratie représentative. L'École a un rôle à jouer dans la construction de la citoyenneté des élèves. La loi du 8 juillet 2013 précise qu'« elle développe les connaissances, les compétences et la culture nécessaires à l'exercice de la citoyenneté dans la société contemporaine de l'information et de la communication. » Il est de la responsabilité des professeurs d'aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres (compétence 1 du *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*).

Pistes de solution

La première solution à envisager est celle à court terme : l'enseignant réfute le propos de manière ferme pour mettre un terme à l'apologie faite par l'élève. Après le cours, l'enseignant entame un dialogue avec l'élève pour en savoir plus quant à l'origine de telles convictions et afin de mesurer l'étendue du problème. Il signale l'incident au conseiller principal d'éducation ainsi qu'au professeur principal, et s'enquiert de savoir si la remarque est isolée ou symptomatique d'un mouvement plus large.

La réponse à long terme renvoie à la construction des élèves qui savent s'informer et sont conscients de la complexité de la réalité. Elle peut intégrer le parcours citoyen, notamment à travers l'éducation aux médias et à l'information, afin de favoriser la conscience critique, la maîtrise des outils d'information et l'apprentissage de la citoyenneté. L'enseignant considère un projet inscrit dans le programme LLCER-AMC par le biais de l'une des deux thématiques au programme « Savoirs, création et innovation » et « Représentations », dont l'axe d'étude 1 est « Faire entendre sa voix : représentation et participation » et l'axe d'étude 2 : « Informer et s'informer ». Les objectifs pédagogiques comprennent l'identification des sources, l'apprentissage des mécanismes de la désinformation et le *fact-checking* (vérification des faits). Un projet interdisciplinaire peut être envisagé avec l'enseignement de spécialité HGGSP en s'appuyant sur le thème « S'informer : un regard critique sur les sources et modes de communication ». Un travail d'équipe peut donc se mettre en place avec le professeur d'histoire-géographie ou le professeur documentaliste. L'intervention d'un professionnel des médias par l'intermédiaire du CLEMI ou de la Réserve citoyenne de l'EN peut constituer un prolongement.

En guise de conclusion, on gardera comme point de vigilance toute initiative qui serait contreproductive telle que les débats contradictoires en classe qui donneraient l'occasion aux élèves de développer des propos conspirationnistes. On valorisera un candidat qui ne travaille pas de manière isolée mais qui se projette dans un collectif. Les très bons candidats n'envisageront pas uniquement les solutions à court terme mais aussi les réponses à moyen et long terme qui permettent de développer chez les élèves la conscience critique, la maîtrise des outils d'information et l'apprentissage de la citoyenneté, notamment par le biais de l'éducation aux médias et à l'information.

Analyse de la mise en situation relative à la vie scolaire (MSV-16)

La situation se déroule lors d'une heure de vie de classe, au cours de laquelle des jeunes filles de classe de 5^e disent faire l'objet de moqueries sexistes à chaque cours d'EPS. L'action répétée des moqueries et la domination d'un groupe sur un autre permettent de qualifier l'acte en harcèlement. En effet, le harcèlement se définit comme une violence répétée qui peut être verbale, physique ou psychologique. L'enjeu pour le professeur principal est de créer les conditions d'écoute, de rétablir la cohésion et l'unité du groupe classe, le respect mutuel et un climat propice aux apprentissages et à la construction de soi.

Identification des valeurs et principes de la République

La situation présente un cas de discrimination sexiste et de harcèlement qui remet en question les valeurs d'égalité filles-garçons et de fraternité. L'article 5 de la loi du 26 juillet 2019 pour une « École de la confiance » consacre le droit à une scolarité sans harcèlement et reconnaît ainsi la gravité de cette forme de violence scolaire.

Parallèlement, la circulaire 2018-108 du 10 octobre 2018 indique que le professeur principal favorise la communication. Il peut être conduit à organiser et à animer les heures consacrées à la vie de la classe, voire à gérer les conflits concernant les élèves de sa classe, avec le conseiller principal d'éducation et le personnel de direction ayant en responsabilité la classe.

Pistes de solution

Dans un premier temps, le professeur principal est dans une phase **d'écoute attentive** afin de libérer la parole et rompre la loi du silence. Il réagira face à ces accusations pour affirmer et imposer les notions de dignité, d'égalité et de respect mutuel à toute la classe.

Un travail en équipe est ensuite nécessaire pour la prévention contre la violence et la discrimination faite aux filles avec les services de la vie scolaire, les enseignants de la classe dont le professeur d'EPS, les personnels de santé et d'action sociale. La direction est mise au courant des faits. Des actions éducatives sur le long terme peuvent être mises en place en s'appuyant sur certains dispositifs qui permettent de travailler les sujets en jeu (programme pHARe). Des élèves de la classe peuvent devenir des ambassadeurs contre le harcèlement et s'engager dans des actions de prévention. Parmi les actions, on peut citer la participation au prix « Non au harcèlement » institué par la circulaire ministérielle n° 2016-116 du 7 septembre 2016, qui vise à sensibiliser les élèves en organisant un concours où ils doivent réaliser un court-métrage de deux minutes ou une affiche contre le harcèlement ou à la journée contre le harcèlement, le 1^{er} jeudi du mois de novembre. Les actions peuvent éventuellement prendre appui sur des projets pédagogiques interdisciplinaires : par exemple, en anglais et en EPS à travers l'égalité des femmes dans le milieu du sport dans les pays anglophones. Le guide : « Comportements sexistes et violences sexuelles : prévenir, repérer, agir » peut constituer une ressource pour la réflexion collective à mener avec le reste de l'équipe éducative et les familles.

Les instances telles que le CESCE ou le CVC peuvent aussi être utilisées comme leviers pour lutter contre la discrimination faite aux filles.

Les prestations de qualité montrent la perception de la complexité de la situation et proposent des pistes de solution graduées à l'échelle de l'établissement et dans le temps.

Deux autres exemples de sujets figurent en annexe (annexes 3 et 4).

ANNEXES DU RAPPORT

Annexe 1 : sujet leçon EL 140

Annexe 2 : sujet leçon EL 280

Annexe 3 : sujet entretien EE 7

Annexe 4 : sujet entretien EE 12

Annexe 5 : information relative à la modification de la question 2-b de l'EEDA

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2022

ÉPREUVE DE LEÇON

Éléments de contexte

Niveau :	Cycle 4 – Classe de 4 ^e
Thème / axe :	Voyages et migrations
Problématique de la séquence :	Who were the people who built and travelled on the Titanic ?
Tâche de fin de projet :	Enter the Titanic Museum's latest competition: write the life story of one of the people involved in the Titanic tragedy. The Titanic Museum in Belfast is organising a contest. The best entries will be exposed in the Portrait Gallery in the main hall of the building. You can choose anyone from the Captain to a first-, second- or third-class passenger, a Harland and Wolff worker or a White Star line employee. (minimum: 150 words, illustration required)

Première partie (en anglais)

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

de 1'17" (« biggest dry dock. » |→) à 2'20" (fin)

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 retenu, vous présenterez vos propositions d'exploitation didactique et pédagogique du Document A et du Document B que vous aurez retenu en première partie (B1 **ou** B2). Vous montrerez l'apport de la séance par rapport aux objectifs de la tâche de fin de projet ; vous identifierez les principaux objectifs de la séance ; vous en présenterez les étapes de mise en œuvre et les modalités de travail.

Document A

“Belfast: Birthplace of the *Titanic*”, www.richardbangs.com, 20 July 2012
(<https://www.youtube.com/watch?v=wyV7Rb3rwM0>)

Document B1

THE ONLY PAPER IN LIVING COUNTY PUBLISHING ASSOCIATED PRESS DISPATCHER.

THE WEATHER.
Newark and vicinity: Cloudy
and sultry, Wednesday fore-
noon.

THE NEWARK ADVOCATE 12 Pages

NEWARK, OHIO, THURSDAY EVENING, APRIL 16, 1912. TEN CENTS A WEEK.

**WORST OCEAN DISASTER IN WORLD'S HISTORY;
TITANIC GOES DOWN; 1,341 LIVES ARE LOST**

**STEAMER CARPATHIA
HAS 868 SURVIVORS
OF ILL-FATED BOAT**

Steaming Slowly for New York and
Should Arrive Sometime Thursday
Night or Early Friday
Morning

ONLY FRAGMENTS OF INFORMATION REACH SHORE

Women and Children Were First to be Lowered
into the Lifeboats---1,341 Souls Went Down
With Titanic When it Plunged to Its Grave
Two Miles Underneath Ocean Surface.

THE TITANIC, WHICH FOUND A GRAVE TWO MILES BELOW THE SURFACE OF THE OCEAN

**NEWARK WOMAN'S MOTHER
AUNT AND COUSIN WERE
TITANIC PASSENGERS**

WORLD'S LARGEST SHIPWRECK

The Titanic was the world's largest steamer. It was about the height of the North tower of St. Peter's and was long enough to stretch from the Atlantic City north beyond London.

**ENTIRE WORLD STUNNED
BY NEWS OF DISASTER TO
THE STEAMER TITANIC**

Hysterical Men and Women Crowd
Office of Steamship in New York
and Hundreds Give Way to
Sobs and Tears

UNTOLD WEALTH REPRESENTED BY THOSE ON BOARD

Col. John Jacob Astor, Isador Strauss, Benjamin
Guggenheim, Geo. P. Widener and Many Other
Notable Men in High Finances are Report-
ed Among Those Missing.

New York, April 16.—More than 2,500 persons, it is
stated, took to death early yesterday, when, within four
hours after she crashed into an iceberg, the mammoth White

New York, April 16.—The appalling magnitude of the wreck of
the gigantic steamer Titanic has been but little mitigated by the
report that the Carpathia has arrived in New York.

The Newark Advocate, April 16, 1912.

Document B2

WE KNOW YOU'RE A ROMANTIC BUNCH WHO LOVE A GOOD LOVE STORY...NONE MORE SO THAN KATE AND LEO'S TALE OF JACK AND ROSE IN JAMES CAMERON'S TITANIC MOVIE, WHICH (DESPITE BEING BASED ON FICTIONAL CHARACTERS) IS STILL LISTED AS ONE OF THE BEST LOVE STORIES OF ALL TIME!

That's why we previously pulled together our popular *Titanic Love Stories* blog for you to read all about the real-life couples like Isidor and Ida Straus or J.J Astor and his nineteen year old wife who were on board the great ship. Today, we're uncovering one more lesser known *Titanic* love story—that of Mary Eloise Hughes Smith.



Credit: The Sktech - Gavin Bell

Eloise and her husband Lucian Philip Smith boarded *RMS Titanic* in Cherbourg with first-class tickets, having just cut their honeymoon short after finding out she was two months pregnant. When the ship struck the iceberg, Eloise was rescued in lifeboat six.

Sadly her husband lost his life in the sinking but out of the tragic experience, she found love again...

On the rescue ship *Carpathia*, Eloise was befriended by a fellow 1st Class Passenger, Robert Williams Daniel who had been on a business trip. After the tragedy, they continued to meet occasionally and eventually married in 1914!

“Lesser Known Titanic Love Stories”, 2022

(<https://www.titanicbelfast.com/history-of-titanic/titanic-stories/lesser-known-titanic-love-stories/>)

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2022

ÉPREUVE DE LEÇON

Éléments de contexte

Niveau :	Cycle terminal – Classe de Terminale
Thème / axe :	Territoire et mémoire
Problématique de la séquence :	How does America celebrate its war heroes?
Tâche de fin de projet :	Along with two classmates, you are taking part in the National History Day challenge, a competition where half a million students give presentations about a historical project, using any material they like. This year's topic is "Forgotten American war heroes". You decide to make a documentary, using archive images and footage, in which you present a hero who was killed in action.

Première partie (en anglais)

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

de 0'35" (« Thank you, Scott. » |→) à 1'46" (←| « I'll note NPR... »)

En complément du Document A, vous choisirez le Document B1 ou le Document B2, que vous analyserez brièvement à la fin de votre exposé, pour justifier votre choix.

Le Document A est à écouter sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.

Seconde partie (en français)

En lien avec l'axe retenu, vous présenterez vos propositions d'exploitation didactique et pédagogique du Document A et du Document B que vous aurez retenu en première partie (B1 ou B2). Vous montrerez l'apport de la séance par rapport aux objectifs de la tâche de fin de

projet ; vous identifierez les principaux objectifs de la séance ; vous en présenterez les étapes de mise en œuvre et les modalités de travail.

Document A

“Trump faces fallout from report he calls military ‘losers’ and ‘suckers’”, *Weekend Edition Saturday*, NPR, 4 September, 2020

(<https://www.npr.org/2020/09/04/909599762/trump-faces-fallout-from-report-he-calls-military-losers-and-suckers>)

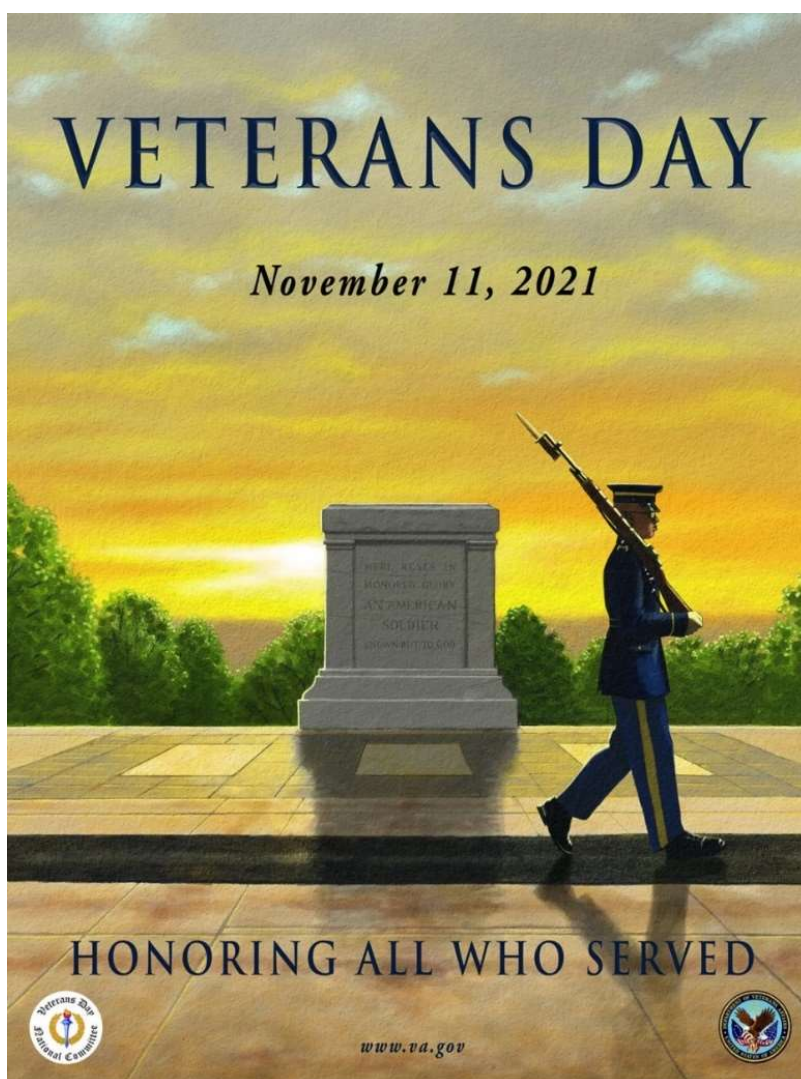
Document B1**Award-winning illustration by Matt Tavares '97
chosen for Veterans Day poster**

Nov. 11, 2021, marks not only Veterans Day, but also the 100th anniversary of the Tomb of the Unknown Soldier in Arlington, Va.

- 5 Every year, the Veterans Day National Committee of the U.S. Department of Veterans Affairs holds a nationwide poster contest and decides what image will be displayed across the U.S. in honor of the people who have served in the United States military.

This year, the theme was the Tomb of the Unknown Soldier, and an award-winning illustration by Matt Tavares '97 was chosen for the official poster.

- 10 Tavares' winning illustration depicts a single soldier marching in front of the tomb, paying homage to both the anonymity and the dignity of the monument. Tavares created the image and others for *Twenty-One Steps: Guarding the Tomb of the Unknown Soldier* which was written by Colby alumnus Jeff Gottesfeld. [...]



- 15 Knowing his illustration will be seen in Veterans Day celebrations across the nation is a “huge honor” for Tavares. The illustration is intended for children, but the simplicity of the image echoes the solemnity of the idea of an “unknown soldier” being commemorated.

20 “You’re talking about soldiers who were killed in wars, and I guess it’s a little complicated to explain how there are unknown soldiers,” Tavares said. “[Gottesfeld] tells the story from the point of view of the first unknown soldier, so it’s very powerful and poignant, and told in a personal way.”

Tavares wanted to show a more private moment with the tomb guard than usually seen, depicting the soldier at sunrise, alone, walking the ceremonial 21 steps.

25 “Every time they do a changing of the guards, the place is packed, and they have an audience. But they’re also there at 2 in the morning, and at 5:30 in the morning, a lot of times they’re there by themselves,” Tavares said.

Freddie Wright, “Award-winning illustration by Matt Tavares ’97 chosen for Veterans Day poster”, bates.edu, 5 November 2021

(<https://www.bates.edu/news/2021/11/05/award-winning-illustration-by-matt-tavares-97-chosen-for-veterans-day-poster/>)

Document B2



Erin Schaff, “Mr. Trump served food to troops in Afghanistan during the visit to Kabul”, *The New York Times*, November 2019

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2022

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

1. Mise en situation d'enseignement :

MSE-07

Vous êtes professeur d'anglais dans une classe de 2^{de} et vous êtes en train d'organiser des îlots de 4 élèves pour une tâche à l'oral. Vous désignez une fille pour être responsable d'un groupe. Un garçon vous indique qu'il ne veut pas travailler dans ce groupe s'il est dirigé par une fille.

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-07

Vous êtes professeur dans un collège. Vous remarquez dans le couloir une élève de 3^e en larmes. En parlant avec elle, vous apprenez qu'elle vient d'arriver au collège et qu'apparemment, elle n'habite pas le même quartier que d'autres élèves. Elle a reçu des abus verbaux de la part de certains élèves dans le cours précédent.

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.

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2022

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

1. Mise en situation d'enseignement :

MSE-12

Vous êtes professeur d'anglais en classe de 6^e. Vous souhaitez mettre les élèves en îlots afin qu'ils réalisent une tâche précise. Vous l'annoncez aux élèves. Lors de la constitution d'un groupe, un élève refuse de travailler avec un camarade : « Pas avec l'autre crétin ! » L'élève en question est en situation de handicap pour dyslexie et dysorthographe.

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-12

Vous êtes professeur d'anglais et emmenez quarante-neuf élèves de 2^{de} au théâtre dans le cadre du projet d'établissement, accompagné de trois collègues d'autres disciplines. Pendant la représentation, vous constatez que trois élèves, que vous n'avez pas en classe, portent le voile.

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.

ANNEXE 5

Information aux futurs candidats et préparateurs :

CAPES/CAFEP externe d'anglais,

Epreuve Ecrite Disciplinaire Appliquée, point 2b

Lors de la session 2022, il est apparu qu'un certain nombre de candidats semblaient manquer de temps pour traiter le point 2b, bien que le temps imparti soit comparable aux sessions précédentes. L'objectif étant de permettre aux candidats de montrer le meilleur d'eux-mêmes, dans le contexte d'une épreuve qui demande de mobiliser des connaissances et compétences très différentes selon les questions, le Directoire du CAP

ES externe d'anglais a décidé de modifier la composition de la sous-partie 2b.

1. Explicitation des modifications

- Lors de la session 2022, le sujet comportait deux paires de segments à traiter. A partir de la session 2023, il s'agira de deux segments (un seul par point).

Le point 2, lorsque c'est la linguistique qui est retenue pour la mise en œuvre de la séquence (pour rappel, à terme ce pourrait être également le point de phonologie), sera toujours lié aux questions 2c puis 3, suivant les mêmes modalités. Par ailleurs, le nombre de points affecté à l'exercice 2b reste identique ; il s'agit seulement de laisser un peu plus de temps de réflexion et de rédaction.

- En termes d'étapes de rédaction, le plan conseillé est le suivant :

- 1) Description : les attendus restent inchangés par rapport à la méthode recommandée depuis plusieurs années.
- 2) Enjeux linguistiques du segment : cette courte étape remplace l'identification des marqueurs communs et différences au sein d'une paire de segments. Il s'agit d'explicitier ce qui va être étudié dans l'analyse.
- 3) Analyse : il s'agit d'explicitier la valeur fondamentale (c'est-à-dire l'invariant, le fonctionnement plus théorique) de l'élément étudié, puis d'étudier le fonctionnement en contexte. Le jury souhaite limiter la « récitation » de théorie au profit d'analyses en contexte plus convaincantes. Il recommande donc aux candidats de ne plus dresser une liste des effets de sens possibles avant de s'intéresser au fonctionnement en contexte. Une fois le fonctionnement invariant, théorique, identifié, il convient de passer au contexte du segment souligné pour prendre le temps d'expliquer pourquoi telle formulation a été utilisée à cet endroit du discours, comparer avec une autre formulation proche ou montrer pourquoi il s'agissait de la seule possible, procéder à toute manipulation utile. Cette dernière étape, qui est la plus importante et qui était trop souvent négligée, prend ainsi toute sa place.

En somme, la méthodologie est identique à celle qui est recommandée à l'agrégation externe d'anglais (mais pour des segments de niveau moins difficile), et à ce qui a prévalu dans des formats antérieurs du CAPES externe. Le concept d'« enjeux linguistiques » du segment a été préféré à celui de « problématique » de l'agrégation externe, parce qu'il est plus concret.

2. Exemples de traitement à partir du sujet 2022

Afin d'aider les futurs candidats et préparateurs, voici deux propositions de traitement, fondées sur des points de la session 2022. Une lecture du rapport de jury permettra ainsi à chacun d'identifier précisément les différences d'attendus entre 2022 et les sessions suivantes.

2.1. Point 1 : whether I'm a woman or a man (I. 35)

[Description :] Le segment souligné est une proposition subordonnée introduite par le mot en WH- *whether*. Au sein de cette subordonnée, le pronom *I* est sujet du verbe (ici plus précisément du verbe copule) BE conjugué au présent. Ce verbe apparaît sous forme de clitique : *'m*. Les groupes nominaux (GN) *a woman* et *a man*, coordonnés grâce à la conjonction de coordination *or*, sont attribués du sujet *I*.

[Enjeux linguistiques du segment :] Il s'agira de déterminer la nature plus précise de cette proposition, et la raison de son utilisation ici.

[Analyse :] Une proposition est subordonnée quand elle dépend syntaxiquement de sa principale. Une proposition subordonnée n'est donc pas autonome syntaxiquement. C'est le cas ici puisqu'elle est en fin de phrase.

Il existe trois grands types de propositions subordonnées : les nominales, les relatives et les adverbiales. La proposition soulignée est une subordonnée nominale. En effet, il est possible de la remplacer par un GN : *right down to [whether I'm a woman or a man] → right down to [this fact/something]*. De plus, elle occupe une fonction syntaxique prototypiquement occupée par un GN : elle est complément de la préposition *to*. Cette proposition subordonnée nominale est plus spécifiquement une interrogative indirecte : le contexte (le sémantisme du verbe QUESTION) signale une question sous-jacente, une quête de réponse. Ici, il est d'ailleurs possible de reconstruire une interrogative au style direct : *Is she a woman or a man?* WHETHER a été utilisé car, contrairement à IF, il permet de signaler, grâce à -ER, que deux éventualités concurrentes sont prises en compte : *<I/be a woman>* ou *<I/be a man>*. IF est impossible ici car la subordonnée est complément de la préposition (ici *to*), fonction incompatible avec IF.

En rapportant que des gens remettent en cause jusqu'à son identité de femme, Michelle Obama cherche à montrer qu'aucune remise en question ne lui a été épargnée, même la plus heurtante (*right down to...* montre que cette question se trouve au plus bas de l'échelle à ses yeux), justifiant ainsi le choix de *everything* dans le co-texte gauche immédiat.

2.2. Point 2 : I've tried to laugh this stuff off (I. 36)

[Description :] Le segment souligné est le verbe TRY au *present perfect*, soit la combinaison de l'auxiliaire HAVE au présent et du verbe lexical TRY au participe passé. Son sujet est le pronom *I*, et il a pour complément d'objet direct la subordonnée nominale (infinitive) *to laugh this stuff off*.

[Enjeux linguistiques du segment :] L'analyse se concentrera sur la raison d'être du *present perfect* ici.

[Analyse :] Le *present perfect* est la matérialisation d'un point de vue présent sur une antériorité chronologique, quelle qu'en soit le type. On peut parler de bilan dans le présent/en To.

Ici, le segment « *'ve tried* » apparaît en dernière position dans une succession de procès au *present perfect* (« *'ve been* » ; « *'ve wanted* » ; « *'ve heard* » ; « *has made* »), déclenchés notamment par le complément de temps « *since stepping reluctantly into public life.* » Le point de vue présent sur une antériorité, typique du *present perfect*, prend dans ce contexte la valeur d'un bilan d'expériences

antérieures, effectué au moment de l'énonciation. L'important est la situation présente de l'énonciateur/le moment où Michelle Obama écrit ces lignes, comme en témoignent notamment les occurrences de présent simple qui encadrent le paragraphe (« *who blessedly manage* » ; « *There's a lot I still don't know* »). La forme « *'ve tried* » véhicule enfin une valeur aspectuelle de perfectif au présent : les expériences mentionnées dans ce paragraphe sont considérées comme arrivées à leur terme au moment de l'énonciation. Bien que les expériences relatées soient terminées, le prétérit (*I tried to laugh this stuff off*) aurait été impossible ici, parce qu'il aurait été totalement incompatible avec le reste du paragraphe. Le prétérit marquant une rupture, ici d'ordre temporel (/avec le présent), il n'aurait pas placé cette remarque dans la continuité du bilan effectué dans l'ensemble du paragraphe (et introduit par *Since stepping up...*), évacuant l'expression d'un acquis d'expérience.