



Concours du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPES et CAFEP-CAPES externe

Section : langues vivantes - anglais

Session 2015

Rapport de jury présenté par :

M. Antoine MIOCHE
président du jury

SOMMAIRE

Pour accéder directement à une partie du rapport, cliquer sur le titre correspondant à celle-ci.

1# LISTE DES MEMBRES DU JURY#

2# MOT DU PRESIDENT#

3# EPREUVES ECRITES D'ADMISSIBILITE#

3.1# Composition en langue étrangère#

3.2# Traduction#

3.2.1# Exercice de traduction#

3.2.2# Exercices de réflexion linguistique#

4# EPREUVES ORALES D'ADMISSION#

4.1# Langue orale#

4.2# Epreuve de mise en situation professionnelle#

4.2.1# Rappel du cadre réglementaire#

4.2.2# Première partie en anglais#

4.2.3# Seconde partie en français#

4.2.4# Exemples de sujets#

4.3# Epreuve d'entretien à partir d'un dossier#

4.3.1# Rappel du cadre réglementaire#

4.3.2# Première partie en anglais#

4.3.3# Deuxième partie en français#

4.3.4# Exemples de sujets#

5# ANNEXES#

1 Liste des membres du jury

Président

M. Antoine MIOCHE
Inspecteur général de l'Education nationale

Académie de PARIS

Vice-présidente

Mme Laurence VINCENT-DURROUX
Professeur des universités

Académie de GRENOBLE

Secrétaire général

M. Matthieu VAUDIN
Professeur agrégé

Académie de PARIS

Membres du jury

M. Stéphane ACHARD
Professeur certifié

Académie de GRENOBLE

Mme Sylvie AGOSTINI
Professeur agrégé

Académie de CORSE

M. Yohan ALBESPY
Professeur agrégé

Académie d'AMIENS

Mme Nathalie ALEPEE
Professeur agrégé

Académie de CRETEIL

M. Julien ALLIOT
Professeur agrégé

Académie de PARIS

Mme Anabela ALMEIDA
Professeur certifié

Académie de PARIS

Mme Nathalie ANDANSON
Professeur agrégé

Académie de GRENOBLE

M. John ANDREWS
Professeur certifié

Académie de NANCY-METZ

M. Wilfrid ANDRIEU
Maître de conférences des universités

Académie d'AIX-MARSEILLE

M. Hugues AZAÏS
Professeur agrégé

Académie de TOULOUSE

Mme Nathalie BARAS
Professeur certifié

Académie de MONTPELLIER

M. Flavien BARDET
Maître de conférences des universités

Académie de BORDEAUX

Mme Faïza BELGOURI
Professeur agrégé

Académie de GRENOBLE

Mme Stéphanie BELIGON
Maître de conférences des universités

Académie de CRETEIL

Mme Stephanie BENSON
Maître de conférences des universités

Académie de BORDEAUX

M. Romain BERLIER Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
Mme Cécile BERTRAND Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Annie BESSAGNET Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional	Académie de VERSAILLES
Mme Christine BESUELLE Professeur certifié	Académie de CAEN
Mme Monique BLANCHARD Professeur certifié	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Agnès BLANDEAU Maître de conférences des universités	Académie de NANTES
M. Blaise BONNEVILLE Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Stéphanie BORDE-PIARROU Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE
M. Luc BOUVARD Maître de conférences des universités	Académie de MONTPELLIER
Mme Stéphanie BOUVERAT Professeur certifié	Académie de GRENOBLE
M. Pascal BOUVET Professeur certifié	Académie d'AMIENS
Mme Marine BOYER Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Caroline BRODIN Professeur certifié	Académie de CAEN
M. Robert BUTLER Professeur certifié	Académie de BORDEAUX
Mme Valérie CAPDEVILLE Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
Mme Tania CARPENTIER Professeur agrégé	Académie de LILLE
M. Antony CARTWRIGHT Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
Mme Blandine CHATEAUNEUF Professeur certifié	Académie de BORDEAUX
Mme Aurélie CHENEAU Professeur certifié	Académie de POITIERS
M. Eddy CHEVALIER Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Gabrielle CHEVALLIER Professeur agrégé	Académie de NANTES

M. Joris CHOMILIER Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Anne CHOZALSKI Professeur certifié	Académie de NANCY-METZ
M. Paul CODY Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Christine CORLAY Professeur agrégé	Académie d'ORLEANS-TOURS
Mme Julie CORRE Professeur agrégé	Académie de DIJON
Mme Anne-Cécile COUTURIER Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
Mme Stéphanie DANIELIDES Professeur certifié	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Magali DE BLOCK Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
M. Mathias DEGOUTE Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Marie-Christine DELSINNE Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
Mme Gaëlle DIFFERT Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Marion DUBOIS-PAGER Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
Mme Valérie DUSSEAU Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Selma EL FILALI Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Anne-Claire FAUCQUEZ Professeur certifié	Académie de PARIS
Mme Edith FORGET Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
M. Yann FUCHS Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
Mme Anne GAGNOUD Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
Mme Susan GALAND Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional	Académie de BORDEAUX
M. Thierry GALLOUX Professeur certifié	Académie de NANTES
Mme Claire GARDETTE-HERNANDEZ Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER

M. Alain GIRAULT Professeur certifié	Académie de GRENOBLE
M. Olivier GLAIN Maître de conférences des universités	Académie de LYON
M. Jean-Pierre GOUDARD Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
M. Erwan GOURAUD Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
Mme Ingrid GOUVERNEUR Professeur certifié	Académie de NANTES
M. Franck GREGOIRE Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Françoise GRZELKA Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Emilie GUEREL Professeur certifié	Académie de NICE
M. Jean-Emmanuel GUERLESQUIN Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Anna GUILL Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
Mme Isabelle HERLANT Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
M. David HERRENSCHMIDT Professeur agrégé	Académie de NANCY-METZ
Sophie HOURDIN Professeur certifié	Académie de REIMS
M. Vincent HUGOU Maître de conférences des universités	Académie d'ORLEANS-TOURS
M. Lionel HURTREZ Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Virginie JAMEY Professeur agrégé	Académie de BESANCON
Mme Jennifer JOHNSON-GOLIGER Professeur agrégé	Académie de POITIERS
Mme Muriel JOURDAIN Professeur certifié	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Catherine KERBRAT-RUELLAN Professeur agrégé	Académie de RENNES
Mme Sophie LABOZ Professeur certifié	Académie de NICE
Mme Sylvie LAFRAGETTE Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional	Académie de CLERMONT-FERRAND

M. Philippe LAMOUREUX Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Anne-Cécile LANDAIS Professeur certifié	Académie de NANTES
M. Guirec LE BIHAN Professeur agrégé	Académie de ROUEN
M. Franck LE FLOC'H Professeur agrégé	Académie de RENNES
M. David LEROUX Professeur agrégé	Académie de NICE
M. Murray LIDDELL Professeur agrégé	Académie de TOULOUSE
Mme Géraldine LLOPIS Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Eva LOECHNER Professeur agrégé	Académie de PARIS
Mme Karine LUCOTTE Professeur certifié	Académie de NANCY-METZ
Mme Chantal MACIBORKO Professeur certifié	Académie d'AMIENS
M. Julien MAGENTIE Professeur certifié	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Nicole MAÏER Professeur certifié	Académie d'ORLEANS-TOURS
Mme Ruth MALONE Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Elisabeth MARCHAL Professeur certifié	Académie de NANCY-METZ
Mme Caroline MARQUETTE Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Régis MAUROY Maître de conférences des universités	Académie de LIMOGES
Mme Deirdre McANENA-MORICE Professeur agrégé	Académie de RENNES
Mme Pamela McCLURE Professeur agrégé	Académie de NICE
M. Sébastien MENOUX Professeur agrégé	Académie de REIMS
Mme Sandrine MERLE Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
Mme Marie-Christine MILLER Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional	Académie de STRASBOURG

Mme Sharon MIRON-HUGHES Professeur certifié	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Alexandra MOLYN Professeur certifié	Académie de NICE
M. Philippe MONTEIRO Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
M. Robin MORGAN Professeur certifié	Académie d'AMIENS
M. Sébastien MORT Maître de conférences des universités	Académie de NANCY-METZ
Mme Aurore MOUGIN Professeur agrégé	Académie de BESANCON
M. Romain MOUISSET Professeur certifié	Académie de LYON
Mme Valérie NOUASRIA Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional	Académie de BORDEAUX
M. Frédéric PAGNOUX Professeur agrégé	Académie de NANCY-METZ
Mme Florence PALARDELLE Professeur agrégé	Académie de REIMS
M. Jean-Luc PAUL Professeur agrégé	Académie de BESANCON
Mme Juliette PERROT Professeur certifié	Académie de LILLE
Mme Elodie PEYROL-KLEIBER Maître de conférences des universités	Académie de POITIERS
M. Laurent POCOVI Professeur certifié	Académie de MONTPELLIER
Mme Audrey PORTANIER-CORDELET Professeur certifié	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Fabienne PORTIER-LE COCQ Maître de conférences des universités	Académie de CRETEIL
Mme Céline PUGNET Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. Jean-Claude RAGUENET Professeur certifié	Académie de BESANCON
M. Damien REINHARDT Professeur agrégé	Académie de STRASBOURG
Mme Coralie RENAUD Professeur agrégé	Académie de NICE
Mme Sabine REQUIER-ULRICH Professeur certifié	Académie de MONTPELLIER

M. Franck REY Professeur agrégé	Académie de NANTES
Mme Fanny RIABOFF Professeur certifié	Académie de MONTPELLIER
Mme Hélène RICHARD Professeur agrégé	Académie de CLERMONT-FERRAND
Mme Elizabeth RINGUET Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
Mme Adeline RIVIERE Professeur agrégé	Académie de BORDEAUX
M. Frédéric ROBERT Maître de conférences des universités	Académie de LYON
Mme Jessica ROBERT Professeur certifié	Académie de CRETEIL
M. Jean-Grégoire ROYER Professeur agrégé	Académie de NANTES
Mme Catherine ROYER-HEMET Professeur certifié	Académie de ROUEN
M. Laurent RUGGERI Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER
M. François SABLAYROLLES Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Thomas SAUZEREAU Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
Mme Bernadette SHUTE Professeur agrégé	Académie d'AMIENS
M. Sébastien SLISSE Professeur agrégé	Académie de CRETEIL
M. Bertrand SPAITE Professeur agrégé	Académie de BESANCON
Mme Violette TANET Professeur certifié	Académie de BORDEAUX
M. Gilles TEULIE Professeur des universités	Académie d'AIX-MARSEILLE
Mme Clémentine THOLAS-DISSET Professeur certifié	Académie de CRETEIL
Mme Virginie THOMAS Professeur agrégé	Académie de GRENOBLE
M. Gérard TIBURZI Professeur agrégé	Académie de CAEN
Mme Anaïs TRINTIGNAC Professeur agrégé	Académie de MONTPELLIER

M. François VALLEE Professeur agrégé	Académie de PARIS
M. Joseph VALLOT Professeur agrégé	Académie de DIJON
Mme Anaïs VANDERPERRE Professeur agrégé	Académie de NANTES
Mme Deborah VANDEWOUDE Maître de conférences des universités	Académie de LILLE
Mme Lydie VARGAS Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Emilie VASSE Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES
Mme Céline VIDALLET Professeur certifié	Académie de VERSAILLES
M. Thierry VILLARD Professeur certifié	Académie de BORDEAUX
Mme Sophie VILLEMUS Professeur agrégé	Académie d'AIX-MARSEILLE
M. Pascal VINSON Professeur certifié	Académie de PARIS
Mme Susan WALTERS-GALOPIN Professeur agrégé	Académie d'ORLEANS-TOURS
Mme Anne-Emilie WAWRZYNIAK Professeur agrégé	Académie de LYON
Mme Leïla ZAÏDA Professeur agrégé	Académie de VERSAILLES

Représentants des établissements privés associés à l'Etat par contrat et ayant les titres requis pour enseigner

Mme Jeanne Marie DINEUR Professeur agrégé	Académie de LILLE
Mme Abigail WAHL-GENON Professeur agrégé	Académie de NANTES

2 Mot du Président

La session 2015 du CAPES externe d'anglais a vu le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche continuer d'afficher un objectif ambitieux de recrutement au travers d'une nouvelle augmentation du nombre de postes mis au concours, aussi bien pour le concours de recrutement de l'enseignement public, le CAPES à proprement parler, que pour le concours de recrutement de l'enseignement privé, le CAFEP, qui en partage les épreuves. D'une base de 790 postes au CAPES et 120 postes au CAFEP en 2012, on arrivait en effet cette année à 1225 (+55%) et 178 (+48,3%) postes respectivement.

Cette dernière augmentation semble de prime abord ne s'être pas traduite par une augmentation du nombre de candidats présents aux deux épreuves. Au CAPES, en effet, ils étaient 1913 en 2013 pour 1050 postes et 2814 en 2014 pour 1000 postes. En 2015, ils n'ont été que 2666. De la même manière, au CAFEP, on comptait il y a deux ans 444 présents pour 120 postes ; en 2014, 589 pour 151 postes. En 2015, seuls 516 candidats ont composé aux deux épreuves. Il convient cependant de garder à l'esprit que la session 2014 de droit commun des deux concours était organisée en parallèle avec une session dite « exceptionnelle », dont les écrits eurent lieu en 2013 et les oraux en juin et juillet de l'année suivante. Parmi les admissibles de la session 2014 de droit commun du CAPES, près du quart étaient ainsi des doubles admissibles. À considérer les inscrits à une seule session, c'est-à-dire les trois quarts restants, une baisse apparente en 2015 masque donc en réalité une hausse de 550 candidats (+26%). Au CAFEP, le même type de calcul conduit à n'observer en 2015 qu'un léger fléchissement (-6,2%). Le premier constat est donc celui d'un attrait retrouvé ou maintenu du concours.

Le second constat, naturellement, est celui d'un décalage entre un tassement global du nombre des présents aux deux épreuves, en conséquence de la disparition du gonflement conjoncturel des effectifs en 2014, et l'augmentation importante du nombre de postes. Le concours parvient à attirer en réalité un nombre croissant (CAPES) ou quasi stable (CAFEP) de candidats, mais le volontarisme de la politique de recrutement paraît rencontrer ici les limites du vivier. On en fait le constat également dans le nombre d'admis : à une augmentation de 55% entre 2012 et 2015 du nombre des postes ouverts au recrutement dans l'enseignement public correspond une hausse du nombre de candidats déclarés admis de près de 47% seulement (967 en 2015 contre 659 en 2012 ; v. ci-dessous), en légère décorrélation malgré une hausse elle aussi notable, à niveau d'exigence maintenu. Dans le même temps que baisse le ratio candidats/postes et qu'augmente la difficulté à pourvoir tous les postes, la réalité peu visible est donc la sortie d'une phase particulièrement aiguë de difficulté de recrutement. On ne saurait hâtivement la considérer comme un acquis, mais du moins doit-on la percevoir. À cette condition, on peut y trouver la confirmation d'une tendance qui s'amorçait timidement dès 2013 et qui semble récompenser le travail des candidats, de leurs préparateurs et du jury dans le contexte de la récente rénovation des épreuves.

S'agissant de ces dernières, on relève avec un optimisme mesuré que la proportion de copies très brèves – c'est-à-dire ne dépassant pas un feuillet double – à l'épreuve de composition en langue étrangère est en légère diminution cette année, passant d'un quart à un peu moins d'un cinquième, ce qui suscite néanmoins encore des interrogations. La richesse et la qualité du propos, que prend en compte la notation, ne peuvent qu'en être affectées, quand bien même une copie brève, mais informée, claire et pertinente peut avoir autant, voire plus, de mérite que d'autres copies plus fournies. Cette année encore, on redira donc l'importance d'engager dès la première année d'université l'apprentissage d'un large éventail de connaissances ainsi que des méthodologies utilisées en littérature et en civilisation, afin que les candidats ne se trouvent pas démunis devant un exercice de réflexion et de rédaction en anglais.

À l'épreuve de traduction, on note une progression des résultats vraisemblablement imputable au choix d'une version, sans pourtant que cela semble avoir aidé les candidats à s'acquitter des exercices de réflexion linguistique.

Dans l'une et l'autre épreuve, des écarts notables ont été relevés entre note moyenne et note médiane, la première étant sensiblement supérieure à la seconde (composition en langue étrangère, d'une part ;

exercices de réflexion linguistique, d'autre part). Il y a donc lieu de penser que les meilleurs candidats tirent les résultats moyens vers le haut, mais qu'une certaine fragilité prévaut dans les rangs des autres candidats. Cela constituerait un indice supplémentaire de ce que les limites du vivier sont aujourd'hui atteintes.

Bilan de l'admissibilité

	CAPES EXTERNE	CAFEP-CAPES PRIVE
Nombre de postes	1225	178
Nombre de candidats inscrits	4132	918
Nombre de candidats non éliminés ¹	2666 (soit 64,5% des inscrits)	516 (soit 64,80% des inscrits)
Nombre de candidats admissibles	1481 (soit 55,5% des candidats non éliminés)	267 (soit 51,7% des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés	07,36 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 29,42)	07,05 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 28,18)
Moyenne des candidats admissibles	9,25 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 36,99)	09,04 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 36,15)

Comme l'an passé, l'effet des coefficients, doubles à l'oral de ce qu'ils sont à l'écrit, s'est fait sentir sur les résultats d'admission. Maîtrise disciplinaire et capacité à se projeter dans l'exercice du métier sont deux qualités essentielles pour la réussite à cette seconde et décisive étape. Le jury ne s'est pas privé de récompenser les candidats de valeur : 144 d'entre eux ont obtenu une note supérieure ou égale à 16 / 20 à l'une au moins des deux épreuves. A l'inverse, une mauvaise compréhension de l'écrit et/ou de l'oral, un anglais écrit ou oral de piètre qualité, une insuffisante maîtrise des référents littéraires et civilisationnels du

¹ Personnes n'ayant pas eu de note éliminatoire (candidats absents, candidats qui ont rendu une copie blanche, candidats qui ont obtenu une note de 0.00 à l'une des deux épreuves).

monde anglophone, ou une appréhension erronée des attentes du jury dans les nouvelles épreuves ont pesé lourdement sur les résultats des candidats malheureux.

Un autre élément de continuité doit être relevé, car en ces temps troublés où il est naturellement demandé à l'Ecole de contribuer à porter et transmettre les valeurs de notre modèle républicain, il a fait légitimement l'objet d'une publicité plus grande. La Ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Madame Najat Vallaud-Belkacem, avait demandé aux présidents de jury de concours de recrutement, par courrier en date du 27 janvier 2015, de veiller à tirer parti du format des nouvelles épreuves orales pour sensibiliser les candidats à cette dimension de leur engagement professionnel futur. Cela ne s'est pas traduit dans l'organisation des épreuves orales par des supports ou un appareil d'évaluation nouveaux ou spécifiques, mais par la réaffirmation consciente de principes et de pratiques qui résident au fondement même de l'enseignement des langues vivantes tel qu'il existe dans notre système éducatif.

Nos programmes, en effet, parce que l'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante mobilisent tout ensemble dimensions linguistique et culturelle, mettent l'accent sur le décentrement, contre les stéréotypes et les préjugés. Ils invitent en outre à percevoir le particulier de la langue et de la culture comme une manifestation, incarnée dans les lieux, les époques et les hommes, de cette dimension universelle de notre humanité, que nous partageons au-delà de ce qui nous sépare.

Tel document support, telle(s) production(s) d'élève(s), l'invitation à réfléchir en termes de démarche pédagogique, ont donc pu servir sans effort, en cette session comme dans la session passée, à questionner les candidats, lorsque c'était pertinent, sur la contribution possible de leur action future à l'éducation à la citoyenneté, à la protection de la laïcité -- entendue en France, comme au Royaume-Uni ou aux Etats-Unis, quoique selon des modalités propres et conformes à notre histoire et à notre société, comme la séparation des sphères de l'Etat et des religions -- ou encore à la promotion des valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité. On en trouvera quelques exemples au détour des pages qui suivent. Cela a pu prendre la forme de documents audio ou vidéo dans lesquels la connaissance de l'Histoire apparaît comme le moyen de ménager un recul critique ; de productions d'élèves en rapport avec la commémoration du sacrifice de soldats américains venus libérer l'Europe du joug nazi, à la faveur des célébrations du 70^e anniversaire de la fin de la seconde guerre mondiale ; ou encore d'un dossier orienté autour de l'égalité entre hommes et femmes, les pays anglophones ayant souvent été pionniers en la matière, sur le plan politique (droit de vote accordé aux femmes britanniques en deux temps, en 1918 et 1928, par exemple, bien avant la France) comme sur d'autres plans. La liste ne saurait être limitative, car, d'une part, un rapport de jury ne vise pas à l'exhaustivité, mais surtout, d'autre part, parce que les valeurs qui fondent notre vie commune n'en sont pas un élément discret, séparé, et comme importé de l'extérieur : elles la sous-tendent et, à ce titre, en font partie intégrante. Dans ce domaine, donc, comme dans les autres, le jury a valorisé toute manifestation chez les candidats de capacité réflexive sur le potentiel des dossiers et de prise de conscience de la liberté d'action, et donc de la responsabilité, du professeur qu'ils aspirent à devenir.

Malgré une évolution positive du nombre et de la qualité des candidatures, en dépit d'un nombre croissant d'admis, le jury n'a pas jugé possible de pourvoir tous les postes, comme on le verra ci-dessous.

Il forme le vœu que les informations et conseils prodigués dans le présent rapport permettront à de nombreux candidats futurs, non seulement de s'assurer de leur succès, mais aussi de mesurer que ce succès n'est que la première étape dans la construction d'un cheminement professionnel et intellectuel qui ne s'interrompt pas.

Bilan de l'admission

	CAPES EXTERNE	CAFEP-CAPES PRIVE
Nombre de postes	1225	178
Nombre de candidats convoqués à l'oral	1486	267
Nombre de candidats non éliminés ²	1407 (soit 94,68 % des admissibles)	257 (soit 96,25 % des admissibles)
Nombre de candidats admis	966 (+1 à titre étranger) (soit 68,66% des candidats non éliminés)	178 (soit 69,26% des candidats non éliminés)
Moyenne des candidats non éliminés (total d'admissibilité et d'admission)	08,66 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 103,86)	08,58 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 103,00)
Moyenne des candidats admis (total d'admissibilité et d'admission)	10,03 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 120,29)	09,94 / 20 (soit une moyenne coefficientée de 119,24)

Au terme de quatre années de mandat, ce propos liminaire est plus que jamais l'occasion de saluer, non seulement l'investissement de tous les membres du jury, présents et passés, mais aussi la contribution essentielle des cadres et gestionnaires de la DGRH du ministère, des services de l'académie de Nantes, ainsi que de l'équipe de direction et des personnels du lycée Clemenceau, où nos oraux ont pu se dérouler, année après année, dans les meilleures conditions pour le jury et pour les candidats.

L'action conjointe de tous s'est traduite, au fil de ces années, par le redressement évoqué en propos introductif. Un grand nombre de candidats mettent désormais, ou s'apprêtent à mettre, leurs connaissances et leurs compétences au service de leurs élèves. C'est là que trouve son sens l'immense travail accompli par chacun.

² Personnes n'ayant pas eu de note éliminatoire (candidats absents, candidats qui ont obtenu une note de 0.00 à l'une des épreuves).

Au jury, ce travail a été planifié, coordonné et rendu possible par l'action efficace et discrète de la vice-présidente, Madame le Professeur Laurence Vincent-Durroux ; du secrétaire général, Monsieur Matthieu Vaudin ; et des autres membres du directoire, Madame Valérie Nouasria et Messieurs Blaise Bonneville et Jean-Grégoire Royer. Qu'ils soient ici plus particulièrement remerciés.

Le président du jury
Antoine Mioche
Inspecteur général de l'Éducation nationale

3 Epreuves écrites d'admissibilité

3.1 Composition en langue étrangère

L'épreuve de composition en langue étrangère est définie ainsi par l'arrêté paru au *Journal Officiel* du 19 avril 2013 :

L'épreuve consiste en une composition en langue étrangère à partir d'un dossier constitué de documents de littérature et/ou de civilisation portant sur l'une des notions ou thématiques choisies dans les programmes de lycée et de collège. A cette composition peut être ajoutée une question complémentaire sur l'exploitation dans le cadre des enseignements de la problématique retenue.

Pour cette épreuve, deux notions (programmes de collège et de lycée) et deux thématiques (programme de littérature étrangère en langue étrangère) sont inscrites au programme du concours, qui est renouvelé par moitié chaque année. Ce programme fait l'objet d'une publication sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale.

Durée : cinq heures ; coefficient 2.

Cette année, le dossier se composait de trois documents de civilisation ; il a pu paraître long, mais une solide préparation à l'exercice permettait de faire un travail de lecture efficace pour les mettre en relation, en trouver les fils conducteurs, dégager les points de convergence et de divergence à partir d'une problématique d'ensemble.

Par rapport à la session dernière, le jury a constaté que les copies de cette année témoignaient d'une plus grande maîtrise. Les copies sont en effet dans l'ensemble structurées correctement, au moins au plan formel, et témoignent d'un effort pour rédiger une introduction, un développement et une conclusion. L'effort pour mettre en relation les documents se généralise aussi.

Pré-requis

Correction de la langue

L'épreuve de commentaire en langue étrangère ne peut être réussie sans une langue suffisamment riche pour exprimer une réflexion aboutie à partir d'une lecture approfondie, fine et nuancée des documents. Les défaillances linguistiques produisent inévitablement des erreurs de compréhension des documents et des analyses superficielles.

Connaître les verbes irréguliers (et savoir les orthographier correctement : *choose, lose*, par exemple), utiliser les auxiliaires modaux de manière adaptée et savoir formuler correctement une phrase à la forme interrogative directe ou indirecte sont des compétences exigibles. Que des erreurs aient pu être trouvées systématiquement dans des copies tout à fait correctes par ailleurs a particulièrement intrigué le jury.

Il convient de maîtriser le vocabulaire adapté à l'exercice ainsi que les constructions qui permettent d'effectuer la comparaison et le contraste auxquels invite la consigne de l'épreuve, notamment la construction des verbes comme *oppose* : *be opposed to sth / oppose sth*. Il est nécessaire d'appliquer les conventions typographiques en soulignant le titre d'un journal ou d'une œuvre et en mettant entre guillemets le titre d'un article ou d'une partie de l'œuvre (nouvelle, poème...). Il convient aussi d'être précis dans l'emploi des concepts : des confusions ont pu être relevées, notamment entre *unity* et *union*, entre *country* et *nation*.

Il faut être capable d'effectuer les renvois aux documents, notamment grâce à la construction en *as... : as mentioned in doc A, / As Major says in doc B,...* et un emploi adapté des temps : pour renvoyer à la ligne

du document d'où sont extraits les propos cités, on utilise le présent : *Thatcher says*, et pour renvoyer généralement à une prise de position passée, par rapport à un point de repère présent, on emploie le prétérit : *Major argued that devolution was/would... while Cameron thinks/believes that...* Pour comparer deux prises de positions passées dont l'une est antérieure à l'autre, on emploie le *pluperfect* : *Major presented himself as an Englishman while Thatcher had chosen to describe herself as a native of Britain...*

Bagage disciplinaire

Le rapport 2014, qui rendait compte du traitement de supports littéraires, insistait sur la nécessité pour les candidats de posséder de grands repères en matière de courants littéraires et de grands auteurs de langue anglaise.

En civilisation aussi, des connaissances minimales sont attendues. Un futur professeur d'anglais se doit d'avoir des connaissances de civilisation des grandes aires géographiques où est parlée la langue qu'il est appelé à enseigner. Comment peut-on comprendre et enseigner une langue et la (les) culture(s) dont elle est porteuse si l'on ignore tout ou presque de ce qui en fait le fondement ? De nombreux manuels de civilisation britannique et américaine se trouvent dans toutes les bibliothèques. Leur consultation dans le cadre d'études d'anglais et de la préparation de l'écrit et de l'oral des concours de recrutement est donc un pré-requis. On conseillera par ailleurs aux candidats de lire régulièrement la presse.

La question de la dévolution et plus généralement, la question écossaise, ne pouvaient constituer une surprise. Outre que ce thème a fait la une de l'actualité plusieurs mois durant, il touche au fondement même du Royaume-Uni.

Le jury a parfois été surpris de constater que certains candidats non seulement ignoraient tout du processus de dévolution des pouvoirs au Royaume-Uni, mais ne parvenaient pas non plus, par une lecture attentive des documents, à percevoir la différence fondamentale qu'il y a entre dévolution et indépendance. Le sujet était ainsi conçu que, même avec des connaissances rudimentaires de la question, il était possible, en engageant un véritable travail de compréhension et de réflexion, de produire un commentaire éclairant des documents.

Il est d'autre part exigible de connaître les systèmes politiques du Royaume-Uni et des Etats-Unis, et de ne pas les confondre. On trouve, par exemple, des millions et des millions de démocrates au Royaume-Uni, et parmi eux David Cameron, tout simplement parce que le Royaume-Uni est une démocratie, bien que ce ne soit pas une république. Mais faire du Premier Ministre britannique un membre du Parti Démocrate américain et un opposant de gauche aux Conservateurs britanniques est inacceptable.

Il faut aussi se garder de tout anachronisme : Margaret Thatcher ne pouvait pas être présentée comme "*former Prime Minister*" à une date où elle ne l'avait encore jamais été. On ne peut pas non plus lui prêter le don de lire l'avenir en surinterprétant la dernière phrase de son article dans laquelle elle n'annonce pas par avance qu'elle occupera Downing Street jusqu'en 1990, comme de très nombreux candidats semblent l'avoir cru.

Conseils méthodologiques

Le jury s'attend à ce que le candidat fasse preuve de son intelligence des documents, qu'il soit capable de rédiger correctement, dans un anglais de bonne tenue, clair et précis, qu'il soit capable de produire un raisonnement logique et bien articulé au service d'une analyse dynamique, qu'il soit capable d'étayer son propos par des micro-analyses des éléments repérés dans les textes et mis en regard.

Il n'y a pas de longueur requise pour les copies, et il ne s'agirait pas de croire que produire 16 pages suffit en soi à s'assurer un certain degré de réussite.

Cependant, on peut constater qu'une copie trop courte peut difficilement engager un travail d'analyse fouillé, détaillé et bien articulé. Les copies qui ont obtenu des notes très basses, indépendamment de leur longueur, étaient des copies qui ne répondaient pas au sujet, qui n'engageaient pas un travail d'analyse des documents, qui ne produisaient pas une démonstration argumentée et organisée, qui substituaient à l'analyse des documents des développements hors-sujet.

Les connaissances civilisationnelles sont bien sûr valorisées, à condition qu'elles soient utilisées à l'appui de l'explication des documents et non comme des digressions sans rapport avec le sujet. C'est pourquoi il importe d'abord que le candidat s'assure de bien poser le sujet, de bien cerner la question.

Les remarques qui suivent visent à donner aux candidats quelques conseils pour aborder les documents avec méthode.

Défauts majeurs rencontrés dans les copies

En composition, il n'est pas demandé de faire un exposé, mais de conduire une démonstration argumentée. Une question dont la réponse est évidente n'est pas une problématique. Si on se contente de se demander "*What is devolution?*", on fait fausse route, on se propose de faire un exposé, pas une lecture éclairée et éclairante des documents proposés, dans leur spécificité. De même, "*the debate on devolution*" n'est pas une idée directrice pour l'étude des documents du dossier. Si le thème retenu peut s'appliquer indifféremment à n'importe quel dossier se rapportant peu ou prou à un débat sur la dévolution, c'est bien le signe que ce n'est pas une problématique aboutie prenant en compte la spécificité des documents proposés.

On appelle ici « problématique » un questionnement qui engage une réflexion, qui met au jour l'intérêt et la complexité d'un problème, et auquel on ne pourra répondre de manière satisfaisante qu'à la condition d'organiser clairement son propos. Le fruit de cette réflexion personnelle conduit à un plan adapté. Loin d'être un exercice purement formel, l'épreuve de composition est un travail qui requiert des qualités de clarté, de logique, d'organisation, toutes nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant. Présenter un développement en allant du plus simple vers le plus compliqué, en permettant au lecteur de comprendre ce cheminement et d'en appréhender les enseignements, c'est faire preuve de pédagogie.

Le jury a constaté que de nombreux candidats ne savaient pas faire un plan et avaient recours à des plans « fourre-tout », tels que : 1) Contexte historique des documents 2) Arguments des leaders politiques. Les plans proposés ont souvent été thématiques et statiques. De tels plans n'amènent aucune progression dans la réflexion et le candidat passe d'un point à l'autre sans suite, en perdant de vue la définition d'axes d'analyse qui devraient permettre de structurer l'ensemble du travail.

On ne peut pas, c'est une question de logique, formuler une problématique après avoir annoncé son plan. Cela n'a pas de sens, dans la mesure où le plan doit être l'annonce de la dynamique argumentative qu'on se propose de conduire en réponse à la problématique.

Un plan adapté évite de répéter ses propos. De nombreux candidats peinent à trouver une manière efficace de commencer leur développement et optent pour une solution qui leur fait gaspiller du temps et de l'espace. Ainsi, répéter les dates des documents pour montrer un étalement dans le temps au début de la première partie, alors même que cette remarque a déjà été faite dans la présentation des documents en introduction, est inutile et contre-productif. L'intérêt d'une contextualisation efficace des documents en introduction est justement de permettre de lancer ensuite l'analyse de leur contenu.

Trop souvent, le candidat croit produire une analyse alors qu'il se contente de citer ou de paraphraser, allant parfois jusqu'à s'obliger à paraphraser (plutôt qu'analyser ou commenter) ce qu'il vient de citer. Bien souvent, le candidat comprend les documents et se livre à un relevé des points essentiels, mais dresser un catalogue, là encore, ce n'est pas étudier. Trop souvent encore, le candidat juxtapose les éléments qu'il a repérés, sans chercher à établir de lien entre les documents. De même, il construit les parties de son développement de manière schématique en traitant d'un document dans chaque sous-partie, et dans l'ordre donné, A puis B puis C. Faire cela ne permet pas de mettre en relation les documents.

La paraphrase relève d'une approche simplement descriptive des documents quand produire une analyse, c'est justement aller au-delà de ce qui peut se lire ou se voir d'emblée. C'est faire émerger le sens des propos qu'on a lus, en croisant les documents, en suivant d'un document à l'autre le fil d'une idée, l'évolution d'un argument, le réajustement d'un point de vue. Ce défaut majeur est visible dans l'utilisation excessive de tournures telles que *he says that, she adds that...* qui amènent le candidat à se contenter de décrire les documents sans se demander pourquoi cela est dit et pourquoi on retrouve cette idée, à l'identique ou légèrement transformée ou radicalement différente, de l'un à l'autre des documents.

Parfois la paraphrase débouche sur une analyse qui n'est pas pertinente. C'est souvent le cas de ces considérations naïves ou pseudo-littéraires qui donnent lieu à des développements psychologisant sur la personnalité des auteurs des documents. Il est bon de se garder de commentaires personnels aussi simplistes que manichéens (par exemple : *Thatcher is a dictator/fascist, a cruel/bad/hard woman, the very famous Iron Lady*). Ces remarques n'ont tout simplement pas leur place dans l'exercice demandé car elles ne commentent en rien le contenu des documents.

Les connaissances servent parfois de prétextes à des digressions, des hors-sujets, et peuvent aussi témoigner d'un manque de bon sens. Il ne s'agit pas de faire étalage de tout ce que l'on sait, ou de plaquer un cours sur les documents. Certaines remarques sur l'Irlande, l'Empire, le colonialisme ont déconcerté le jury, de même que d'autres références souvent approximatives ou erronées... Tout ce qui ne sert pas à expliquer les documents eux-mêmes et eux seuls est à proscrire.

Le dossier a trop souvent été pris comme prétexte également pour écrire l'histoire de la dévolution (1979-2014), en édulcorant l'analyse des documents. De nombreux candidats sont donc passés à côté de la logique qui a poussé le jury à rapprocher ces trois documents.

Enfin, il n'est pas utile d'apporter trop de détails historiques qui remontent à des périodes très anciennes et qui éloignent le candidat des textes du dossier (*Hadrian's Wall, the Romans, the Picts, the Anglo-Scottish Wars*), car ces références ne sont pas utiles. Les copies comportaient également des confusions sans doute dues au stress entre *the Act of Supremacy* et *the Act of Settlement* ou entre Jacques I^{er} et Jacques II, Jacques IV voire Jacques VI (Jacques I^{er} d'Angleterre n'étant autre que Jacques VI d'Ecosse).

Pour conclure sur ce point, il vaut mieux proposer deux ou trois éléments bien choisis que de faire étalage de connaissances mal maîtrisées et *in fine* simplement décoratives.

La rédaction d'une transition ne suffit pas à signaler que l'on passe à la suite. La transition a une fonction et elle est nécessaire en ce qu'elle doit permettre d'explicitier les raisons pour lesquelles on fait évoluer la réflexion en abordant un nouvel axe de l'argumentation. Quand on a défini une problématique solide, qui permet effectivement de construire un raisonnement, on peut alors expliciter la dynamique de son argumentation. Construire un plan dynamique, c'est ainsi permettre d'aborder les différents aspects du dossier, non l'un après l'autre, mais en explicitant ce qui amène le candidat à faire progresser sa réflexion, en indiquant clairement pourquoi l'étude de tel aspect amène à se pencher en conséquence sur l'étude de tel autre aspect qui découle logiquement du précédent. Il est donc inutile de décrire ce que l'on fait. Le jury, par exemple, sait reconnaître une introduction et une conclusion.

Ces défauts proviennent visiblement d'une méconnaissance ou d'une incompréhension des principes de l'épreuve. Nous souhaitons donc les rappeler et les expliquer.

La démarche

La première tâche du candidat est d'identifier correctement le sujet à traiter. La première lecture des documents devait permettre de dégager l'évidence : les textes portent sur la question écossaise et le dossier est constitué de trois documents signés par trois dirigeants du Parti Conservateur. De trop nombreux candidats n'ont pas perçu ce deuxième aspect, souvent faute de connaissances minimales. Or l'unité du dossier se jouait là.

Il faut bien lire le paratexte des documents, qui renseigne sur leur nature. Margaret Thatcher n'est pas encore Premier Ministre : le titre du document ne laissait pas de doute à ce sujet (*the Leader of the Opposition*). Cameron se prénomme David. Major ne s'exprime pas sur un référendum puisqu'il s'adresse aux candidats conservateurs aux élections de 1992.

Il faut se garder des raccourcis : ce n'était pas un dossier sur l'indépendance de l'Ecosse. Il ne présentait pas le débat sur la dévolution. De 1979 à 2014, le contexte change, et la manière et les raisons dont on parle de dévolution et d'indépendance ne sont pas les mêmes. Et pour cause ! Pour Thatcher et Major, la dévolution est encore en débat. En 2014, la dévolution est acquise depuis plus de 15 ans ! Il s'agissait donc bien d'un dossier sur l'évolution de la perception et de la construction politique de la question écossaise par les Conservateurs.

Avant de procéder à la lecture approfondie des documents, le candidat devait ainsi avoir à l'esprit la nature même du dossier, afin d'y effectuer progressivement des repérages de plus en plus fins et pertinents quant à l'expression de ce point de vue conservateur sur la question écossaise et de son évolution au fil de 35 années.

Une fois que le candidat a perçu le problème sous ses différentes facettes, il peut indiquer ce qu'il entend démontrer par son commentaire, et organiser son propos en deux ou trois parties qui permettent à la démonstration d'avancer, en allant du plus évident vers le plus complexe.

Avant de commencer à rédiger, il est bon d'avoir préparé un plan suffisamment détaillé qui permette de s'assurer que l'on va expliquer les documents en profondeur, afin de produire une analyse de ce que l'on aura repéré dans les documents et que l'on ne va pas se contenter de citer ou de paraphraser.

Le choix des axes est donc déterminant en ce qu'ils doivent permettre une mise en relation effective des documents. Chaque axe devrait alors explorer la question à la lumière de l'ensemble des documents en opérant des va-et-vient, en tirant des conclusions des repérages effectués.

Enfin, certains candidats, en lieu et place d'une problématisation, se contentent de renvoyer le dossier au programme limitatif de l'épreuve. Comme l'an dernier, nous rappelons ici qu'il ne faut pas forcer les documents à entrer dans une grille de lecture préalablement conçue. Certes, les documents s'inscrivent dans le cadre du programme, dans la thématique « Modernité et tradition », dans la mesure où la dévolution met en jeu une union multiséculaire, d'une part, et où l'on voit, d'autre part, la position conservatrice, traditionnellement unioniste, évoluer sur plusieurs décennies. Mais le jury attend des candidats qu'ils ne se posent pas la question à l'envers. Il ne s'agit pas de se demander en tout premier lieu à quelle notion ou thématique les documents renvoient. Il s'agit bien plutôt de faire d'abord parler les documents pour ce qu'ils disent. L'identification d'une partie du programme est une aide au traitement des documents, elle ne constitue pas en soi une grille de lecture. Chaque dossier a sa spécificité propre.

L'introduction

On ne peut réussir son introduction, si on ne comprend pas précisément à quoi elle sert et comment elle doit être structurée.

Il convient d'y apporter un soin tout particulier dès la première phrase. Une manière simple et efficace d'éviter les lourdeurs stylistiques est de commencer par l'explicitation du sujet de manière à ce que le ou les premiers mots soient tout de suite une entrée en matière. Le candidat qui est tenté d'écrire "*This set of documents deals with*" peut tout simplement supprimer ces mots et faire commencer sa phrase par ce qui va les suivre. Une phrase d'amorce est utile pour aborder et présenter d'abord le dossier dans sa totalité. Des phrases simples comme *Scotland has been at the heart of recent political debates in the UK* ou *The place of Scotland within the UK has been a bone of contention for a considerable period*, même si elles n'ont rien d'exceptionnel, permettent d'éviter des phrases très plates et dénuées d'intérêt telles que *The first / second / third document is a speech*. Il convient de montrer d'emblée que l'on a compris le thème du dossier à traiter.

Il faut s'efforcer de faire ensuite un travail de contextualisation qui permette de présenter les documents les uns par rapport aux autres.

Les documents ne sont pas hiérarchisés, il n'y en a pas un qui soit plus important que les autres. En revanche, la chronologie est importante ici : il y a bien eu une évolution du discours conservateur sur trente-cinq ans. Afin de comprendre cette évolution, il faut expliciter brièvement en introduction le contexte propre à chaque document. Pour faire ce travail, le candidat doit porter une attention toute particulière au paratexte et l'exploiter. Ce travail amenait les candidats à cerner la spécificité du dossier quant à l'évolution du discours conservateur sur la question écossaise.

Ce n'est qu'à partir de cette contextualisation que peut émerger l'idée directrice de la composition. Tout ce qui est dit en la matière doit donc être utile. On ne cherchera pas à décrire les documents platement en se contentant de recopier les éléments du paratexte. On cherchera au contraire à inscrire ces documents dans leur contexte historique propre, en prêtant attention à leur nature. C'est ainsi que l'on pouvait éviter des contresens (à la date de publication des documents, Margaret Thatcher n'est pas Premier ministre ; John Major est en campagne et ne s'exprime pas sur un référendum, mais contre le programme du Parti Travailleiste ; entre les mandats de John Major et de David Cameron, il y a eu celui de Tony Blair, qui a mis en place la dévolution...).

Une introduction purement descriptive montre qu'un candidat ne perçoit pas l'intérêt qu'il y a à présenter les documents.

La trame choisie peut être exprimée de manière simple, du moment que la cohérence du dossier s'y laisse percevoir : *How the ideas of the Conservatives / How opinions have evolved / changed over time in the Conservative Party concerning the Scottish question...*, par exemple.

La dernière étape de l'introduction consiste en l'annonce du plan, qui doit être à la fois succincte et précise. Il faut prêter beaucoup d'attention à sa formulation. Le correcteur souhaite comprendre comment le travail du candidat est construit. Il faut que le plan corresponde à une mise en oeuvre argumentative qui reflète effectivement l'idée directrice. Il faut que chaque partie apporte une partie de la réponse au questionnement que le candidat a mis au jour, selon une progression logique et dynamique. L'annonce du plan a valeur de contrat : on attendra du candidat qu'il fasse effectivement la démonstration de ce qu'il annonce.

Il n'y a pas lieu de commencer un travail d'analyse proprement dit dans l'introduction.

Le travail d'analyse

De la même manière qu'il n'était pas demandé en 2014 de produire un commentaire de civilisation sur des textes littéraires, il ne s'agissait pas cette année de produire un commentaire littéraire de documents de civilisation qui ne s'y prêtaient pas.

Bien sûr, la rhétorique à l'œuvre devait retenir l'attention des candidats, mais dans la mesure où elle servait un contenu qu'il importait d'analyser. Aussi des qualités littéraires étaient-elles tout à fait bienvenues pour percevoir l'implicite dans les textes. Mais on ne pouvait transformer John Major en personnage de roman dont les propos relèveraient du "*stream of consciousness*". De même, parler de "*first-person narrative*" n'est pas du tout pertinent ici. Cela relève autant du non-sens littéraire que du non-sens civilisationnel.

Prenons l'exemple concret des pronoms (*I, we, our, your*) disséminés dans les trois documents. Un candidat capable d'en effectuer le repérage devait s'interroger sur la signification de ces pronoms, sur leur utilisation dans le discours, sur ce que ces pronoms recouvrent effectivement. Il faut bien sûr des qualités littéraires pour analyser la construction discursive ici complexe et ambiguë de l'opposition *them/us*. Mais une analyse de type purement littéraire ne saurait suffire dans le cadre d'un commentaire de documents de civilisation. C'est pourquoi une partie de développement entièrement consacrée au repérage de ces pronoms ne pouvait être satisfaisante. Concrètement, comment pouvait-on procéder ? Il faut tout d'abord

repérer les pronoms, puis comprendre à quoi ils renvoient. Le candidat qui perçoit que les discours construisent (avec des similitudes et des différences) une opposition *them/us* peut en déduire que les variations s'expliquent par le fait que les trois documents ne s'adressent pas exactement aux mêmes personnes, et leur attribuer une signification politique. Il peut ensuite utiliser son repérage de quelques occurrences bien choisies pour démontrer l'existence de cette opposition *them/us*, ce qu'elle recouvre en termes de distribution de la parole et du pouvoir, et la nuance d'infantilisation ou de condescendance qu'on peut y trouver par moments.

Toutefois, si le candidat ne comprend pas d'abord qu'il s'agit de la question écossaise du point de vue des Conservateurs, il ne pourra pas être en mesure de s'interroger sur les stratégies discursives à œuvre.

Il ne faut ni trop citer, ni trop peu, et savoir choisir les citations pertinentes. Pour l'examineur, la lecture d'un patchwork n'a aucun intérêt. Ce qu'il faut bien comprendre, c'est que les renvois aux textes doivent se faire après avoir expliqué ce qu'on veut montrer. La citation seule ne suffit pas et il faut expliquer en quoi elle illustre ce que l'on voulait montrer. C'est en cela que consiste le travail de démonstration : affirmer, apporter la preuve, faire la démonstration. Trop souvent la citation ou la paraphrase éclipsent l'analyse.

La difficulté supplémentaire de ce travail d'analyse vient de la spécificité de l'exercice : il y a plusieurs documents à analyser, selon le même axe directeur, et il faut donc rechercher les indices dans les trois textes. Croiser les documents, les mettre en relation, c'est montrer comment telle idée s'y retrouve et évolue. Il est contre-productif de chercher à faire un relevé exhaustif. D'une part, on l'aura compris, le simple relevé d'éléments ne suffit pas. D'autre part, l'exemple ne vaut que s'il illustre effectivement ce que l'on veut montrer. Il faut citer à bon escient, et non pour décorer son travail.

La conclusion

La conclusion ne doit pas être sacrifiée. Il faut au contraire lui apporter beaucoup de soin car ce sont les derniers mots que le correcteur lit.

La conclusion doit aussi être utile. Si elle se contente de répéter ce qui a déjà été dit plus haut, elle sera de peu d'intérêt. Elle doit être conçue comme le point d'aboutissement de la réflexion engagée dans la composition. Si l'on a pris la peine de définir un questionnement, d'y répondre en deux ou trois parties, c'est bien que l'on voulait en venir quelque part. La conclusion montre que l'on a mené le travail jusqu'à son terme. La conclusion confirme que l'on a lu le dossier avec toute l'attention nécessaire, que l'on a mené une étude des documents qui a permis de comprendre le dossier dans son ensemble, qui a porté la réflexion à un niveau plus élevé, que l'on est passé progressivement d'une lecture de ce qui est explicite dans les documents pris séparément à une lecture de ce qui fait leur richesse pris collectivement.

Dans le cas du présent dossier, de même que quelques repères historiques étaient bienvenus en introduction pour contextualiser le problème, quelques repères de l'actualité étaient bienvenus en conclusion pour replacer le dossier en perspective : ici, l'histoire continue de s'écrire. Une bonne conclusion pouvait par exemple se demander, en jetant un coup d'œil rétrospectif double sur l'évolution des positions du Parti Conservateur et sur le travail d'analyse entrepris, en quoi ce dossier permet de comprendre ce qui se joue politiquement aujourd'hui dans ce Royaume-Uni dont on lit partout qu'il semble à présent désuni.

La proposition de corrigé qui suit vise à donner une idée de ce que l'on entend par analyse fouillée et croisement des documents. Elle vise à illustrer de la manière la plus complète possible les principes et les conseils sur lequel le présent rapport est revenu.

Le jury a eu plaisir à lire bon nombre de bonnes, voire très bonnes, copies, qui sans être exhaustives ont su mettre en œuvre explication, argumentation et démonstration dans un travail construit de manière dynamique, avec un véritable fil conducteur cohérent, selon un plan logique et clair, et en faisant preuve

d'une bonne maîtrise de la langue qui rendait le propos fluide et la lecture plaisante. Les auteurs de ces copies mobilisaient à bon escient leurs connaissances pour comprendre les enjeux institutionnels du dossier, et déployaient une analyse rhétorique du contenu et non simplement une analyse tautologique et superficielle du ton et de la forme. Ils ont bien senti la tentation paternaliste, par exemple, et ont su la mettre en évidence par un travail d'explication tout en nuances des documents. Une lecture fine des textes a souvent été facilitée par une bonne connaissance de l'actualité récente de l'Écosse, ce qui a permis à bon nombre de candidats de mettre en valeur leurs connaissances des enjeux politiques et institutionnels du dossier sans qu'elles empiètent sur l'analyse ou s'y substituent.

[Dans la proposition de corrigé qui suit apparaissent les titres des parties et sous-parties. Il s'agit simplement de faciliter la lecture et la compréhension de la manière dont le travail est construit. Rappelons aux candidats que leur travail doit être intégralement rédigé, et qu'ils ne doivent pas faire apparaître les titres de leurs parties et sous-parties dans leur propre travail. Une rédaction claire, logiquement articulée, permet de suivre le raisonnement sans qu'il soit besoin de faire apparaître ces titres.]

Proposition de corrigé

[Introduction]

The United Kingdom has been so called ever since the 1707 Act of Union with Scotland, a piece of English legislation that did not mean to put an end to Scottish national identity, even though Scottish affairs were from then on to be run from London. Scottish nationalism truly gained momentum from the 1960s onwards, with increasing calls for the devolution of powers to handle Scottish affairs from home, as well as threats of secession. The debate on devolution first reached climactic proportions in the late seventies. Ever since Thatcher as “an instinctive unionist” took over its leadership in those same years, the Conservative and Unionist Party, through its various leaders' voices, has invariably championed the unionist cause.

In 1979 a referendum was organised to ratify the Scotland Act that would have granted new powers to a Scottish assembly. Three days before the referendum, Margaret Thatcher, as leader of the Opposition, published an opinion piece in the *Scottish Sunday Post* (document A) to convince the Scots that such devolution would entail the end of the Union. Owing to the conditions placed on the ballot, not enough Scots cast a vote for the 51.6% majority in favour of devolution to be valid. As soon as she took office, Thatcher had the Scotland Act repealed. The pro-unionist stance would then endure for more than ten years under her Conservative rule.

When her successor, PM John Major, led the Conservatives on the campaign trail for the 1992 general elections, he reasserted the Conservative belief in the force of the Union as it was. Labour was still pushing for devolution and that is why Major in a campaign speech (document B) reminded the Conservative candidates in Scotland of the reasons for the resolutely anti-devolution stance of the Conservative party. He too outlined doomsday scenarios should Labour be victorious and devolution thus be implemented.

Devolution was nonetheless eventually granted in 1997, when Labour managed to get back into office, and the Union did not actually come to an end. However, in 2014, the Scots were called to another referendum, this time to decide whether they should exert their right to secede. David Cameron, the Conservative Prime Minister, was relieved to announce to everyone in the UK on the day after the Scottish vote that the Kingdom would remain united (document C). He had pragmatically promised further devolved

powers to the Scottish Parliament for the sake of maintaining the Union. The renewed, if loosened bonds between the two nations would entail other constitutional changes across the country, he declared.

The three documents are thus three political statements from the leaders of the Conservative Party at three crucial and defining stages in the devolution process. All three express their beliefs and convictions, as Conservative leaders and as incumbent or future Prime Ministers. These statements define the Conservatives' political stance and agenda over the course of more than three decades. Despite many similarities from one speech to the next there seems to be a profound change in the Conservative party's position regarding the Scottish question. Studying the three documents from a historical perspective will shed light on the continuity and permanence of the Conservative view as well as on the many ways in which it veered incrementally away from its approach, so much so that we may wonder whether the Scottish question has not prompted a revolution that has seen the Conservative Party eventually realign itself alongside the Labour party as a champion of devolution. The chronological evolution of the Conservatives' position on the constitutional dimension of the problem must be taken into account, as well as the way in which the very construction of the debate along identity lines has reoriented the party's rhetoric. This should result in a political reading in terms of gains and losses for the Conservative Party.

We shall focus on how the Conservatives have always tried to dismiss the Scottish question as too difficult and technical a constitutional issue, and devolution as a solution which could only lead ultimately to a disaster for the Union. We shall then focus on the Conservatives' rhetorical strategies to construct the problem as a specifically Scottish problem and on what the manner in which they address the Scots and their claims reveals about their conception of power and power sharing. Eventually, we shall examine the extent to which the Conservative Party has come out victorious in a long process that has granted devolution but nonetheless salvaged the Union. This may help us account for a situation in which the once fiercest opponents of devolution have now come wholeheartedly to embrace it.

[I/ A Constitutional Conundrum]

Thatcher had warned: "we would be creating conflict later" (A 58-59). And indeed that it should have come by 2014 to the possibility of separation by referendum is a case in point. Thatcher, Major and Cameron all point to the constitutional conundrum of a devolution of powers to Scotland. The point the Conservatives have always tried to emphasise is that devolution would shake the foundations of the Union so much that it would eventually collapse.

[1/ Too difficult and technical a reform]

All three leaders wish to make it clear that such a reform would entail constitutional changes with too many technical difficulties to overcome. For Major the whole process is a blind alley. What is certain, in his view, is that it is bound to complicate matters further, not solve them (B 19-20), opening the floodgates to a never-ending flow of "grievances" (B 28) on either side of the border.

All three wish to highlight the absurdity of the situation and to begin with "the so-called West Lothian question" (C 59), first raised as in the late nineteenth century and again, more topically, in the late 1970s by anti-devolutionist Scottish Labour MP, Tam Dalyell. Devolution would place Scottish Members of Parliament in a "strange position" (A 33). Major derisively exposes the risk of "MPs from Scotland with half the power to vote" (B 36), but more importantly draws attention to the fact that they would necessarily be excluded from Cabinet positions (B 32-34). Both Major and Thatcher wonder at the paradoxical desire of the Scots to have home rule and at the same time retain the same political weight in the central organs of government at Westminster. Under such a dispensation, they say, Scots would have the possibility to decide on certain Scottish matters in their own assembly, as proposed by the Scotland Act 1978, or their own Parliament, as of 1999, and at the same time decide on matters of concern to other parts of the Union through their

representation in Westminster. This would be unfair as well as unbalanced. Besides, not only would their status be questioned, but their numbers too, as there would be no point in “too numerous” a Scottish representation in London (B 24-25), and as they should not eventually be entitled to vote on “matters which affected their constituents in Scotland” (A 35). Both thus purport to emphasise how preposterous devolution would be.

Their second concern is money (A 32). Why should all Britons subsidise the Scots under devolution (B 26)? Should not “the issues of tax, spending and welfare” be decided separately in each part of the Union (C 61-64), which appears as the likeliest and most logical (“so,” C 61) outcome of the devolution of powers? A representative institution with the power to raise taxes would, they argue, necessarily and uselessly complicate relationships with Westminster and between Westminster and all parts of the Union.

All in all, the Conservatives’ line of argument is best summed up by Major’s phrase: “not only expensive, but unworkable” (B 18-19). And now that devolution is to be furthered in Scotland, it befalls Cameron to take up the challenge, as he sees it, of making the unworkable work. Past leaders had sounded the alarm, now the Conservatives in office are left to find out how to work on such a new constitutional basis. Hence Cameron’s move to request the contribution of all other beneficiaries of devolution to find ways to make “the devolved institutions function effectively” (C 54-55, calling out to Wales and Northern Ireland, 51, 54). Would those who created the constitutional mess kindly help clear it up?

[2/ There is no alternative]

For the Conservatives, the debate comes in the either/or form: either the Union holds or it will be torn asunder.

“It would have broken my heart to see our United Kingdom come to an end,” Cameron says (C 6-7). The demise of the Union as such was what had been forecast by Thatcher and Major alike. Both tried to convince their audiences that there was “danger” looming ahead (B 28) “as never before” (A 8). Devolution “may wreck the United Kingdom” (A 14), it “would be a time bomb under the unity of the United Kingdom” (A 39). Using such striking images of utter destruction was a way to forewarn the Scots that they would be held entirely responsible for causing the greatest disaster in history. Both Major and Thatcher thought that “there [could] be no going back” (A 13), that devolution “would inevitably lead on to separation” (B 38). Their argument thus ran ultimately along the lines of the Scots’ standing to lose much more than they would gain.

For Cameron still, the 2014 referendum that came as the direct consequence of the creation of the Scottish Parliament at Holyrood and its conquest by the Scottish National Party (C 21) was a matter of life and death (“I wanted more than anything for our United Kingdom to stay together” C 19-20). Even if, as it turned out, no mortal blow was dealt, there are wounds to heal, as it is “vital” to be “fair” now (C 12).

What is at stake is the unity of “the British people” whose “common interests” Thatcher talked about. This, it is feared, might “rapidly disintegrate to the dismay of most and to the disadvantage of all” (A 50-51). It is interesting, however, to note that the “interests of the British people” have now become in Cameron’s speech “the interests of people in Scotland, as well as those in England, Wales and Northern Ireland” (C 35-36). Without relinquishing the phrase “our United Kingdom,” Cameron seems discreetly yet explicitly to concede that “the British people” is no longer the most apt expression of unity – a measure of the effect of the process of devolution.

Such rhetoric clearly was not intended for the Scots only. While addressing the Scottish issue, the Conservatives also wish to send a message to the rest of the Union, making it clear that pandering to the Scots’ wildest fantasies has always been out of the question. So that, when the Conservatives eventually undertake the devolution process, one is led to assume that they have an answer to the many pending issues which, according to Thatcher, “were to be solved before effective devolution could be furthered” (A 29-30).

[3/ The Union must hold]

There is no use trying to deny what stands as self-evident. Such is the third rhetorical ploy used by the Conservatives. “The United Kingdom as a whole is, and always will be, greater than the sum of its parts. Divided we are diminished” (A 23-24).

This is the lesson of which Cameron reminds everyone in all parts of the UK – the outcome of the referendum is not separation, which is good news for all because the greatness of Great Britain derives from the strength of the bond between its members. So the British had better bear in mind “what [they] have achieved together in the past and what [they] can do together in the future” (C 9-10). Divided we will be diminished, Cameron insists.

Besides, what is the point of debating such issues so much when an overwhelming majority in the country hardly feels concerned: “95 per cent of the British people have so far shown no interest at all,” Thatcher says, when it comes to imagining the UK as a federal state (A 46-47). It would be so at odds with the very name of the country, on which all three leaders constantly harp – “our union” (A 54, B 5), “our United Kingdom” (C 6, 11, 19, 36). Except for the sake of argument, they seem to be saying, it is utterly nonsensical to imagine a disunited United Kingdom.

As a matter of fact, Cameron presents the next stages of devolution as if outlining them were just as trivial as organising the Commonwealth Games, for which you only need to find a prominent Scottish figure to showcase the warm bonds between London and Edinburgh on such a joyous occasion (C 42-43), as if for the sake of appearances. No wonder he tried in the very same speech to dispel fears that he would renege on his promises.

Hence the challenge now to “come together” again (C 34). The Conservatives had warned that it was too complicated an issue, that too much was at stake for the Union at large and its identity. For the “instinctive unionists” of the Conservative Party, the debate has always been somewhat irrelevant.

For the Conservatives to be able to drive the message home, the Scots had first to be made to perceive where “home” was and to see that they could not claim to have a second home, or, to put it differently, that they could not be equally at home at Westminster and in their own parliament. The three leaders’ arguments all aim at showing how wrong estranging themselves from London would be, both for them and for the Union at large.

[III/ There should be no such debate between them and us]

In 1979, 1992 and 2014, history repeats itself, with the three Conservative leaders highlighting the reasons why “we the British” are having this debate which “we Conservatives” did not want to have in the first place.

[1/ The Scots created the problem]

All three leaders are unanimous: it is “our union”, unquestionably, and if there is a problem, it is a Scottish one. “The decision is for Scotland” (B 1); they will “have their say” (A 6). All refer to “the people of Scotland” (A 6, B 14, C 4) or the Scottish nation as a whole (“we have heard the voice of Scotland” C 57), while recognising that it is not a homogeneous group that can be addressed as one. Scottish opinion is divided (A 11) and “many people here have their doubts” (B 7) too on the relevance of the discussion.

Precisely, from a Conservative point of view, the question itself is irrelevant because the answer is self-evidently “no” (A 7, B 31), and the outcome of the 2014 referendum clearly demonstrated that they were right (anyone can see that the point of the campaign was to demonstrate that the Union was the better and the sole option; C 29-30). “We had this debate,” Cameron says, addressing the kingdom as a whole, we the

British debated across the country even if only Scottish residents took part in the vote, simply because the SNP had promised the referendum (C 15). “We” had to prove them wrong and “we” did. The Scots forced the debate on the whole UK. Now, if there are grounds for rejoicing (Cameron “like millions of other people [is] delighted” C 5), it is because the Scots seem to have finally understood that they feel no different from “what others feel” and that is indeed “what they should feel,” as Major had put it in 1992 (B 3).

There could not have been any other outcome than for Scotland to remain part of the UK. No one would have been able to understand such a ludicrous decision. Cameron points out that the whole world would have been flabbergasted (C 8).

Now, the debate itself was wrong not because the Conservatives are averse to change (B 12-13 and C 32-33), but simply because it was not the right way to proceed: according to Thatcher, “fundamental changes should not come about that way. We must make them by negotiation and agreement” (A 40). In other words, the Scots are to blame for creating conflict within the union without any valid reason. They had to come to their senses.

[2/ Patronising the Scots, know thy place]

When addressing the Scots, the three Conservative leaders emphasise the importance of the expression of the political will of people north of the Border. But at the same time, they cannot help reminding the Scots that there is a right way to vote and a wrong way to vote. How the Conservative leaders choose to make their point can often be interpreted as very patronising.

First, they present the cause for all this agitation as the Scots going through some kind of identity crisis. Like children or teenagers they simply needed some sort of paternal reassurance. Major explains that “too little regard has been paid to the separate identity of Scotland” (B 9). They are just trying to attract attention, and like sulking kids they must have it, otherwise “grievances take hold and grow” (B 21). That is why the Conservatives have to be patient, and listen to them (B 3-4). Time and again, they require a chance to express themselves, to be heard (A 16, C 26, 31).

But there is nothing to worry about because the Scots can be trusted to behave themselves, as adults would. They are big enough to make their own decisions. Of course they do not need to be told what to think and what to do (A 11-12). Still, it does not go without saying. It is better to remind them that they are indeed grown-ups (B 2-3). They are seen as politically naïve, vulnerable and easily influenced (A 18-19). Major also implies as much when he says that they could be “misled” (B 14), lured into thinking that they could have it their way. Being politically naïve they could make rash choices.

Scots can be temperamental, even whimsical. Who knows how much they could demand? So what they do need is a bit of authority. Not only do they need to be reassured, but they also need to be firmly guided. There is no other point to Major’s comparison with an unleashed tiger (B 29). The Scots must be tamed. The child must be chastised when necessary: spare the rod, and the child’s whim can no longer be “easily contained” (B 17).

Thatcher would like to trust in the Scots’ sense of responsibility, but her stated belief that they will be sensible enough not to “sign a blank cheque” to anyone (A 53) sounds equally condescending.

By and large, Scots are suspected of lacking sense. Not until they have decided in the way the Conservatives hoped are they credited with soundness of judgement. Cameron expresses relief when he announces the result of the referendum. The Scots have recovered their senses, the party’s over, “now it is time for our United Kingdom to come together, and to move forward” (C 11). “There can be no disputes, no re-runs” (C 26).

[3/ Reasserting authority, centre and periphery]

And where else to say so from but 10 Downing Street, the heart of power, the heart of central government? So that there can be no misunderstanding where power truly lies, which the Scots know too well, as Major had pointed out (B 8).

Where the leaders speak from carries meaning. Thatcher chose to address “the people of Scotland” directly in one of their newspapers, hoping thus to be heard at the pub, or at the dinner table. Major chose to address Conservative candidates running for election in Scotland so that they could relay the party’s point of view when canvassing their constituency. Cameron chose to step outside No 10 and address the whole of the UK and not Scottish residents only. In different ways, though, they all assume a position of authority when addressing “the people” as “your PM” (B 4; and Cameron in a formal statement), as a member of the political establishment (“if we adopt these proposals”, A 48). “We” can have the flavour of intimidation, which can also be felt in Major’s use of the passive voice (B 15-16). When Thatcher too uses the passive she implies that the very decision to secede may not be perceived as the Scots’ entirely (A 43-44). Anyway, wrong decisions are bound to be unsustainable: “Can anyone seriously believe that situation could be tolerated for long?” (A 36) Were it to happen, the hierarchy of government would always prevail. And since it did happen, Cameron does remind everyone who ultimately remains the highest depository of executive power in the country.

Cameron even manages to steal the referendum from the SNP and turn it into a grand democratic gesture, as he sees it, a royal largesse in fact: “we could have blocked that, we could have put it off” (C17). “It was right that we [...] gave the Scottish people their right to have their say” (C21-22). Thatcher had also already hinted that they were given the possibility to express themselves: “I ask the people to make full use of this chance” (A 16). Thanks to the Conservatives, democracy itself, no less, has been victorious (C 19, 21).

And let the periphery know how much they owe the central government. “Scotland voted for a stronger Scottish Parliament backed by the strength and security of the United Kingdom” (C 27-28): without the central power, the parliament in Edinburgh would be nothing. Devolution is indeed a top down arrangement by definition. Cameron expresses it thus: “we will do so again in the next Parliament” (C 38).

That is why the Conservatives have always emphasised the potential for harm in addressing the Scottish question. They may have scored a point to the extent that one should not overlook the fact that independence has been voted down, devolution has been implemented and there can now be no going back.

[III/ How and why the champions of the Union became the champions of devolution]

[1/ A Pyrrhic victory?]

The chronology of events, spanning 35 years, conveys the impression that the Conservatives have won a Pyrrhic victory since they have been made to renounce one of their core principles. Their conception of Britishness has been challenged.

Changes were swift to happen. Thatcher would naturally call herself “a native of Britain” (A 20), but since Major credited the Scots with the “separate identity” they were claiming (B 9), he hardly had any other choice than to call himself “an Englishman” (A 2, 6), and therefore to accept the inevitability of what he, and Thatcher before him, had denounced as an outrage. It is as if the Conservatives gradually lost ground on the issue.

They seem to have been forced to endorse the devolution they had so fiercely combated, so much so that Cameron eventually appears as a champion of devolution (C 41), protesting in good faith that his government has indeed never done anything to prevent the devolution process from going on, and not only

promising to devolve further powers to the Scottish Parliament (and with astonishing speed: “by November”, “by January”, as if what took decades to discuss could now be settled overnight, C 44-45), but even pledging to maximise devolution for each part of the Union. In other words, the Conservatives, who had always argued to the contrary, are now saying that everybody deserves their share of devolved powers. While this may be both a tactical move to deprive the Labour Party of a power base in the UK and a strategic rebalancing of the Union designed to insulate Scottish, Welsh and Irish from English politics, it is also a sign that the Conservatives may be moving on to a very different brand of unionism.

[2/ We Conservatives have always been lucid and told the truth]

Unlike everyone else, the Conservatives have always boasted a clear-cut political position vis-à-vis devolution, ever since Thatcher became their leader. And they have relentlessly exposed the other parties’ shenanigans, ranging from Labour’s “manoeuvr[ing the 1978 Scotland] Act through the House of Commons” (A 26-27) to its “muddled mixture of proposals” (B 18) and Cameron’s inviting “political leaders on all sides” to face “a heavy responsibility to come together” (C 34).

Thatcher thought it would have been preferable to place the debate above party politics (A 9-10) since the interest of the country at large was at stake. The Conservatives argue that the other political parties had deliberately triggered constitutional, political and emotional mayhem. She lambasted Labour for being idiotic and failing to grasp what “every thinking politician fears” (A 54-55). But she herself, “in fairness”, failed or pretended to fail to see how a future government – Labour, actually – could “depend for its majority on such Scottish MPs” (A 37). Indeed, even in her heyday, Scotland was not much of a Conservative-friendly place. Gradually, the Conservatives would lose their foothold there. And if Major’s campaign north of the border was still worth the trouble, as the Conservatives won 11 seats out of a possible 72, there is only one Conservative MP from Scotland in the current Westminster Parliament. Conversely, Scotland was until 2015 Labour’s main stronghold, without which it would certainly have been almost impossible for them to have a majority in Parliament.

Pragmatically, then, even though devolution was not of their making, the Conservatives are now poised to see it through, provided they can set the rules, making the most of the political consensus between themselves, the Liberal Democrats and Labour while it lasts (C 37-40). In 1979 Thatcher lamented the fact that the debate over devolution had only been due to political division in Parliament (A 3), that “the enemies of our union” (A 54) were precisely those who opposed the lucid and straightforward position she articulated for the Conservatives. Now the Conservative leader has sided with them in order to salvage as much of the Union as possible and be the one who will redesign it.

[3/ Taking advantage – political arithmetic]

From now on, “the millions of voices of England must also be heard,” Cameron stated (C 57-58). Such is the major political change promised by the Conservatives. What it means is not so much that they have been made to acknowledge and accept the specificity of each of England’s three satellites, but rather that they have managed to put England back at the centre of British politics with all that it involves in terms of superiority.

Just as Major had warned, with devolution, Scotland (and Wales and Northern Ireland as well) “will be outnumbered by MPs from other parts of the United Kingdom” (B 23-24). In other words, it is a sure win for the largest country, England, in all configurations. It is simple arithmetic. And Cameron may now proclaim for all to hear what he sees as the future of the country: “I have long believed that a crucial part missing from this national discussion is England” (C 56). This contrasts with a time when England was equated with London/Westminster and when it was thus preferable to play it down, even when addressing the rank and file of the Conservative Party: “I can tell you what I believe. But it is not for me, as an Englishman, to tell the people of Scotland what they should feel” (B 2-3), Major cautiously advanced.

Such revived English hegemony was not what Thatcher and Major had predicted, especially as the Union is bound from now on to look more and more like the federal system Thatcher abhorred. Thus what Cameron has pledged to do will nonetheless contribute to undo further what the Conservatives used to take for granted. "No Westminster government of any complexion could afterwards be relied upon to put the United Kingdom together again," Thatcher wrote (A 55-56). Quite so.

According to Major, only the Conservatives could appreciate "the delicate balance" of the UK's constitution (B 12). Among those who supported the devolution, some might sooner or later understand how wrong they were.

[Conclusion]

Mrs Thatcher thought the Scottish question was above party politics. And she was right. Apparently a very considerable number of Scots no longer want to be represented in Westminster by either of the two main traditional political parties that have held power in the UK for a century. The Scots have redefined the terms of their partnership in the Union by emphasising their nationalism and they intend to send SNP MPs to Westminster en masse at the 2015 General Elections. The Conservatives do not stand to lose much in Scotland anyway. But the Labour party, which was keen on devolution, will likely pay a much higher price. Truly diminished indeed they would be without Scottish support. And with Cameron intent on settling the double representation conundrum, there is a real opportunity for the Conservative party to emerge stronger than ever from a constitutional crisis in which it lost part of its soul, but thanks to which it can now safely bet on a legitimate English takeover of both the kingdom and its political scene, leaving Labour to lament their losses.

Joseph Vallot

3.2 Traduction

Les modalités de l'épreuve, fixées par arrêté au *Journal Officiel* du 19 avril 2013, sont les suivantes :

Traduction (thème ou version, au choix du jury)

L'épreuve consiste en une traduction accompagnée d'une réflexion en français prenant appui sur les textes proposés à l'exercice de traduction et permettant de mobiliser dans une perspective d'enseignement les connaissances linguistiques et culturelles susceptibles d'explicitier le passage d'une langue à l'autre. L'épreuve [permet au candidat] de mettre ses savoirs en perspective et de manifester un recul critique vis-à-vis de ces savoirs.

Durée : cinq heures ; coefficient 2.

Pour la deuxième année consécutive, les candidats n'avaient qu'un seul texte à traduire. Après un thème en 2014, la session 2015 proposait une version, tirée d'un ouvrage contemporain.

Ce choix avait une incidence sur la façon d'aborder les exercices de réflexion linguistique (ERL) puisqu'il s'agissait d'analyser des formes issues d'un texte en anglais. Nous renouvellerons les conseils de l'année précédente en rappelant aux candidats que les exercices de réflexion linguistique sont directement liés au travail de traduction et invitent à atteindre une forme aboutie du cheminement intellectuel qu'il est souhaitable de mener pour chaque passage de la version (le « recul critique vis-à-vis de [ses] savoirs » mentionné dans le descriptif de l'épreuve). Nous les encouragerons donc à commencer par les ERL afin de parvenir, au terme de leur analyse, à la meilleure traduction possible pour les segments soulignés et d'éviter de proposer une traduction dans la première partie de l'épreuve et une autre, souvent plus juste, issue d'une réflexion linguistique poussée, dans la seconde partie.

Il est à noter qu'un nouvel arrêté, daté du 13 mai 2015 et paru au *Journal Officiel* du 5 juin 2015, introduit à compter de la session 2016 la possibilité d'utiliser à la fois un thème et une version dans un même sujet d'épreuve de traduction.

3.2.1 Exercice de traduction

Présentation du texte de version

Le texte proposé cette année était un extrait du roman de l'écrivain britannique Kazuo Ishiguro, *Never Let Me Go* (2005). Contrairement à *The Remains of the Day*, qui avait fait le succès de l'auteur en 1989 et dont l'ancrage historique était fort, il s'agit ici d'un récit proposant une version contre-utopique de l'Angleterre contemporaine, narré à la première personne par une ancienne élève d'une école appelée Hailsham. Dans le souci de ne pas gêner le plaisir de la découverte pour ceux qui n'auraient pas encore lu cet ouvrage, nous dirons simplement que cet établissement accueille des élèves « spéciaux » élevés dans un but précis. Ce but, tenu secret jusqu'à la seizième année des élèves, n'est révélé au lecteur que dans un second temps. La première partie du livre est consacrée aux réminiscences de la narratrice, Kathy (adulte au moment de l'énonciation), relativement à ses années passées à Hailsham et à la prise de conscience progressive de leur situation par les pensionnaires, grâce à plusieurs indices. Cet extrait constitue un moment charnière dans le récit puisqu'il porte sur le souvenir d'un après-midi au cours duquel l'un des surveillants, Miss Lucy, est sur le point de dévoiler la vérité sur ce qui les attend. Le voici dans son intégralité :

She said this quite softly, and because people were still shouting, she was more or less drowned out. But I heard her clearly enough. 'You get terrible accidents sometimes.' What accidents? Where? But no one picked her up on it, and we went back to discussing our poem.

There were other little incidents like that, and before long I came to see Miss Lucy as being not quite like the other guardians. It's even possible I began to realise, right back then, the nature of her worries and frustrations. But that's probably going too far; chances are, at the time, I noticed all these things without knowing what on earth to make of them. And if these incidents now seem full of significance and all of a piece, it's probably because I'm looking at them in the light of what came later – particularly what happened that day at the pavilion while we were sheltering from the downpour.

We were fifteen by then, already into our last year at Hailsham. We'd been in the pavilion getting ready for a game of rounders. The boys were going through a phase of 'enjoying' rounders in order to flirt with us, so there were over thirty of us that afternoon. The downpour had started while we were changing, and we found ourselves gathering on the veranda – which was sheltered by the pavilion roof – while we waited for it to stop. But the rain kept going, and when the last of us had emerged, the veranda was pretty crowded, with everyone milling around restlessly. I remember Laura was demonstrating to me an especially disgusting way of blowing your nose for when you really wanted to put off a boy.

Miss Lucy was the only guardian present. She was leaning over the rail at the front, peering into the rain like she was trying to see right across the playing field. I was watching her as carefully as ever in those days, and even as I was laughing at Laura, I was stealing glances at Miss Lucy's back. I remember wondering if there wasn't something a bit odd about her posture, the way her head was bent down just a little too far so she looked like a crouching animal waiting to pounce. And the way she was leaning forward over the rail meant drops from the overhanging gutter were only just missing her – but she seemed to show no sign of caring. I remember actually convincing myself there was nothing unusual in all this – that she was simply anxious for the rain to stop – and turning my attention back to what Laura was saying. Then a few minutes later, when I'd forgotten all about Miss Lucy and was laughing my head off at something, I suddenly realised things had gone quiet around us, and that Miss Lucy was speaking.

She was standing at the same spot as before, but she'd turned to face us now, so her back was against the rail, and the rainy sky behind her.

Conseil généraux sur l'exercice de traduction

Analyse du texte proposé

Afin d'être le plus juste possible, une traduction (thème ou version) doit être le fruit d'une analyse préalable du texte source permettant de glaner des informations qui en faciliteront l'interprétation :

- le paratexte : ni le titre, *Never Let Me Go*, ni l'année de publication (2005) ne permettaient dans le cas présent de tirer de réelles conclusions sur le texte. Le roman de Kazuo Ishiguro est certes contemporain, mais il était impossible de savoir si les événements narrés par Kathy se situaient ou non à notre époque, faute d'indicateurs temporels précis. Le seul élément que le candidat pouvait déterminer avec certitude était que la narratrice était adulte et se remémorait des moments de son adolescence (*We were fifteen by then, already into our last year at Hailsham*), d'où la présence de verbes au passé. Il était également important de percevoir que deux événements distincts (bien que rassemblés sous la même étiquette d'*incidents*) étaient abordés, le premier aux lignes 1 à 9, et le second dans le reste du texte ;

- le genre : la narration à la première personne et le souvenir de moments appartenant à l'adolescence de la narratrice pouvaient permettre d'associer cet extrait à une autobiographie ; celle-ci était clairement fictionnelle toutefois, puisque, sous la plume d'un auteur masculin, la narration adopte le point de vue d'un personnage féminin (*The boys were going through a phase of 'enjoying' rounders in order to flirt with us*) ;

- le style : il peut être qualifié de relativement courant, sans être relâché (mis à part peut-être dans l'usage de l'expression *laughing my head off*). Avec une seule origine discursive, celle de la narratrice, une certaine constance apparaît dans le style de l'extrait : il fallait donc s'efforcer d'éviter les écarts de niveau de langue et montrer sa maîtrise des différents registres afin de trouver le plus approprié ;

- la ponctuation : se concentrer exclusivement sur le lexique et la syntaxe en laissant la ponctuation de côté peut constituer une grave erreur. Une mauvaise appréciation de celle-ci peut en effet conduire à des ruptures syntaxiques ayant une influence sur le sens d'une phrase entière. Le jury tient en particulier à attirer l'attention des candidats sur la manière de rendre le tiret, élément de ponctuation fréquent dans ce texte et assez spécifique à l'anglais (bien qu'il soit de plus en plus usité en français) et qui peut correspondre à une virgule, un point-virgule, deux points, des points de suspension ou encore des parenthèses selon le contexte. Il convient donc d'y réfléchir afin de déterminer son rôle et ainsi opter pour le meilleur choix.

Les enjeux de l'exercice de traduction

Si le jury se félicite d'avoir pu lire bon nombre de copies témoignant d'une très bonne compréhension du texte ainsi que d'une maîtrise satisfaisante des techniques de traduction, la correction de cette épreuve a permis de dégager un certain nombre de points dont l'importance est capitale. Certains sont d'ordre général et auraient de toute façon été mentionnés ici, tandis que d'autres sont plus directement liés aux observations faites en cette session 2015.

Il faut rappeler que la version est une épreuve mettant en jeu tout autant le français que l'anglais : les candidats francophones jugeant la version plus « simple », ou en tout cas plus accessible pour eux que le thème, font preuve d'un excès de confiance. Les deux exercices sont aussi exigeants et requièrent une excellente maîtrise de la grammaire et du lexique (et de toutes ses nuances) du français. C'est pourquoi la préparation au CAPES ne dispense pas de la lecture par le candidat d'œuvres littéraires en français afin d'enrichir son vocabulaire, même lorsque le français est sa langue maternelle. Ce travail ne servira d'ailleurs pas que pour cette épreuve puisque l'on rappelle que la maîtrise du français et l'aisance dans cette langue sont des éléments entrant en ligne de compte lors de l'évaluation des prestations des candidats au cours des épreuves d'admission.

Le lexique occupe évidemment une part très importante dans un exercice tel que celui de la version. Le texte proposé cette année ne comportait pas d'écueil majeur en la matière ; mis à part *rounders*, seul un vocabulaire courant était utilisé, et il était donc attendu que les candidats le maîtrisent sans trop de problème. Le jury a cependant constaté que des termes tels que *crouching*, *pounce*, ou encore des expressions courantes telles que *blow one's nose* ou *laughing one's head off* étaient inconnues de certains candidats, qui ont pu tenter de traduire mot à mot (« *exploser le nez » pour *blow one's nose*) ou proposer une traduction peu susceptible de convenir au contexte (« *un animal prêt à mettre bas » pour *a crouching animal*). Dans tous les cas, il est nécessaire d'avoir à l'esprit que la version repose sur une connaissance approfondie du vocabulaire anglais, mais fait également appel au bon sens : dans nombre de passages, les candidats n'ayant pas eu la présence d'esprit d'utiliser le contexte pour traduire au mieux des expressions qu'ils ne connaissaient pas, ont abouti à des non sens, par exemple en traduisant *rail* par « rail » alors que Miss Lucy est appuyée dessus et que le paragraphe précédent évoque un pavillon dans lequel les élèves se changent, ou en traduisant *the overhanging gutter* par « la gouttière suspendue ».

Cette maîtrise attendue du lexique doit également permettre aux candidats de démontrer leur aptitude à identifier et rendre de la manière la plus appropriée le registre de langue utilisé par l'auteur. Ainsi, même si nous nous trouvions dans le contexte d'un établissement scolaire et que le terme désignait un adulte ayant les élèves sous sa responsabilité, le terme *guardian* ne pouvait être traduit par « pion », beaucoup trop familier.

Un autre point crucial concerne la maîtrise des temps, modes et aspects : les erreurs de repérage d'aspect ont malheureusement été relativement nombreuses, notamment lorsqu'il s'agissait de rendre les formes de prétérit, simple ou en BE + -ING. Une analyse consciencieuse du texte doit permettre de se rendre compte de la manière dont l'action exprimée par le verbe est envisagée, afin d'éviter des erreurs telles que « *Il y avait d'autres petits incidents tels que celui-là » pour *There were other little incidents like that*, ou « *Miss Lucy fut le seul gardien présent » pour *Miss Lucy was the only guardian present*. Nous mentionnerons également une tendance à prendre certaines libertés avec le texte source et à rendre des

verbes au prétérit (*said* ou *was* l. 1) par un plus-que-parfait. Ce domaine de la traduction doit être travaillé avec rigueur puisque les erreurs de ce genre peuvent s'accumuler tout au long d'un exercice de ce type.

Le jury a par ailleurs été stupéfait de constater que nombre de copies témoignent d'une maîtrise plus qu'approximative des conjugaisons, en particulier celle du passé simple : un futur enseignant d'anglais constitue un modèle pour ses élèves, non seulement dans cette langue cible mais également en français, et il est impensable de trouver des formes telles que « *elle disa » ou « *je l'entendit ». De même, les nombreuses occurrences de « fût » au lieu de « fut » dénotaient une incapacité à faire la différence entre le passé simple et le subjonctif imparfait et ont donc été fortement sanctionnées. Le recours à des ouvrages de conjugaison paraît donc loin d'être superflu avant les épreuves.

Une erreur majeure serait de considérer que l'épreuve de traduction peut être abordée avec moins de préparation que la composition. Loin d'être un simple passage de l'anglais au français ne requérant pas de méthodologie particulière, elle requiert la possession d'un certain nombre d'outils spécifiques que la formation universitaire du candidat doit lui avoir fournis au fil des ans. C'est le cas notamment des procédés de traduction, tels que **l'étoffement** (*it* dans *nobody picked her up on it* devient « sur ce qu'elle venait de dire » pour plus de clarté dans la langue d'arrivée, ou *for when* devient « à utiliser lorsque » afin d'éviter un calque syntaxique malheureux), **l'équivalence** (lorsque la même situation est exprimée par des moyens lexicaux et/ou structuraux différents, comme par exemple pour l'expression *laughing one's head off* : le sens de cette expression métaphorique figée par l'usage est véhiculé par une image différente en français, « rire aux éclats »), la **modulation** (un changement de point de vue traduit *not quite like* en « un peu différent de », ou encore la **transposition** (l'adverbe *still* devient le verbe principal en français pour rendre *and because people were still shouting* → « et parce que les gens continuaient à crier »).

Nous tenons en dernier lieu à rappeler la nécessité absolue de relire son travail une fois la traduction achevée. La première relecture peut ainsi être consacrée à une vision d'ensemble du texte d'arrivée : le but est de savoir si l'ensemble est cohérent et acceptable pour le lecteur. Cela permettra de vérifier la logique du texte et d'éviter des passages parfois absurdes qu'une traduction mot à mot, ou même segment par segment, ne saurait repérer. Une seconde relecture consacrée aux formes verbales semble en outre indispensable au vu du nombre d'erreurs relevées dans ce domaine (choix des temps, aspect et conjugaisons). On notera également que les accords (en genre ou en nombre) sont également source de perte de points et méritent une attention toute particulière de la part du candidat. On mentionnera enfin les erreurs d'orthographe, de ponctuation, ainsi que les oublis de segments entiers, fort dommageables à la copie. Une troisième relecture peut donc se révéler profitable.

Propositions de traduction

Analyse des unités de traduction

Pour faciliter la lecture de ce qui suit, le texte à traduire a été divisé en vingt-trois unités de traduction. Nous allons analyser chacune d'entre elles et mettre en valeur les différents problèmes posés et les réflexions à mener afin d'aboutir à la meilleure traduction possible. Il sera bien évidemment impossible de commenter la totalité des erreurs susceptibles d'avoir été commises ; seules les plus récurrentes seront ainsi traitées.

She said this quite softly, and because people were still shouting, she was more or less drowned out.

[She said this quite softly,] La réflexion devait porter en premier lieu sur le choix du temps : un nombre non négligeable de candidats a opté pour un plus-que-parfait. S'agissant d'une action ponctuelle, le passé simple s'imposait par rapport à un imparfait (qui constituait une erreur de repérage aspectuel). Certains

candidats ont quant à eux fait le choix d'un passé composé : celui-ci a été accepté même si le passé simple est tout de même préférable dans un texte littéraire. Nous attirons cependant l'attention sur la nécessité de maintenir une cohérence une fois ce choix effectué : de nombreuses copies présentaient en effet dans un premier temps un passé composé, puis un passé simple, ou inversement. La maîtrise de la conjugaison du passé simple est absolument indispensable, et les occurrences telles que « *elle disa » ont été sanctionnées très durement. Concernant la traduction de *this*, « ceci » et « cela » étaient tous les deux acceptables étant donné que *this* peut être à la fois anaphorique avec la présence du morphème TH- (on comprend que Miss Lucy a déjà dit *You get terrible accidents sometimes* avant le début du passage) et cataphorique (valeur d'ouverture du morphème –IS) puisqu'il peut faire référence à *You get terrible accidents sometimes* (l. 2). Une traduction telle que « Elle le dit » constituait en revanche une erreur de repérage des déictiques. Enfin, *softly* portait sur le volume de la voix de Miss Lucy et non sur sa qualité : « d'une voix douce » était donc un faux sens. → [Elle dit ceci / cela // prononça ces mots (étouffement) d'une voix assez basse]

[and because people were still shouting,] *people*, par son caractère très général ainsi que du fait que nous ne sachions pas à ce stade-là qui il désigne, était à rendre de préférence par « les gens », même si « on » a été accepté. Concernant le groupe verbal *were still shouting*, le choix de rendre BE + -ING par « en train de » créait un contresens sur le contexte situationnel puisqu'on avait alors de grandes chances d'aboutir à « étaient toujours en train de crier ». Le caractère imperfectif conféré par l'adverbe *still* au verbe *shout* pouvait en revanche être rendu grâce à une transposition faisant de celui-ci le verbe principal d'un groupe verbal à deux verbes. → [et parce que les gens continuaient à crier,]

[she was more or less drowned out.] Il était important ici de ne pas reproduire la voix passive dans la traduction. Ainsi, « *elle fut plus ou moins noyée » constituait un contresens. Ce n'est bien sûr pas Miss Lucy qui était noyée, mais bien sa voix (ou ses propos), et il était intéressant d'effectuer un étouffement ici par souci de clarté, en ajoutant « dans le bruit », sous-jacent à *drowned out*. On remarquera enfin que trop de candidats orthographient la troisième personne du singulier du passé simple comme suit : *fût (dans le cas où l'on aurait choisi de traduire « sa voix fut plus ou moins... »). La présence de cet accent circonflexe marque l'incapacité du candidat à faire la distinction entre le mode indicatif (*fut*) et le mode subjonctif (*fût*) → [ses paroles furent plus ou moins noyées dans le bruit.]

But I heard her clearly enough. 'You get terrible accidents sometimes.' What accidents? Where?

[But I heard her clearly enough.] Ce segment ne présentait pas de difficulté majeure. La conjugaison du passé simple a malgré tout pu encore poser problème à certains candidats (*je l'entendai / *je l'entendit) et il fallait éviter le calque lexical consistant à traduire *enough* par « assez » ou « plutôt ». Rendre *But I...* par « Mais moi, je... » revenait à surtraduire : si une emphase avait été présente, le pronom *I* aurait été en italique dans le texte d'origine. → [Mais je l'entendis de manière suffisamment claire.]

['You get terrible accidents sometimes.'] Le principal écueil était la valeur de *you* : il fallait en effet repérer sa valeur générique dans ce contexte précis, dans lequel il indique que l'action est valable pour toute personne. Ainsi, Miss Lucy ne s'adresse à personne en particulier (d'autant plus que personne ne l'entend sinon la narratrice) et énonce cela comme une sorte de vérité générale. Traduire *You get* par « Vous avez » revenait à effectuer un calque syntaxique. Il fallait donc le rendre par une tournure impersonnelle. → [« Il arrive parfois de terribles accidents. »]

[What accidents? Where?] Ce passage ne présentait aucune difficulté, si ce n'est peut-être la traduction de *Where?* : un simple « Où ? » était maladroit, car peu idiomatique en français et on devait opter plutôt pour « Où ça ? » → [Quels accidents ? Où ça ?]

But no one picked her up on it, and we went back to discussing our poem.

[**But no one picked her up on it,**] Il fallait faire ici attention à ne pas commettre d'erreur de syntaxe pouvant conduire à limiter le verbe à particule à *pick up* : certains candidats ont ainsi traduit le verbe par « soulever ». Il s'agissait bien de l'ensemble *pick somebody up on something*, signifiant « relever » ou « relancer ». Il fallait également s'abstenir de calquer la structure anglaise, pour éviter des aberrations syntaxiques du type « *Mais personne releva... ». Le pronom personnel complément *it* nécessitait quant à lui un étoffement afin que la collocation avec le verbe soit cohérente en français. → [Mais personne ne la relança sur ce qu'elle venait de dire,]

[**and we went back to discussing our poem.**] Le verbe *go back to* ne devait bien évidemment pas être pris au sens physique du terme car il signifiait que les jeunes gens reprenaient une activité qu'ils avaient délaissée quelque temps. Notons que, si l'emploi du passé simple était bien adapté, le choix du passé composé a également été accepté ici (et ce, même si le passé simple avait été utilisé pour traduire *picked her up on it*) en raison de l'effet de conséquence de la conjonction de coordination *and*. La nature prépositionnelle de *to* pouvait amener à traduire *discussing* par un nom, le terme ayant lui-même ici une valeur nominale (même si elle reste limitée comme l'exercice 1 de l'ERL l'a montré). Etant donné qu'il était impossible au candidat de savoir si les élèves travaillaient en petits groupes et donc si plusieurs discussions se déroulaient en parallèle, « notre discussion » et « nos discussions » ont tous les deux été acceptés. → [et nous reprîmes notre discussion au sujet du poème.]

There were other little incidents like that, and before long I came to see Miss Lucy as being not quite like the other guardians.

[**There were other little incidents like that,**] Un nombre non négligeable de candidats ont proposé un imparfait au lieu d'un passé simple pour la traduction de *There were*, ce qui constituait une erreur de repérage aspectuel. *That* ne pouvait être rendu par « celui-ci » étant donné que le morphème –AT n'a pas de valeur cataphorique ; « ça » relevait quant à lui d'un registre trop relâché. Il était en revanche possible de proposer des variations telles que « du même ordre / type / genre ». → [Il y eut d'autres petits incidents comme celui-là,]

[**and before long I came to see Miss Lucy**] La première remarque concernant ce segment est élémentaire, mais doit cependant être faite car de nombreux candidats ont transformé *Miss* en « Mademoiselle ». Nous rappellerons donc que les titres du type *Mr.*, *Mrs.* ou *Miss* ne se traduisent pas. Plus surprenant, le jury a également relevé plusieurs occurrences où même le prénom *Lucy* avait été traduit en français. Les prénoms doivent eux aussi rester tels quels dans le texte d'arrivée. L'expression *before long* a posé problème à plusieurs candidats qui la rencontraient visiblement pour la première fois et ont cru qu'elle signifiait que la narratrice avait mis du temps avant de faire évoluer la façon dont elle voyait Miss Lucy. Le jury ne saurait trop répéter que le recours au contexte est essentiel : une lecture attentive du début de la phrase devait ainsi amener le lecteur à comprendre que ce changement s'était au contraire opéré assez vite en raison de l'enchaînement de ces fameux incidents. Il en est de même pour les personnes ayant opté pour « bien avant » : la nouvelle manière dont la narratrice perçoit Miss Lucy est la conséquence de ces incidents (*and*) et n'a donc pas pu se produire auparavant. Concernant *I came to see*, une traduction mot à mot du type « je vins voir Miss Lucy » était impensable et dénotait un manque de maîtrise de la langue. La traduction de *see as* pouvait se faire de manière littérale par « voir comme » ou un peu plus étoffée par « considérer que ». → [et j'en vins très vite à voir Miss Lucy / considérer que Miss Lucy]

[**as being not quite like the other guardians.**] L'adverbe *quite* ayant été omis de nombreuses fois dans ce segment, nous rappellerons que la relecture est cruciale une fois le travail de traduction terminé. Si l'on

avait opté dans le segment précédent pour le verbe « voir », *being* pouvait être rendu de manière littérale par le participe présent « étant », mais pouvait également faire l'objet d'une transposition et devenir ainsi le pronom indéfini « quelqu'un ». L'expression *not quite like* pouvait elle aussi être rendue de manière littérale par « pas tout à fait comme » ; on pouvait également effectuer une modulation afin d'aboutir à « un peu différent de ». Le substantif *guardians* pouvait se traduire par « gardiens » ou « surveillants » ; le choix de « pions » constituait en revanche une erreur de registre. On notera qu'étant donné qu'il était impossible pour le candidat de savoir si l'équipe d'adultes était mixte ou composée exclusivement de femmes, masculin et féminin ont tous les deux été acceptés pour la traduction de ce terme. → [comme quelqu'un d'un peu différent des / qui n'était pas tout à fait comme les autres gardiens.]

It's even possible I began to realise, right back then, the nature of her worries and frustrations.

[It's even possible I began to realise,] Il était encore une fois nécessaire de ne pas calquer la structure anglaise en rendant *began* par un passé simple ou un imparfait : *It's even possible* (ellipse de *that*) appelait nécessairement un subjonctif pour traduire *I began*. Une manière de contourner cet obstacle potentiel était de transposer en traduisant l'adjectif *possible* par un adverbe (« peut-être » : « Peut-être même ai-je commencé à... »). Un mot enfin concernant le verbe *realise* : l'emploi en français de « réaliser » au sens de « se rendre compte » est certes de plus en plus courant et apparaît dans le dictionnaire, mais *Le Robert* précise qu'il s'agit d'un emploi critiqué. Mieux valait s'orienter vers des termes tels que « comprendre », « saisir », ou « se rendre compte de ». → [Il est même possible que j'aie commencé à comprendre.]

[right back then,] Pour ce très court segment, nous indiquerons simplement que la traduction française devait s'attacher à rendre *right*, qui venait intensifier l'expression *back then* : un simple « à ce moment-là » était donc insuffisant. Des propositions telles que « dès ce moment-là » ou « déjà à cette époque(-là) » étaient beaucoup plus justes, même s'il fallait faire attention aux répétitions avec la traduction de *at the time* dans l'unité 6. → [déjà à cette époque-là / dès ce moment-là.]

[the nature of her worries and frustrations.] Pas de réelle difficulté ici, si ce n'est peut-être sur le choix de traduction de *worries* : « inquiétés » constituait un contresens, de même que « problèmes ». Enfin, rendre ce segment par « *la nature de ses inquiétudes et Ø frustrations » équivalait à un calque syntaxique ne prenant pas en compte la spécificité de la syntaxe et de l'usage du français. → [la nature de ses inquiétudes et de ses frustrations.]

But that's probably going too far; chances are, at the time, I noticed all these things without knowing what on earth to make of them.

[But that's probably going too far;] Il n'y avait pas de difficulté particulière dans ce segment : il fallait simplement faire attention à ne pas rendre *that* par « ceci » puisqu'il n'est pas cataphorique (valeur anaphorique du morphème TH- et de clôture du morphème -AT). Le mot *probably* pouvait quant à lui être rendu par « probablement » ou bien par « certainement » ou « sûrement ». A noter, enfin, qu'il était possible de modifier quelque peu la structure et de traduire ce segment par « Mais il est probable que cela soit exagéré ». → [Mais c'est sans doute aller trop loin ;]

[chances are, at the time,] Traduire *chances are* par « par hasard » ou « le hasard a fait que » montrait une méconnaissance flagrante du lexique anglais de base. Il fallait également avoir conscience que l'expression française correspondant à ce contexte ne s'arrêtait pas à « il y a des chances que », mais devait aller jusqu'à « il y a de grandes chances que » ou « il est fort / bien possible que ». Concernant la traduction

de *at the time*, la seule difficulté était, comme nous l'avons indiqué plus haut, une éventuelle répétition avec la façon dont *right back then* avait été traduit dans l'unité 5. → [il y a de fortes chances qu'à ce moment-là]

[I noticed all these things without knowing what on earth to make of them.] Ici encore, il était extrêmement important de ne pas se laisser aveugler par une traduction mot à mot qui aurait amené le candidat à rendre *noticed* par un passé simple ou un imparfait, mais de garder une vue d'ensemble sur le texte d'arrivée : en effet, les structures « il y a de grandes chances que » ou « il est fort / bien possible que » doivent être suivies d'un subjonctif. La seconde difficulté de ce segment concernait la traduction de l'expression *what on earth* : la langue française ne disposant pas d'équivalent strict, il s'agissait de trouver une expression s'en approchant le plus possible : « comment diable » ou « que diable » semblaient les plus appropriées étant donné qu'on utilisait là aussi une image, mais il était également possible de considérer que *what on earth* est à ce point devenue une expression banale qu'une image n'était pas forcément nécessaire pour la traduire : on pouvait ainsi choisir « sans savoir ce que je pouvais bien en faire ». Enfin, « sans savoir le moins du monde » permettait de concilier les deux points de vue et avait l'avantage de reprendre *earth*. Dernière remarque pour ce segment : *make* pouvait se traduire de manière littérale par « faire » ou bien être adapté au contexte pour devenir « interpréter ». → [j'aie remarqué toutes ces choses sans savoir le moins du monde comment les interpréter.]

And if these incidents now seem full of significance and all of a piece, it's probably because I'm looking at them in the light of what came later

[And if these incidents now seem full of significance] Le danger principal venait ici de l'expression *full of significance*, avec notamment le risque d'effectuer un calque lexical (« *pleinement significatifs ») ou un calque syntaxique (« *pleins de signification »). Il valait mieux s'orienter vers des expressions telles que « chargés / lourds de sens ». L'accord en nombre de l'adjectif a régulièrement été oublié et constitue un bon exemple du type d'erreurs faciles à corriger grâce à une relecture appliquée. → [Et si ces incidents semblent à présent chargés de sens]

[and all of a piece,] Suivre la construction anglaise mot à mot (« *chargés de sens et tout d'une pièce ») était bien entendu dénué de sens : un étoffement grâce à un verbe était nécessaire (l'expression « en rapport les uns avec les autres » convenait aussi). Il fallait en outre faire en sorte de rendre l'idée que ces incidents étaient liés les uns aux autres et formaient, telles les pièces d'un puzzle, un tout où chacun a une place bien définie. → [et former un tout // s'inscrire dans un ensemble cohérent.]

[it's probably because I'm looking at them in the light of what came later.] Il était, encore une fois, nécessaire de prendre en compte le contexte afin de rendre au mieux le verbe *look at* : en effet, le traduire par un simple « regarder » équivalait à un calque lexical aboutissant à une sous-traduction. La narratrice ne se place pas en simple spectatrice passive, mais « observe », « considère », « examine » ces incidents afin d'en faire une analyse. Utiliser le sens le plus commun de *came* était également inapproprié, cela ayant de plus pour conséquence de constituer un calque syntaxique, bien plus grave qu'une simple sous-traduction : « survenir » ou « se passer » étaient les choix les plus adaptés. Enfin, « plus tard » était une collocation inadaptée au contexte (renvoi à un futur trop proche). → [c'est probablement dû au fait que je les observe à la lumière de ce qui survint par la suite]

– particularly what happened that day at the pavilion while we were sheltering from the downpour.

[– particularly what happened that day at the pavilion] Ce segment nous donne l'occasion de rappeler aux futurs candidats que la ponctuation est tout aussi importante que le reste dans l'exercice de la traduction. L'utilisation du tiret, même si elle tend à être de plus en plus fréquente chez les auteurs francophones, est une spécificité de la langue anglaise : il est donc préférable de trouver un équivalent, qui peut varier en fonction du contexte et du sens de la phrase. Ainsi, dans le cas présent, un point-virgule manifesterait une erreur d'interprétation car il marquerait une rupture trop nette par rapport à ce qui suit, qui n'a pas de véritable autonomie en l'absence de proposition principale. Cette partie de la phrase venant apporter une précision par rapport à *what came later*, le meilleur choix était le recours à des parenthèses. Quant à *particularly*, il a une valeur d'insistance dans ce contexte et le rendre par un simple « particulièrement » revenait à se contenter d'un calque lexical. Il fallait donc opter pour « tout particulièrement », « en particulier » ou « notamment ». La traduction de *happened* ne posait pas de problème, mais il fallait tout de même prendre garde à ne pas se répéter selon ce que l'on avait choisi pour traduire *came* (unité 7). L'utilisation de *that* impliquait quant à elle d'ajouter la particule « -là » afin de marquer la notion d'éloignement temporel entre le moment de l'énonciation et le jour dont il est question. Attention enfin à l'orthographe : « pavillon », au contraire de l'anglais, comporte bien deux <l> en français [(notamment ce qui arriva ce jour-là au pavillon)]. Les mots « maison » ou « demeure » ne constituaient pas des propositions appropriées puisque le texte dans son ensemble indiquait de manière assez claire que nous nous situons dans un contexte scolaire.

[while we were sheltering from the downpour.] « pendant que / alors que / tandis que » étaient toutes les trois des propositions recevables pour traduire *while*. Le mot *shelter* fait partie du vocabulaire que tout candidat au CAPES se doit de connaître et il restait à trouver la bonne nuance pour traduire *downpour* : ce terme désigne un très fort épisode pluvieux ; le mot « averse » est une sous-traduction qui correspond plutôt à *shower*. Les termes les plus exacts étaient donc « déluge », « pluie battante » ou « pluie torrentielle ». → [alors que nous nous abritions du déluge.]

We were fifteen by then, already into our last year at Hailsham.

[We were fifteen by then,] Ce segment ne présente aucune difficulté ; pourtant, le jury a tout de même lu un certain nombre de copies ayant proposé « Nous étions quinze ». Cet exemple montre qu'aucun passage ne doit être pris à la légère et doit, même si cela semble superflu au premier abord, faire l'objet d'une réelle réflexion. L'expression *by then* pouvait être rendue de plusieurs manières : « à cette / l'époque » ou « alors » étaient tous acceptables. → [Nous avons alors quinze ans]

[already into our last year at Hailsham.] Les calques syntaxiques découlant d'une traduction mot à mot de ce segment (« *déjà dans notre dernière année à Hailsham ») ont été fréquents et dénotent un manque de réflexion flagrant lors de sa traduction : si *were* était en facteur commun à *fifteen* et à *into our last year*, il était nécessaire d'avoir deux verbes en français. On pouvait opter pour une traduction simple (« nous étions déjà en dernière année ») ou faire en sorte d'exprimer de manière plus précise l'idée véhiculée par la préposition *into* en effectuant une légère modulation (« avons déjà entamé ») → [et avons déjà entamé notre dernière année à Hailsham.]

We'd been in the pavilion getting ready for a game of rounders.

[We'd been in the pavilion] *We'd been in* constitue un autre cas où il est impossible de traduire de manière littérale : « *Nous avons été dans » constituait un contresens. En effet, il fallait soit conserver le

plus-que-parfait et rendre l'idée de mouvement avec « Nous nous étions rendus dans » ou « Nous étions allés dans », soit opérer une modulation et traduire par « Nous nous trouvions dans », qui implique un mouvement préalable. → [Nous nous trouvions dans le pavillon.]

[getting ready for a game of rounders.] Une traduction littérale utilisant le participe présent « nous préparant » conduisait à un résultat quelque peu artificiel et on pouvait ici rétablir l'ellipse (*[where we were] getting ready*) et traduire par « où nous nous préparions ». C'était cependant le mot *rounders* qui présentait la plus grande difficulté de ce segment. Le jury a parfaitement conscience du caractère extrêmement spécifique de ce terme, désignant une version antérieure du base-ball pratiquée dans les écoles anglaises et irlandaises. Un équivalent exact n'existant pas en France, il convenait donc de conserver *rounders* entre guillemets. Quelle qu'ait pu être la difficulté, le jury souhaite rappeler que la version est une épreuve où il est nécessaire de faire preuve de bon sens en permanence : la nécessité pour les élèves de se changer (unité 12) dans un pavillon excluait d'emblée tous les jeux de cartes ainsi que la marelle ou le jeu du palet, comme cela a été trouvé dans plusieurs copies. Cette indication aurait par ailleurs dû permettre d'éviter les propositions absurdes telles que « *un jeu de tour de rôle », « *un jeu de rondes », « *un jeu de tournoi », ou même « *une compétition de tournante »... En outre, vu le contexte, traduire *game* par « jeu » dénotait une méconnaissance flagrante d'un élément de lexique pourtant élémentaire. → [où nous nous préparions pour une partie de « rounders. »]

The boys were going through a phase of 'enjoying' rounders in order to flirt with us, so there were over thirty of us that afternoon.

[The boys were going through a phase of 'enjoying' rounders] Le verbe *go through* est un exemple typique de cas où il est judicieux de procéder à un chassé-croisé dans lequel le sens de la particule adverbiale est véhiculé par le verbe dans la traduction française. Encore une fois, le mot à mot ne convenait pas et conduisait à un calque syntaxique pour la suite du texte, *a phase of 'enjoying' rounders* étant traduit par : « *une période "d'aimer" le rounders », « *une période de "apprécier" le rounders »... Nous signalerons enfin qu'il était nécessaire de conserver, et non d'interpréter sous forme lexicale, les guillemets encadrant *enjoy* et qui expriment l'ironie de la narratrice concernant le soudain engouement des garçons pour ce sport. → [Les garçons traversaient une phase au cours de laquelle ils « appréciaient » le « rounders »]

[in order to flirt with us,] Le verbe *flirt* ayant été totalement assimilé dans la langue française et n'ayant pas d'équivalent, il pouvait être traduit par « flirter » sans aucun problème. → [afin de flirter avec nous,]

[so there were over thirty of us that afternoon.] Le principal écueil était ici lié à la valeur de *so* : on ne se concentrait pas, dans cette phrase, sur la seule conséquence (« donc » était un contresens), mais sur le lien avec la cause exprimée dans la proposition principale. Il s'agissait d'expliquer pourquoi tant de monde était présent pour jouer cet après-midi-là. Les traductions possibles étaient donc « de sorte que », « si bien que » ou « c'est pourquoi ». Enfin, et comme pour *that day* (unité 8), l'ajout de « -là » à « cet/cette après-midi » était absolument nécessaire afin de marquer l'éloignement temporel entre le moment de l'énonciation et cet après-midi en particulier. Son absence constituait même une erreur de repérage des marqueurs temporels puisque le simple « cet/cette après-midi » renvoyait à un laps de temps contenu dans la même journée que le moment de l'énonciation. → [si bien que nous étions trente cet(te) après-midi-là.]

The downpour had started while we were changing, and we found ourselves gathering on the veranda

[The downpour had started while we were changing,] Ce segment ne posait pas de problème particulier ; il nécessitait d'être vigilant pour la traduction du *pluperfect* et de tenir compte du contexte afin de ne pas faire de mot à mot qui aboutirait à « pendant que nous changions. » → [Le déluge avait commencé tandis que nous nous changions]

[and we found ourselves gathering on the veranda] L'action décrite est à la fois présentée comme involontaire (*we found ourselves*) et en cours de déroulement (valeur de -ING indiquant que le procès a débuté et est en cours). Cela permet donc d'exclure le participe passé « réunis » et son caractère résultatif. Il fallait donc opter pour la structure « nous nous retrouvâmes à nous réunir », « peu à peu » ou « progressivement » venant rendre le sémantisme de -ING. Le terme *veranda*, certes transparent, renvoie à deux réalités différentes en anglais et en français : le terme anglais renvoie à un espace ouvert construit sur le côté d'une maison et abrité par un toit, tandis que le terme français fait référence à une galerie vitrée contre une maison, c'est-à-dire un espace clos. L'espace dont il est question dans cet extrait n'est pas clos puisque Miss Lucy se penche par la suite par-dessus la balustrade (unité 19), c'est pourquoi la traduction la plus appropriée était « terrasse » et non « véranda », considérée comme une imprécision. → [et nous nous retrouvâmes à nous réunir peu à peu sur la terrasse]

– which was sheltered by the pavilion roof – while we waited for it to stop.

[- which was sheltered by the pavilion roof -] Là encore, les tirets devaient être adaptés : étant donné qu'il s'agissait d'un ajout d'information, les parenthèses convenaient aussi ; il était également possible de faire le choix des virgules, faisant de cette proposition relative une apposition. → [(/ , qui était abritée par le toit du pavillon) / ,]

[while we waited for it to stop.] « attendre que » étant suivi du subjonctif, il fallait s'assurer d'utiliser ce mode pour la traduction du verbe *stop*. Le récit étant au passé, la concordance des temps voudrait que l'on emploie le subjonctif imparfait ; son utilisation est cependant de plus en plus marginale et le subjonctif présent est considéré comme correct dans un cas comme celui-ci : les deux formes étaient donc possibles. → [en attendant qu'il cessât / cesse.]

But the rain kept going, and when the last of us had emerged, the veranda was pretty crowded, with everyone milling around restlessly.

[But the rain kept going,] L'expression *keep going* exprime l'idée de continuité, mais devait être adaptée au contexte : il fallait donc étoffer et employer la structure classique « continuait à tomber » ou effectuer une modulation et utiliser « ne s'arrêtait pas ». → [Mais la pluie continuait à tomber,].

[and when the last of us had emerged,] Un calque du verbe *emerge* était maladroit dans ce contexte. Il fallait par ailleurs éviter un contresens obtenu en traduisant ce *pluperfect* par « *avai(en)t émergé » : il ne s'agit pas ici de rendre compte de l'action accomplie qui a conduit à remplir la terrasse d'élèves. En ce qui concerne *the last of us*, une traduction mot à mot était évidemment à proscrire ; il était en revanche impossible de savoir si la narratrice évoquait la dernière ou les dernières personnes à sortir du pavillon : les accords singulier ou pluriel étaient donc tous deux recevables. → [et lorsque le / les dernier(s) fut / furent sorti(s).]

[the veranda was pretty crowded,] Dans ce segment, passé simple comme imparfait étaient cette fois-ci possibles, l'un marquant le résultat dû à l'arrivée du ou des dernier(s) élève(s), l'autre servant à décrire la

terrasse, en écho à *gathering* (segment 12). Le mot *crowded* ne pouvait être rendu par « très peuplée / surpeuplée », qui ne peuvent être employés pour parler d'une terrasse, mais « être bondée » ou « y avoir foule » (qui avait le mérite de reprendre *crowd*) étaient appropriés. Le mot *pretty* était quant à lui dans une position d'adverbe et revêtait le sens de *very*. → [il y avait vraiment foule sur la terrasse.]

[with everyone milling around restlessly.] Il fallait ici faire la différence entre deux systèmes syntaxiques distincts et ne pas reprendre la structure anglaise telle quelle (« *avec tout le monde... »). *milling around* a posé un certain nombre de problèmes aux candidats, même si l'essentiel de son sens était contenu dans la particule adverbiale *around*. Il en est allé de même pour '*restlessly*', souvent omis ou confondu avec « sans cesse / sans arrêt / sans relâche » par des candidats ayant tenté de le décomposer et de traduire les différentes parties séparément. 'Avec frénésie' était lui aussi un contresens puisqu'il renvoyait à un état d'exaltation violente qui met hors de soi. → [tout le monde tournant en rond nerveusement.]

I remember Laura was demonstrating to me an especially disgusting way of blowing your nose for when you really wanted to put off a boy.

[I remember Laura was demonstrating to me] La traduction de *I remember Laura...* pouvait sembler anodine, mais il fallait néanmoins veiller à ne pas faire de faute de construction. Il fallait utiliser soit « je me souviens / rappelle que Laura + imparfait », soit « je me rappelle Laura qui... ». La traduction de *was demonstrating to me* impliquait le recours à l'imparfait, mais également l'ajout de l'adverbe temporel « alors » : la forme BE + -ING indique en effet que l'événement est rattaché à une situation particulière, en l'occurrence ces instants passés sur la terrasse à s'abriter du déluge. Le français ne disposant pas de moyen grammatical pour rendre cette nuance, un ajout lexical était opportun. → [Je me souviens que Laura me montrait alors]

[an especially disgusting way of blowing your nose] *blowing your nose* constitue une expression courante qui ne devrait pas poser de problème. Elle semblait pourtant inconnue de certains candidats ayant proposé, après une traduction mot à mot approximative : « gonfler son nez », « exploser le nez », ou encore « aspirer son nez » ; « se moucher le nez » était quant à lui plus juste, mais un peu lourd. Il fallait par ailleurs percevoir la valeur impersonnelle du pronom possessif *your* déjà présente avec le pronom personnel sujet *you* de l'unité 2 et éviter le calque syntaxique que représentait une traduction par « vous ». → [une façon particulièrement dégoûtante de se moucher]

[for when you really wanted to put off a boy.] *for when* était ici un exemple du fait que les prépositions de la langue anglaise offrent des possibilités d'ellipse (*for [the occasions] when*) et qu'il peut être nécessaire de procéder à un étoffement lors de la traduction : « *pour quand » constituait un calque syntaxique tandis qu'une expression telle que « à utiliser lorsque » présentait l'avantage d'étoffer le sens de *for*. Nous soulignerons par ailleurs le nombre relativement important d'omissions de l'adverbe *really* et donc une fois de plus la nécessité de relire attentivement afin de ne pas perdre de points inutilement. → [à utiliser lorsqu'on voulait vraiment déguster un garçon.]

Miss Lucy was the only guardian present. She was leaning over the rail at the front, peering into the rain like she was trying to see right across the playing field.

[Miss Lucy was the only guardian present.] Ce segment ne nécessite pas de commentaire spécifique. Nous renvoyons les futurs candidats aux observations faites plus haut à propos de la traduction de *Miss* et *guardian* (unité 4). → [Miss Lucy était le seul gardien présent.]

[She was leaning over the rail at the front,] Il est intéressant de constater que le français effectue une modulation lorsqu'il s'agit de rendre la valeur de déroulement de BE + -ING appliquée au verbe *lean* et met plutôt en avant le résultat avec un participe passé. Il fallait par ailleurs faire attention à la traduction de la préposition qui suivait et se servir du contexte afin d'interpréter correctement la scène : Miss Lucy fait face à la balustrade et ne peut donc pas être appuyée « contre » celle-ci (ce qui serait possible si elle lui tournait le dos, par contraste avec l'unité 24). Miss Lucy reposant de toute évidence les avant-bras sur la balustrade, la préposition « sur » s'imposait. Il est également nécessaire de rappeler que le bon sens est la qualité première lors d'une traduction : le terme *rail*, même s'il était inconnu des candidats dans ce contexte, ne pouvait bien entendu pas être transparent et renvoyer au vocabulaire ferroviaire. Nous noterons enfin que l'on ne pouvait pas se contenter de traduire *at the front* par « à l'avant », mais qu'il fallait ici étoffer et préciser, par souci de clarté, qu'il s'agissait de l'avant du bâtiment. → [Elle était appuyée sur la balustrade à l'avant du bâtiment]

[peering into the rain] Le choix de la conjonction de coordination « et » pour rendre la virgule suivie du participe présent *peering* rendait le texte fluide, même si le participe présent en français était tout à fait acceptable. Le verbe à particule *peer into* pouvait se rendre en un seul mot grâce à « scruter » (signifiant « examiner avec une grande attention, pour découvrir ce qui est caché »), qui correspondait parfaitement à l'intention de Miss Lucy telle qu'elle transparaît dans le reste de la phrase. La préposition *into* ne devait bien évidemment pas être traduite de manière littérale sous peine d'aboutir à un résultat dépourvu de sens. → [et scrutait la pluie]

[like she was trying to see right across the playing field.] *like*, qui est ici une conjonction, ne devait pas être confondu avec une préposition et être traduit par « comme ». Certes plus informel, il prend le sens de *as if*. Il était par ailleurs possible de procéder à un étoffement en précisant, par souci de clarté : « voir ce qu'il y avait / quelque chose » Concernant la préposition *across*, il s'agit là encore d'un mot qui doit être connu d'un candidat et ne pouvait en aucun cas être traduit par « à travers » puisque cela impliquerait que le regard traverse le terrain, vu comme un élément solide. Le mot *across* renvoyait ici à ce qui se trouvait « de l'autre côté » (*right* ne pouvait alors être réellement rendu) ou « tout au bout » du terrain de sport. → [comme si elle essayait de voir ce qu'il y avait de l'autre côté du terrain de sport.]

I was watching her as carefully as ever in those days, and even as I was laughing at Laura, I was stealing glances at Miss Lucy's back.

[I was watching her as carefully as ever] La situation, ainsi que l'adverbe *carefully* venant tout de suite après, devaient ici permettre de trouver la bonne nuance pour rendre le verbe *watch* : « regarder » était sous-traduit, tandis que « surveiller » impliquait que cette action était destinée à exercer un contrôle, alors que la narratrice cherchait seulement à comprendre ce qui affectait Miss Lucy. Il fallait donc opter pour le verbe « observer ». Concernant *as carefully as ever*, il fallait encore une fois éviter de se laisser influencer par la construction anglaise en rendant *as...as* par un comparatif d'égalité. Le français utilise dans ce cas un comparatif de supériorité. Les nombreuses occurrences de « *prudemment » ou « *avec précaution » dans les copies témoignaient quant à elles d'une non prise en compte du contexte. → [Je l'observais plus attentivement que jamais]

[in those days,] Le calque (« *en ces jours ») était évidemment à proscrire, et il fallait s'efforcer d'éviter la répétition avec les unités 5 et 6. → [à cette période-là,]

[and even as I was laughing at Laura,] On ne répètera sans doute jamais assez qu'il est important de ne pas se précipiter et de bien prendre le temps de s'assurer que le texte est compris : cette précaution aurait sans doute évité à de nombreux candidats de faire l'erreur de penser que nous avons affaire à *even if* au lieu d'un simple *even* rendu soit par « tout en riant », soit par « alors même que je riais ». La précipitation

et la non prise en compte du contexte ont été également la cause de contresens concernant 'I was laughing at Laura' : la narratrice ne se moquait pas de Laura (sens certes le plus courant de *laugh at*) mais riait de ce qu'elle faisait (cf unité 15), d'où la nécessité d'étoffer en français. → [et alors même que je riais de ce que faisait Laura.]

[I was stealing glances at Miss Lucy's back.] Une traduction littérale de *steal* était bien entendu impossible sous peine d'arriver à des phrases sans queue ni tête (« *je dérobaï des regards au dos de Miss Lucy », pour n'en citer qu'une) ; il ne fallait pas non plus traduire, sans doute par réflexe, *at* par « *au » (ce qui donne un résultat totalement incorrect en français), mais bien percevoir la notion de direction exprimée par la préposition dans le cas présent. → [je lançais des regards furtifs en direction du dos de Miss Lucy.]

I remember wondering if there wasn't something a bit odd about her posture, the way her head was bent down just a little too far so she looked like a crouching animal waiting to pounce.

[I remember wondering if there wasn't something a bit odd about her posture,] Si la traduction de *remember* ne posait pas de problème, celle de *wondering* méritait plus de réflexion. Le marqueur -ING indiquait ici le renvoi à du « déjà construit », en rapport avec le sens de *remember* qui supposait la pré-existence du procès : cela entraînait la traduction par « m'être demandé ». La présence de l'auxiliaire *être* a conduit de nombreux candidats à accorder le participe passé au féminin étant donné que le « m' » fait référence à la narratrice ; cette règle n'est cependant applicable que dans le cas où ce pronom est complément d'objet direct d'un verbe pronominal réciproque (cf. unité 20). Or ici « m' » est complément d'objet indirect (demander à quelqu'un) : le participe passé ne devait donc pas s'accorder. Le reste du segment ne posait pas de problème particulier, si ce n'est l'omission de *a bit*, nuance de sens ne représentant pas une importance capitale au niveau du sens, mais qu'il ne fallait tout de même pas oublier. Le mot *posture* était transparent, mais pouvait également être rendu par la périphrase « sa manière de se tenir » ; « port » était quant à lui un faux sens étant donné que ce terme fait référence à la manière naturelle de se tenir alors que l'on parle ici de la posture de Miss Lucy à ce moment précis. → [Je me rappelle m'être demandé s'il n'y avait pas quelque chose d'un peu étrange dans sa posture.]

[the way her head was bent down just a little too far] Les candidats ayant effectué un calque syntaxique sur ce segment ont été nombreux : reproduire l'ellipse de *about* devant *the way...* donnait lieu à une phrase incohérente. Il fallait par ailleurs être vigilant car un contresens pouvait découler du choix de la voix active au lieu de la voix passive utilisée dans le texte à traduire : en effet, « dans la façon qu'elle avait de baisser la tête » donne une idée de récurrence, de caractéristique propre, qui va à l'encontre du sens de la phrase (la posture est remarquable car elle est inhabituelle et spécifique à cet instant). De même que *a bit* dans le segment précédent, *just* a régulièrement été omis. Nous en profitons pour rappeler que l'emploi de cet adverbe en français constituait ici un emprunt inapproprié. Enfin, *too far* ne pouvait être traduit de manière littérale eu égard au contexte. → [dans la façon dont sa tête était inclinée un tout petit peu trop en avant.]

[so she looked like a crouching animal] De même que dans l'unité 11, l'accent est ici mis sur la cause, ce qui précède expliquant la raison pour laquelle Miss Lucy évoque un animal embusqué. Un bon nombre de copies a révélé une méconnaissance du terme *crouching*, qui a donné lieu à plusieurs propositions extravagantes : même sans connaître sa signification, il était tout de même possible, en faisant preuve de logique, d'éliminer toute proposition faisant référence à un son puisque le reste de la phrase parlait de posture, et il ne semblait pas impossible de se rendre compte que seuls les humains ont la capacité de s'accroupir... Enfin, de la même manière que pour *leaning* (unité 16), la tendance du français est de se focaliser sur le résultat et donc de rendre le participe présent (*crouching*) par un participe passé : « embusqué / tapi ». → [de telle sorte qu'elle ressemblait à un animal embusqué.]

[waiting to pounce.] Il est souhaitable de faire ici le même type de modulation avec un changement de point de vue conduisant à préférer l'adjectif « prêt à » à un participe présent. Le mot *pounce* a quant à lui posé problème à de nombreux candidats et donné lieu à plusieurs contresens alors qu'il s'agit simplement d'un synonyme de *leap on*. → [prêt à bondir.]

And the way she was leaning forward over the rail meant drops from the overhanging gutter were only just missing her – but she seemed to show no sign of caring.

[And the way she was leaning forward over the rail] *And* pouvait bien entendu être traduit par « Et », mais sa position en début de phrase indique bien que, au-delà de son rôle de liaison entre les parties du discours, il sert surtout ici à introduire un élément permettant de justifier davantage l'impression d'étrangeté ressentie par la narratrice. On pouvait donc également recourir à : « De plus, » ou « Qui plus est, ». L'ajout de *forward* par rapport à *lean over the rail* (unité 16) mettait en valeur le fait qu'elle était penchée vers l'avant plutôt que le fait qu'elle était simplement appuyée à la balustrade. → [Qui plus est, elle se penchait par-dessus la balustrade]

[meant drops from the overhanging gutter were only just missing her –] Il était possible de suivre la structure de l'anglais et de traduire ainsi : « la manière qu'elle avait de se pencher par-dessus la balustrade signifiait que... », ce qui est tout à fait correct bien qu'un peu maladroit en raison du calque lexical de *meant*. Il était plus satisfaisant d'opérer une transposition et de fusionner *the way* et *meant* en une seule expression : « elle se penchait par-dessus la balustrade de telle manière que... ». Il fallait ensuite éviter une erreur de détermination dans la traduction de *drops* : on avait bien affaire à un article zéro, qui ne pouvait être rendu par un article défini. Le mot *from* devait quant à lui être étoffé afin de rendre l'idée de provenance contenue dans cette préposition. Plusieurs choix étaient envisageables, telles que « provenant / qui provenaient de » ou « tombant / qui tombaient de ». La signification du mot *gutter* était dans ce contexte celle de « gouttière », et non pas de « caniveau » ; *overhanging* pouvait en revanche donner lieu à quelques imprécisions : si « en surplomb / surplombant » est la traduction la plus courante, elle n'est valable que pour parler d'étages ou de balcons faisant saillie. Mieux valait donc se contenter de « au-dessus », étoffé par « situé » (il fallait en tout cas éviter « suspendu », qui constituait bien entendu un contresens). Là encore, *just* ne pouvait être traduit littéralement sans effectuer un emprunt non approprié ; il pouvait en revanche être rendu par une expression telle que « de justesse », et il fallait faire attention à rendre la nuance apportée par *only*. Enfin, le tiret marquait cette fois-ci une rupture dans la phrase, le constat qui suivait étant détaché de la description le précédant : on pouvait donc opter pour un point-virgule. → [de telle manière que des gouttes provenant du chéneau / de la gouttière situé(e) au-dessus d'elle ne la manquaient que de peu ;]

[but she seemed to show no sign of caring.] L'expression *show no sign of caring* ne pouvait pas être traduite mot à mot, mais par « se préoccuper de » ou « prêter attention à » (*caring* ne pouvait en aucun cas avoir le sens d'« affection », compte tenu du contexte) ; si le nom *sign* n'était pas traduit par un nom, le déterminant *no* devait alors faire l'objet d'une transposition avec l'adverbe « nullement ». → [mais elle ne semblait nullement s'en préoccuper.]

I remember actually convincing myself there was nothing unusual in all this – that she was simply anxious for the rain to stop – and turning my attention back to what Laura was saying.

[I remember actually convincing myself] Nous renverrons ici le lecteur à l'unité 18 concernant la valeur du marqueur –ING et la nécessité de traduire par « m'être convaincue ». Néanmoins, à la différence du cas

rencontré dans l'unité 18, l'accord du participe passé au féminin était nécessaire étant donné que le pronom « m' » était cette fois-ci complément d'objet direct d'un verbe pronominal réciproque (convaincre quelqu'un). L'adverbe *actually* a posé problème à un certain nombre de candidats, qui lui ont attribué le sens de « en fait » : cela revenait à faire un contresens dans l'analyse syntaxique puisque *actually* ne peut avoir ce sens que s'il est placé en tête de phrase. Portant ici sur *convincing* (et non sur la phrase entière), il était synonyme de *truly*. → [Je me souviens de m'être bel et bien convaincue]

[**there was nothing unusual in all this –**] Il n'y avait pas de problème lexical majeur dans ce segment : « inhabituel », « anormal » ou « insolite » étaient tous acceptables. Le candidat devait tout de même noter l'ellipse de *that*, à rendre par la conjonction « que / qu' » (qui s'imposait après « convaincue ») et il était préférable d'éviter le calque de la préposition *in* si l'on faisait le choix de garder la même structure : le français utilise plus volontiers « il n'y avait rien d'inhabituel à tout cela » que « dans tout cela ». La valeur du tiret pouvait cette fois-ci être rendue par une virgule, étant donné que ce qui suivait était, au même titre que ce segment, un exemple de ce dont la narratrice s'était convaincue à l'époque. → [que tout cela n'avait rien d'inhabituel,]

[**that she was simply anxious for the rain to stop –**] Il était crucial pour ce segment de repérer le fait que *anxious* ne fonctionnait pas tout seul, mais allait de pair avec *for*, expression d'où la notion d'anxiété est absente et qui renvoie à l'idée d'impatience. Le subjonctif était nécessaire que ce soit après « avoir hâte que » ou « être impatiente que », l'imparfait et le présent étant tous les deux acceptés (cf. unité 13). Les adverbes « simplement » et « seulement » étaient tout à fait adéquats pour rendre *simply*, tandis que « juste » constituait encore une fois un emprunt non approprié. → [qu'elle avait seulement hâte que la pluie cesse / cessât,]

[**and turning my attention back to what Laura was saying.**] Il était indispensable de remarquer que malgré la présence des deux segments précédents, *turning my attention back* était lié à *I remember* de la même façon que *convince myself* : il fallait donc proscrire tout participe présent (contresens sur l'analyse syntaxique) et ré-utiliser la préposition « de » afin de marquer le lien avec « je me souviens ». Concernant la traduction de *back*, il fallait avoir conscience que « à nouveau » et « de nouveau » ne sont pas équivalents : le premier signifie « d'une manière différente, sur de nouvelles bases », tandis que le second signifie « une fois de plus, encore ». C'était donc ce terme qu'il fallait choisir étant donné la situation, « à nouveau » constituant un contresens. → [et d'avoir de nouveau prêté attention à ce que Laura disait.]

Then a few minutes later, when I'd forgotten all about Miss Lucy and was laughing my head off at something,

[**Then a few minutes later,**] Il n'y avait pas de difficulté dans ce segment : il ne fallait toutefois pas attribuer sa valeur logique (« alors ») à *then*, et ne pas confondre *a few* avec *few*. → [Puis quelques minutes plus tard,]

[**when I'd forgotten all about Miss Lucy**] Il fallait ici percevoir que *when* ne servait pas à désigner un moment précis (que « lorsque » aurait traduit), mais contenait bien une idée de simultanéité entre *had forgotten*, *was laughing my head off* et *realised* : il devait donc être rendu par « alors que » ou « tandis que ». Une traduction mot à mot de la suite du segment (*about*) était impossible, puisque le verbe « oublier » est transitif. Notons enfin que *all* est traduit par un adverbe (« complètement », « totalement », « tout à fait ») à la suite d'une transposition. → [alors que j'avais tout à fait oublié Miss Lucy]

[**and was laughing my head off at something,**] Ne pas reprendre « que » relevait du calque syntaxique et entravait la compréhension. De même que dans l'unité 17, le verbe *laugh at* ne comportait pas d'idée de moquerie, *laugh one's head off* est une expression formant un tout et qui ne pouvait en aucun cas être traduite mot à mot, ce qui a pourtant été tenté par certains candidats pour qui elle était apparemment

inconnue (« *et je rigolais en bougeant ma tête dans tous les sens »...). Au-delà de cet aspect, une autre difficulté constituait à trouver l'expression française susceptible de rendre la bonne nuance : ainsi, « rire comme une baleine » appartenait à un registre trop relâché, tandis que « rire à gorge déployée » était trop soutenu. Le choix de : « rire aux éclats » était particulièrement adapté. Le mot *at* devait enfin être légèrement étoffé et il valait mieux privilégier « à propos de » plutôt qu'un simple « de ». → [et que je riais aux éclats à propos de quelque chose.]

I suddenly realised things had gone quiet around us, and that Miss Lucy was speaking.

[I suddenly realised things had gone quiet around us,] Le caractère descriptif du début de la phrase (unité 21) et le contraste créé par l'adverbe *suddenly* ne laissent ici aucun doute quant au choix du passé simple. Nous remarquerons d'ailleurs que « soudainement » constituait ici un contresens : alors que « soudain » désigne la brusquerie, la rapidité d'un fait, « soudainement » caractérise la manière dont l'action se déroule (ce qui n'aurait été le cas de *suddenly* que s'il avait été placé après *around us*). Les observations concernant la traduction de *realised* ne changent pas par rapport à l'unité 5 ; le calque syntaxique découlant d'une traduction mot à mot de *things had gone quiet around us* (« *les choses étaient devenues calmes autour de nous ») devait quant à lui être évité et c'est pourquoi il était intéressant ici d'opérer une transposition, l'adjectif *quiet* étant traduit par le substantif « silence ». → [je me rendis soudain compte que le silence s'était installé autour de nous,]

[and that Miss Lucy was speaking.] Il n'y avait pas de problème particulier pour ce segment, dans lequel BE + -ING marque que l'action exprimée par *speak* est en cours de déroulement au moment de l'accomplissement de *realised*. → [et que Miss Lucy parlait.]

She was standing at the same spot as before, but she'd turned to face us now, so her back was against the rail, and the rainy sky behind her.

[She was standing at the same spot as before,] Ce segment ne présentait pas de difficulté, si ce n'est peut-être le verbe *stand* : « se tenait debout » était une collocation inadaptée étant donné que tout ce qui précédait ne laissait aucun doute sur le fait que Miss Lucy était debout. « Elle se tenait » suffisait. → [Elle se tenait au même endroit qu'auparavant,]

[but she'd turned to face us now,] Ce segment ne comportait pas non plus de réel obstacle, même s'il fallait bien sûr éviter de confondre « se tourner / se retourner » avec « avoir tourné » ; il était dommageable d'omettre de traduire *now*, ce qui a pourtant été le cas dans un nombre non négligeable de copies. → [mais elle s'était retournée pour nous faire face désormais,]

[so her back was against the rail,] De même que dans les unités 11 et 18, *so* avait ici une valeur explicative. La traduction par « son dos était contre la balustrade », bien qu'elle soit grammaticalement correcte, était tout de même un peu calquée : il valait mieux privilégier l'expression « être adossé à ». → [de telle sorte qu'elle était adossée à la balustrade,]

[and the rainy sky behind her.] Le mot *was* du segment précédent était en quelque sorte placé en dénominateur commun pour ces deux propositions : son ellipse dans ce segment créait un zeugme (cette construction consiste à ne pas énoncer de nouveau, quand l'esprit peut les rétablir aisément, un mot ou un groupe de mots déjà exprimés dans une proposition voisine). Ce parallélisme disparaissant avec la traduction de *her back was against* par « elle était adossée à », une traduction mot à mot de ce dernier

segment aboutissait à un calque syntaxique entravant la compréhension. Une possibilité était de supprimer *and* pour ne garder que « elle était adossée à la balustrade, le ciel pluvieux derrière elle ». Une autre possibilité consistait à étoffer en ajoutant un verbe. → [et qu'elle tournait le dos au ciel pluvieux.]

Proposition de traduction de l'extrait

Le texte qui suit est une proposition de traduction du passage afin de donner une vue d'ensemble du résultat final sans faire état de toutes les possibilités de traduction acceptables pour chaque segment. Des choix ont été effectués, mais cela ne signifie pas que cette traduction était la seule possible.

Elle prononça ces mots d'une voix assez basse, et parce que les gens continuaient à crier, ses paroles furent plus ou moins noyées dans le bruit. Mais je l'entendis de manière suffisamment claire. « Il arrive parfois de terribles accidents. » Quels accidents ? Où ça ? Mais personne ne la relança sur ce qu'elle venait de dire, et nous reprîmes notre discussion au sujet du poème.

Il y eut d'autres petits incidents comme celui-là, et j'en vins très vite à voir Miss Lucy comme quelqu'un d'un peu différent des / considérer que Miss Lucy n'était pas tout à fait comme les autres gardiens. Il est même possible que j'aie commencé à comprendre, dès cette époque-là, la nature de ses inquiétudes et de ses frustrations. Mais c'est sans doute aller trop loin ; il y a de fortes chances qu'à ce moment-là j'aie remarqué toutes ces choses sans savoir le moins du monde comment les interpréter. Et si ces incidents semblent à présent chargés de sens et former un ensemble cohérent, c'est probablement dû au fait que je les observe à la lumière de ce qui survint par la suite (notamment ce qui arriva ce jour-là au pavillon alors que nous nous abritions du déluge). Nous avions alors quinze ans, et avions déjà entamé notre dernière année à Hailsham. Nous nous trouvions dans le pavillon, où nous nous préparions pour une partie de « rounders ». Les garçons traversaient une phase au cours de laquelle ils « appréciaient » le « rounders » afin de flirter avec nous, si bien que nous étions trente cet(te) après-midi-là. Le déluge avait commencé tandis que nous nous changions, et nous nous retrouvâmes à nous réunir peu à peu sur la terrasse (qui était abritée par le toit du pavillon) en attendant qu'il cesse. Mais la pluie continuait à tomber, et lorsque le / les dernier(s) fut / furent sorti(s), il y avait vraiment foule sur la terrasse, tout le monde tournant en rond nerveusement. Je me souviens que Laura me montrait alors une façon particulièrement dégoûtante de se moucher à utiliser lorsqu'on voulait vraiment déguster un garçon.

Miss Lucy était le seul gardien présent. Elle était appuyée sur la balustrade à l'avant du bâtiment et scrutait la pluie comme si elle essayait de voir ce qu'il y avait de l'autre côté du terrain de sport. Je l'observais plus attentivement que jamais à cette période-là, et alors même que je riais de ce que faisait Laura, je lançais des regards furtifs en direction du dos de Miss Lucy. Je me rappelle m'être demandé s'il n'y avait pas quelque chose d'un peu étrange dans sa posture, dans la façon dont sa tête était inclinée un tout petit peu trop en avant, de telle sorte qu'elle ressemblait à un animal embusqué, prêt à bondir. Qui plus est, elle se penchait par-dessus la balustrade de telle manière que des gouttes provenant du chéneau situé au-dessus d'elle ne la manquaient que de peu ; mais elle ne semblait nullement s'en préoccuper. Je me souviens de m'être réellement convaincue que tout cela n'avait rien d'inhabituel, qu'elle avait seulement hâte que la pluie cesse, et d'avoir de nouveau prêté attention à ce que Laura disait. Puis quelques minutes plus tard, alors que j'avais tout à fait oublié Miss Lucy et que je riais aux éclats à propos de quelque chose, je me rendis soudain compte que le silence s'était installé autour de nous, et que Miss Lucy parlait.

Elle se tenait au même endroit qu'auparavant, mais elle s'était retournée pour nous faire face désormais, de telle sorte qu'elle était adossée à la balustrade, et qu'elle tournait le dos au ciel pluvieux.

Conclusion

Compréhension fine, maîtrise des temps, des aspects, de la syntaxe, du lexique, des différents registres de langue ou des stratégies de traduction : ce texte de Kazuo Ishiguro offrait la possibilité aux candidats de démontrer un nombre important de qualités.

Le rapport a mis en évidence la nécessité de passer du temps sur l'analyse du texte afin d'avoir suffisamment de recul pour en percevoir toutes les subtilités et ainsi ne pas tomber dans une traduction segment par segment, voire mot à mot, source de nombreuses erreurs chez les candidats. Loin d'être une épreuve automatique, la version est au contraire le résultat d'une analyse poussée et s'articule en cela parfaitement avec les exercices de réflexion linguistique.

La connaissance de la langue et la capacité à mobiliser ses connaissances universitaires pour expliquer son fonctionnement sont autant de caractéristiques attendues chez un enseignant du secondaire, c'est pourquoi cette épreuve doit être préparée avec le plus grand sérieux et être envisagée comme une mise en œuvre pratique d'aspects essentiels du métier. C'est en percevant ces enjeux que les candidats se mettront dans les meilleures conditions pour passer le concours et s'assureront un début de carrière reposant sur des bases solides.

Yohan Albespy, avec l'aide de la commission de traduction

3.2.2 Exercices de réflexion linguistique

Exercices de réflexion linguistique

Les exercices de réflexion linguistique s'appuient sur le texte à traduire. Ils font donc partie intégrante de l'épreuve de traduction qui constitue l'une des épreuves écrites d'admissibilité.

Comme le précise l'arrêté du 19 avril 2013, la réflexion linguistique doit être menée en français et vise à mettre en œuvre les connaissances linguistiques et culturelles des candidats dans la perspective du passage d'une langue source à une langue cible (la langue source pouvant être soit le français, soit l'anglais).

Objectifs

Les exercices de réflexion linguistique se présentent sous la forme de questions indépendantes portant sur des points grammaticaux distincts, sur des marqueurs particuliers. Plusieurs occurrences du phénomène à étudier sont repérées dans le texte à traduire. Le candidat doit garder à l'esprit tout au long de sa démarche qu'une langue s'organise, pour certains de ses aspects, en systèmes. L'esprit de l'épreuve consiste ainsi en une analyse de type universitaire de chacun des points retenus, qui devra conduire à démontrer comment le système de la langue source fonctionne (en prenant en compte les effets de sens induits) et, selon une démarche contrastive, comment la langue cible est organisée. Le candidat devra exposer le plus clairement possible, en faisant appel à ses connaissances et ses compétences d'angliciste, sa réflexion sur les rapports qu'entretiennent les formes des deux langues dans un contexte d'utilisation précis.

Les exercices de réflexion linguistique peuvent porter aussi bien sur un texte de version que sur un texte de thème. Pour les remarques relatives à ce dernier cas, nous invitons les candidats à se reporter au rapport de la session 2014 qui détaille les spécificités de ce cas de figure. Dans le cas d'un texte de version, le candidat devra s'attacher à identifier correctement les valeurs des formes désignées, à expliquer leur fonctionnement dans le système de la langue et à prendre en compte les effets de sens en contexte avant de proposer des traductions possibles en langue française qui respecteront bien évidemment les contraintes du système de la langue cible. Il est exigé du candidat qu'il fasse la preuve de sa capacité à mettre en regard les deux idiomes de manière raisonnée et claire, et ce dans la perspective de futures situations de classe dans lesquelles il sera amené à faire prendre conscience à l'élève des particularités de chacune des langues et des stratégies de passage de l'une à l'autre, bâties à partir d'une connaissance fine des formes linguistiques et de leurs valeurs.

Bilan de la session 2015 et conseils généraux

Le texte était une version sur laquelle ont porté deux exercices de réflexion linguistique. Les remarques générales formulées pour la session 2014 s'appliquent également cette année. De la même manière que l'an passé, les exercices de réflexion linguistique ont été traités dans la très grande majorité des copies. Dans la majorité des cas également, les candidats se sont efforcés d'adopter une démarche contrastive fondée sur une analyse grammaticale des segments retenus. D'une copie à l'autre, une grande hétérogénéité dans le niveau de connaissances grammaticales est apparue. Nous rappellerons brièvement que réfléchir sur la langue nécessite de maîtriser certaines notions et qu'il est choquant qu'un candidat se destinant à l'enseignement d'une langue confonde pronoms et déterminants, par exemple. Il faut également souligner que la manière dont la consigne est formulée doit servir de guide pour organiser l'analyse linguistique. Une lecture attentive de la consigne fait apparaître toutes les étapes que doit contenir l'explication. La prise en compte partielle de la consigne a conduit un nombre substantiel de candidats à mal cerner ou à définir de manière incomplète les valeurs des marqueurs en jeu, qu'il s'agisse de la valeur

centrale, de la valeur en contexte ou du rapport entre les deux. Ces lacunes se ressentent directement dans la diversité et la qualité des choix de traduction proposés.

Un autre écueil que les candidats doivent éviter est celui du hors sujet. Il est nécessaire de bien identifier les enjeux propres à chaque exercice. Pour le premier exercice par exemple, les candidats ayant organisé leur analyse autour du contraste entre les deux temps simples que sont le présent et le prétérit n'ont pas su lire correctement le sujet. Certes, ces deux temps sont observables dans les segments proposés, mais ces segments ne se limitent pas aux verbes seuls. Il fallait avoir une vision globale et contrastive des segments, qui permettait alors de remarquer la présence des marqueurs TO et -ING et de s'interroger sur leur contexte d'apparition.

Enfin, même si cela peut sembler évident, rappelons qu'une copie de concours est destinée à être lue et corrigée. Nous ne pouvons qu'encourager les candidats à montrer un minimum d'application dans la présentation de leur travail. Cela implique notamment de faire des efforts d'écriture, en écrivant ni trop gros ni trop petit et en formant des caractères lisibles qui ne prêtent pas à confusion. Dans les cas extrêmes, on a pu relever des défauts, voire l'absence, de marques de ponctuation. Enfin, il est toujours plus agréable de lire une copie dans laquelle les exercices de réflexion linguistique sont organisés en paragraphes clairs et cohérents, facilitant ainsi la lecture et la compréhension.

Rien n'empêche les candidats de faire usage d'abréviations couramment admises par la communauté des linguistes et des grammairiens. On citera par exemple :

GN / SN pour groupe nominal / syntagme nominal

GV / SV pour groupe verbal / syntagme verbal

S pour sujet

P pour prédicat

RP pour relation prédicative

COD / COI pour complément d'objet direct / complément d'objet indirect

-ED pour le prétérit

-EN pour le participe passé

Toutefois, les autres types d'abréviations sont à proscrire, notamment celles utilisées par le candidat dans la prise de ses notes personnelles.

L'épreuve de traduction comporte deux parties : la traduction à proprement parler et les exercices de réflexion linguistique. Aucun ordre n'est imposé. Rien n'empêche les candidats de commencer par traiter les exercices de réflexion linguistique avant d'entamer la traduction et d'exposer dans leur copie l'analyse linguistique avant la traduction. On pourra même conseiller de commencer par la réflexion linguistique dans la mesure où elle donne la garantie de proposer une traduction fondée sur une démarche raisonnée. Les exercices de réflexion linguistique peuvent aussi être présentés dans un ordre différent de celui du sujet.

Cette année encore, certains candidats n'ont pas terminé les exercices de réflexion linguistique. Il est probable que la mauvaise gestion du temps est à l'origine de ces copies incomplètes. Il est fondamental de ne pas sous-estimer le temps à consacrer à ce volet de l'épreuve. Il serait peu raisonnable d'y consacrer moins d'une heure trente à deux heures.

En termes quantitatifs, on se fera l'écho du rapport de la session 2014. Bien qu'il soit ardu de définir une longueur idéale, une explication inférieure à une demi-page peut difficilement renfermer les éléments nécessaires à une explication de qualité et relativement complète. Les candidats prendront garde également à ne pas rallonger artificiellement leurs explications, ce qui nuirait à la clarté et multiplierait les risques de répétitions et de mise en relief de détails sans importance, voire hors sujet.

Critères importants

Pour parvenir à rédiger une copie claire et structurée, il est indispensable de ne pas négliger certains points :

- une lecture complète et attentive du texte préalable permet de s'imprégner totalement du contexte large dans lequel les segments retenus s'insèrent. L'analyse des segments s'appuie à la fois sur les marqueurs qu'ils contiennent, mais aussi sur leur rapport avec leur environnement textuel ;

- il est indispensable de lire le sujet de manière réfléchie afin de parvenir à en dégager l'intérêt et de définir la démarche explicative adéquate ;

- même si les segments doivent faire l'objet d'une analyse individuelle, le candidat devra toutefois éviter de présenter des analyses hermétiques et coupées les unes des autres. Lorsque les exercices de réflexion linguistique sont en rapport avec un texte de version, l'étude de la valeur en contexte des segments invite à contraster ces derniers sur le mode du rapprochement ou de l'opposition ;

- la maîtrise de connaissances linguistiques de niveau universitaire est indispensable. Cela implique de proscrire toute récitation mécanique de son cours sans mise en relation directe avec les segments ou l'environnement contextuel ;

- l'utilisation de la métalangue doit faire l'objet d'une attention toute particulière. L'emploi de termes grammaticaux communs, par exemple pour décrire les parties du discours et les fonctions grammaticales, doit être bien maîtrisé. Il est difficile d'envisager de pouvoir enseigner efficacement et mettre en regard deux langues distinctes sans être capable de faire usage de notions aussi fondamentales. Pour ce qui est des termes métalinguistiques relevant de théories particulières, trop de candidats les emploient sans connaître suffisamment les notions auxquelles ils renvoient, ce qui conduit à des contresens ou des inepties. On ne peut donc que conseiller aux candidats d'éviter le jargon et de s'exprimer le plus clairement et le plus intelligiblement possible ;

- le candidat peut s'appuyer sur le cadre théorique qui lui paraît le plus adapté. Dans la mesure où cela ne nuit pas à la cohérence de l'analyse, il est possible de faire appel à des notions issues de diverses théories ;

- la qualité de l'orthographe, la correction de la syntaxe et la précision du lexique font l'objet d'une évaluation. Il est vivement recommandé de procéder à une relecture de la copie afin de réduire les risques de fautes d'inattention. Il semble inutile de préciser qu'une orthographe structurellement déficiente donne une impression particulièrement désastreuse dans un concours de recrutement de l'enseignement.

Etapas de la réflexion linguistique

Une lecture précise de la consigne permet de dégager aisément les étapes que l'analyse linguistique devrait comporter. La consigne commune aux exercices 1 et 2 se présentait ainsi :

Vous décrierez les marqueurs que comportent les segments [...]. Vous dégagerez les points communs et les différences à l'œuvre dans les formes identiques ou proches qui composent ces segments et vous rendrez compte des effets de sens véhiculés par ces formes dans le cadre de leur contexte d'apparition ; vous pourrez avoir recours aux manipulations nécessaires pour servir votre analyse. Enfin, en adoptant une démarche contrastive, vous justifierez pour chaque segment la proposition de traduction qui découle de cette analyse.

A aucun moment, il n'est demandé de définir une problématique. Un nombre substantiel de candidats, cette année encore, en a proposé une à la suite de la description des marqueurs. En écho au rapport de jury de l'an passé, on rappellera que les changements apportés par la rénovation des épreuves à compter de la session 2014 impliquent qu'il n'est pas utile de définir une problématique. Sa présence n'a pas été sanctionnée, mais les candidats sont invités à tenir compte à l'avenir des spécificités formelles des analyses

à proposer dans le cadre des exercices de réflexion linguistique telles qu'elles sont présentées dans les rapport de jury 2014 et 2015. Les exercices de réflexion linguistique portant sur un texte de version pourront donc être organisés selon le plan suivant :

1. Descriptions des segments

A cette étape de l'étude, on attend du candidat qu'il identifie correctement les marqueurs dont il faudra étudier les propriétés et les valeurs. Il s'agit donc d'une étape essentielle qui doit être abordée avec d'autant plus de minutie qu'elle conditionne la qualité du reste de l'analyse. En effet une description inadéquate des segments conduit au hors sujet. Le traitement de l'exercice 1 s'est ainsi révélé délicat pour certains candidats qui ont mal identifié les marqueurs sur lesquels il fallait se concentrer. La consigne précisait qu'il s'agissait de marqueurs verbaux et l'empressement a pu les amener à réduire le champ d'analyse pour ne prendre en compte que les marques de temps grammaticaux (présent simple et prétérit simple). Un examen plus réfléchi des segments, qui comportaient les verbes et leurs compléments, devait conduire à se concentrer sur les marqueurs –ING et TO et se poser la question de leur distribution.

Il est évident qu'une description précise et efficace ne peut être conduite sans la maîtrise d'une métalangue fondamentale. Sans être nécessairement un linguiste confirmé, tout candidat devrait pouvoir aborder sereinement cette étape de description qui requiert essentiellement bon sens et maîtrise de notions grammaticales essentielles. L'exercice 2, par exemple, a mis en difficulté les candidats ne faisant pas le départ entre THIS ou THAT en tant que déterminant ou pronom, certains allant jusqu'à utiliser alternativement l'une et l'autre des étiquettes sans que cela leur paraisse incongru.

2. Identification des marqueurs communs et spécifiques

Après avoir fait la description des contextes d'apparition dans chacun des segments, cette seconde partie du développement doit permettre d'affiner l'analyse en contrastant les occurrences des marqueurs.

Dans l'exercice 1, l'identification doit conduire à isoler les marqueurs TO et –ING comme objets d'étude. Cette seconde partie du développement est donc l'occasion de montrer que l'on a repéré la différence entre l'occurrence de TO dans le segment 1 (*we went back to discussing*) et dans le segment 2 (*I began to realize*). Il est important d'exprimer clairement que le segment 1 contient un TO préposition alors que dans le segment 2, il s'agit du marqueur verbal TO qui entre dans la construction de structures infinitives. Le caractère prépositionnel de TO dans le segment 1 doit être une indication pour le candidat que l'opérateur en question est en lien direct avec le domaine nominal et entre dans la constitution de syntagmes prépositionnels. Par contraste, le marqueur du segment 2 se rapporte aux domaines du groupe verbal et de la mise en place de relations prédicatives.

Dans l'exercice 2, les différentes occurrences conduisent à poser la distinction entre les emplois pronominaux et les emplois déterminatifs. Il est souhaitable à ce stade d'introduire des remarques d'ordre morphologique en soulignant la possibilité d'analyser THIS et THAT en décomposant les marqueurs en présence. On souligne l'existence d'un élément commun (TH-) qui entre en combinaison soit avec –IS, soit avec –AT (qui sont ici les éléments spécifiques). La conclusion que l'on peut tirer de cette capacité de combinaison est l'existence d'un micro-système dont il faut ensuite étudier les effets de sens.

3. Valeurs de base des marqueurs

L'exposition des valeurs de base des marqueurs fournit l'occasion aux candidats de faire la preuve de leurs connaissances grammaticales et linguistiques puisqu'il s'agit d'exposer ce que l'on peut considérer comme les valeurs fondamentales des marqueurs, encore désignées sous le terme de valeurs centrales.

Le risque principal, que le jury a pu observer dans un nombre non négligeable de copies, est celui de verser dans la récitation ou le placage de cours. Certes le candidat doit mettre en valeur sa culture

grammaticale et linguistique, mais il doit aussi se montrer capable de discernement dans la sélection d'informations pertinentes.

Les marqueurs TO et –ING ont trop souvent été associés à des valeurs qui correspondaient plus à des effets de sens en contexte qu'à des valeurs centrales, c'est-à-dire que les candidats concernés ne sont pas parvenus à dépasser le niveau du contexte immédiat pour accéder à un stade de conceptualisation plus avancé. A contrario, le jury a lu des copies dans lesquelles la valeur centrale d'au moins un des marqueurs ou de chacun des marqueurs avait été dégagée, mais cette valeur centrale n'était énoncée que sèchement sans aucune explication ou développement permettant au correcteur de prendre conscience que le candidat saisissait la portée théorique de son propos. En effet, il ne suffisait pas de déclarer, par exemple, que TO est un opérateur de visée ; il fallait encore souligner au moins que ce qui était visé était la réalisation d'une relation sujet/prédicat.

4. Points communs et différences en contexte

Il s'agit, à ce stade de l'analyse, de se concentrer sur les effets de sens en contexte, ce qui implique que l'on s'attache aux effets de sens dans chacun des segments à l'étude. On se situe dans le prolongement direct de la partie précédente dans la mesure où ces effets de sens découlent des valeurs centrales identifiées et énoncées précédemment. C'est également à ce stade que le candidat aura recours aux manipulations qui doivent bien entendu servir sa démonstration. Il est possible de produire des énoncés agrammaticaux dans le cadre de manipulations. Toutefois le candidat prendra bien soin de signaler qu'il est conscient de l'agrammaticalité en faisant précéder son énoncé d'un astérisque.

Pour ce qui est des manipulations, on prendra comme illustration le segment 2 de l'exercice 1 : *I began to realize*. En contexte, le marqueur TO signale qu'une relation prédicative est posée (I/REALIZE). La réalisation de la relation S/P n'est pas encore effective, elle est visée uniquement. Le verbe *begin* autorisant deux constructions, il est possible d'effectuer une manipulation : *I began realizing*. Cette manipulation doit s'accompagner d'un commentaire explicatif afin de prendre toute sa dimension : l'énoncé résultant de la manipulation est tout à fait recevable. Du point de vue formel, la différence entre les deux énoncés est relativement faible (TO+V dans un cas, V+-ING dans l'autre) et sur le plan sémantique, le contraste est également ténu. Par contre, sur le plan des opérations énonciatives en jeu, les démarches sont strictement distinctes puisque TO met en relief le mouvement vers la réalisation de la relation sujet/prédicat tandis que -ING signale une opération de reprise du lien préconstruit entre le sujet *I* et le prédicat *realize*.

5. Présentation des choix de traduction et justification d'un choix en contexte

Cette dernière partie de l'exposé se conçoit comme un aboutissement, un point de convergence auquel mène toute l'analyse qui précède. La présentation des valeurs fondamentales et en contexte qui ont été dégagées et circonscrites auparavant doit trouver à ce stade de la réflexion toute sa justification. Le candidat ne doit pas donner le sentiment de recommencer l'analyse depuis le début. Pour autant, il ne saurait être question de passer sous silence tout le raisonnement qui précède. La justification du choix doit impérativement s'appuyer non seulement sur les données contextuelles, mais également sur la capacité du ou des marqueurs à créer des effets de sens dont la traduction devra se faire l'écho. Pour ce qui concerne la traduction choisie, il n'est pas demandé au candidat d'en faire une analyse de type linguistique. En effet, la formation universitaire d'un angliciste, telle qu'elle est conçue et organisée, ne le prépare pas à être un spécialiste de linguistique française. Cependant le candidat doit pouvoir faire la preuve d'un savoir grammatical élémentaire concernant la langue française et se montrer apte à identifier et justifier les marqueurs de la langue française sur lesquels s'appuie sa traduction dans des termes simples et précis, c'est-à-dire en somme, adopter une perspective contrastive, même modeste, entre les deux systèmes linguistiques.

Conclusion

Cette année encore, le jury tient à attirer l'attention des candidats sur la nécessité d'une préparation sérieuse et continue à l'épreuve de réflexion linguistique. Cette partie de l'épreuve de traduction semble donner à certains candidats l'impression d'être infaisable, alors que les exercices de réflexion linguistique s'inscrivent logiquement dans la continuité de l'enseignement universitaire de la grammaire et de la linguistique. Il est bien évidemment irréaliste de prétendre réussir les exercices de réflexion linguistique sans un minimum de connaissances grammaticales. Un candidat qui, sans être spécialiste de linguistique, a consacré le temps nécessaire à l'étude de la langue pendant son cursus, possèdera tous les outils nécessaires pour interpréter sans ambiguïté les consignes des exercices et produire une analyse conforme aux attentes.

Éléments bibliographiques

(Il s'agit d'une liste indicative. Les candidats sont invités à consulter leurs préparateurs pour des compléments d'information.)

• **grammaires de référence en langue anglaise**

Huddleston R. & Pullum G. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Quirk R. *et al.* *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman, 1989.

• **grammaires à orientation linguistique**

Adamczewski, H. *Grammaire linguistique de l'anglais*. Paris, Colin, 1982.

Bouscaren, J. *et al.* *Analyse grammaticale dans les textes*. Paris, Ophrys, 1998.

Bouscaren, J. & Chuquet, J. *Grammaire et textes anglais, guide pour l'analyse linguistique*. Paris, Ophrys, [1987] 2002.

Cotte, P. *et al.* *Les théories de la grammaire anglaise en France*. Paris, Hachette, 1995.

Dufaye, L. *Pour en finir avec... les auxiliaires de modalité*. Paris, Ophrys, 2005.

Gabilan, J.-P. *Grammaire expliquée de l'anglais*. Paris, Ellipses, 2006.

Joly, A. & O'Kelly, D. *Grammaire systématique de l'anglais*. Paris, Nathan, 1989.

Lapaire, J.-R. & Rotgé, W. *Linguistique et grammaire de l'anglais*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1991.

Larrea, P. & Rivière, C. *Grammaire explicative de l'anglais*. 4^e édition. Paris, Longman France, [1991] 2010.

Maingueneau, D. *Syntaxe du français*. Paris, Hachette, 1999.

Maingueneau, D. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris, Points, 2009.

Maingueneau, D. *Précis de grammaire pour les concours*. Paris, Armand Colin, 2010.

Radden, G. & Dirven, R. *Cognitive English Grammar [Cognitive Linguistics in Practice 2]*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2007.

Souesme, J.-C. *Grammaire anglaise en contexte*. Paris, Ophrys, 1992.

• **ouvrages de préparation aux concours**

Cotte, P. *L'Explication grammaticale des textes anglais*. 2^e édition. Paris, Presses Universitaires de France, 1996.

Delmas, C. *et al. Faits de langue en anglais*. Paris, Didier Érudition, 1997.

Gardelle, L. & Lacassain-Lagoin C. *Analyse linguistique de l'anglais : méthodologie et pratique*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013.

Garnier, G. & Guimier, C. *L'Épreuve de linguistique au Capes et à l'agrégation d'anglais*. Paris, Nathan, 1997.

Goater, T., Lemonnier-Textier, D., Oriez, S. *L'Epreuve de traduction en anglais – thème, version, commentaire linguistique*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011.

Ranger, G. & Vallée, M. *Making Sense. Méthodologie pour l'analyse des faits de langue*. Nantes, Éditions du Temps, 2004.

Rotgé, W. & Lapaire, J.-R. *Réussir le commentaire grammatical de textes*. Paris, Ellipses, 2004.

• **pour un travail en syntaxe**

Dubois-Charlier, F. & Vautherin, B. *Syntaxe anglaise. Examens et concours de l'enseignement supérieur*. Paris, Vuibert, 1997.

Haegeman, L. & Guéron, J. *English Grammar: a generative perspective*. Cambridge: Blackwell, 1999.

Khalifa, J.-C. *Syntaxe de l'anglais. Théorie et pratique de l'énoncé complexe*. Paris, Ophrys, 2004.

Oriez, S. *Syntaxe de la phrase anglaise. Licence-Master-Concours*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2009.

Rivière, C. *Pour une syntaxe simple à l'usage des anglicistes*. Paris, Ophrys, 1995.

• **pour un travail en phonologie**

Voir la bibliographie qui accompagne les éléments du rapport portant sur la qualité de l'anglais oral.

• **pour un travail sur une approche linguistique de la traduction**

Chuquet, H. & Paillard, M. *Approche linguistique des problèmes de traduction*. Paris, Ophrys, 1989.

Gabilan, J.-P. *L'imparfait français et ses traductions en anglais : approche méta-opérationnelle*, P.U. de Savoie, collection « Langages », 2011.

Guillemin-Flescher, J. *Syntaxe comparée du français et de l'anglais*. Paris, Ophrys, 1981.

Joly, A. & O'Kelly, D. *Thèmes anglais : lexique et grammaire*. Paris, Nathan, 1993.

Merle, J.-M. *Etude du conditionnel français et de ses traductions en anglais*. Paris, Ophrys, 2001.

Trévisse, A. *Le Prétérit, ce passé pas si simple*, Éditions Européennes Erasme, 1990.

Éléments pour le traitement des exercices

Il s'agit ici de proposer des analyses qui ne sont pas à considérer comme un corrigé, mais plutôt comme une illustration de la méthode à suivre. Des expressions appartenant à diverses écoles théoriques y sont parfois utilisées en parallèle afin d'illustrer, dans une certaine mesure, la pluralité des démarches et la métalangue utilisables par les candidats dans le cadre des exercices.

Exercice 1

Consigne

we went back to discussing (l. 3), I began to realise (l. 5), we found ourselves gathering (l. 14), I remember actually convincing myself (l. 26)

Vous décrierez les marqueurs verbaux que comportent les quatre segments ci-dessus. Vous dégagerez les points communs et les différences à l'œuvre dans les formes identiques ou proches qui composent ces segments et vous rendrez compte des effets de sens véhiculés par ces formes dans leur contexte d'apparition ; vous pourrez avoir recours aux manipulations nécessaires pour servir votre analyse. Enfin, en adoptant une démarche contrastive, vous justifierez pour chaque segment la proposition de traduction qui découle de cette analyse.

Identification

Les segments comportent une séquence verbale principale contenant un complément d'objet (soit, direct soit indirect). L'exercice porte de ce fait sur la complémentation verbale.

Le second verbe que nous nommerons V2 est dans tous les cas à une forme non finie et remplit un rôle de syntagme/groupe nominal dans l'énoncé. La fonction de V2 est celle de complément d'objet.

Le verbe V2 entre en combinaison avec les marqueurs TO et -ING.

On relève trois schémas syntaxiques distincts impliquant les marqueurs TO et -ING et qui peuvent être représentés comme suit :

Schéma 1 : V1 prép to V2+ING (schéma du segment 1)

Schéma 2 : V1 TO (Ø-)V2 / BV/base verbale (schéma du segment 2)

Schéma 3 : V1 V2+ING (schéma des segments 3 et 4).

Il convient à présent d'examiner chacun des segments et d'en proposer une description séparée.

Segment 1 : *we went back to discussing*

Il s'agit de l'unique énoncé comportant une seule proposition syntaxique (on peut donc le qualifier d'énoncé simple). L'énoncé est construit autour d'un verbe prépositionnel à particule, *go back to* (*back* appartient à la catégorie des particules adverbiales, tandis que *to* est ici une préposition). La préposition introduit donc le COI *discussing* (qui correspond à une forme de gérondif ou forme en -ING, et doit donc être considéré comme un élément à valeur nominale requis par la construction prépositionnelle).

Segment 2 : *I began to realize*

L'énoncé est complexe puisque l'on remarque la présence de deux propositions syntaxiques. On parlera, selon le cadre théorique auquel on se réfère, de subordination, d'enchaînement, d'hypotaxe ou encore d'imbrication. Les deux propositions (P1 et P2) à identifier sont les suivantes :

P1 *I begin something*

P2 *I/realize*

Le sujet *I* est commun aux deux propositions P1 et P2. Ce type de construction est qualifié de construction équi-sujet. On peut également parler de coréférentialité, d'ellipse du sujet 2, ou de sujet 2 effacé. La proposition P2 se définit comme une proposition subordonnée nominalisée complétive infinitive.

Dans le cas du segment 2, le schéma de complémentation verbale est le suivant :

V1 TO (Ø-)V2 / BV/base verbale

La proposition P2 remplit la fonction de COD de V1.

Segment 3 : *we found ourselves gathering*

Le segment 3 est également un énoncé complexe. Les deux propositions identifiées sont les suivantes :

P1 *we/find something*

P2 *we/gather*

Tout comme dans le segment précédent, le sujet est commun à P1 et à P2 (on pourra recourir aux expressions équivalentes de construction équi-sujet, ou encore de coréférentialité).

La proposition P2 est une proposition subordonnée nominale complétive en –ING.

Cette proposition entre dans le schéma de complémentation illustré comme suit :

V1 V2+ING.

La proposition P2 est le COD de V1.

Segment 4 : *I remember actually convincing myself*

Ce dernier segment présente aussi la particularité d'être un énoncé complexe construit à partir des deux propositions que l'on peut présenter comme suit :

P1 *I/remember something*

P2 *I/actually convince myself*

A l'image des segments 2 et 3, le sujet est commun à P1 et P2 (on peut également employer les expressions synonymes de construction équi-sujet, de coréférentialité des sujets, d'ellipse du sujet 2 ou de sujet 2 effacé).

P2 est une proposition subordonnée nominale complétive en –ING qui est complément du verbe V1. On peut formaliser ainsi le rapport entre V1 et V2 :

V1 V2+ING

La proposition P2 remplit la fonction de COD de V1.

Marqueurs communs et spécifiques

Deux marqueurs sont identifiés : TO et –ING.

Il faut distinguer l'opérateur TO et la préposition *to*. En tant que préposition, *to* introduit un groupe nominal ou syntagme nominal. En d'autres termes, il est possible de dire qu'autour de la préposition se construit un syntagme prépositionnel ou groupe prépositionnel. En tant que particule de l'infinitif, TO est associé à une base verbale et codifie des opérations spécifiques.

-ING peut être décrit comme le morphème constitutif du gérondif, du nom verbal (prédicat nominalisé) et de l'aspect BE+-ING.

Les deux marqueurs, TO et -ING, forment un micro-système dont il faut maintenant étudier les valeurs.

Valeurs de base des marqueurs

Le marqueur TO codifie la constitution (ou le fondement) de la relation prédicative. Dans le schéma TO+V, le point de départ est la notion, ou encore le domaine du compact. Le fait que le marqueur TO participe à la constitution de la relation prédicative implique que la relation sujet/prédicat n'est pas validée. La relation a un statut posé, mais n'est pas présupposée. On se situe en phase 1, dite rhématique. On peut également associer au marqueur TO les notions de visée, de dévirtualisation ou encore d'actualisation. Le schéma syntaxique fondamental dans lequel entre le marqueur TO peut être formalisé ainsi :

(For) X to V (où X est le sujet de V)

Soulignons à nouveau que le marqueur TO (que l'on peut aussi appeler particule de l'infinitif) ne doit pas être confondu avec la préposition *to*.

La structure V+ING se retrouve dans trois des segments. Ses contextes d'apparition révèlent sa valeur d'entité nominale. On peut donc parler de gérondif ou encore mentionner le rôle nominalisateur du marqueur -ING.

Il faut toutefois noter que l'entité V+ING va indiquer un degré de nominalisation variable selon les contextes, qui va osciller entre les deux pôles extrêmes que constituent le nom lexical et le verbe.

Par ailleurs, -ING est marqueur d'anaphore (que l'on peut exprimer autrement : renvoi à « du déjà », présupposition, préexistence, préconstruction, statut repris, phase 2 ou phase thématique).

Avec le gérondif, on part d'une occurrence particulière pour aller vers la classe d'occurrences (et donc on se dirige vers des occurrences de moins en moins déterminées), ce qui indique un mouvement du discret vers le compact. Il faut souligner que ce mouvement vers le compact entretient un rapport de symétrie avec celui induit par le marqueur TO qui prend le compact comme point de départ. Cette symétrie met en relief l'existence d'un micro-système formé par les deux marqueurs.

Points communs et différences en contexte

Le fonctionnement du micro-système est observable dans les segments.

Segment 2 : l'opérateur TO pose la relation S/P (ou encore marque l'établissement de la relation S/P) // *realise*. La relation n'est pas encore vraie. TO marque que la réalisation de // *realise* est visée, recherchée. Le seuil de la validation demeure à franchir. Cela est cohérent avec l'aspect lexical inchoatif du verbe principal *begin* (en effet, par définition, on ne commence que ce qui n'est pas encore). Toutefois, il ne faut négliger le fait que le verbe *begin* accepte deux constructions de complémentation (TO+V et V+ING), dont l'emploi dépend du point de vue adapté.

manipulation : *I began realising*. La manipulation produit un énoncé tout à fait concevable et acceptable.

La différence entre les deux constructions (préconstruction ou non de *realise*) peut être considérée comme faible du point de vue sémantique. Mais les enjeux opérationnels sont nettement distincts car l'emploi de TO+V met en relief le mouvement vers la réalisation du procès *realise*.

Les autres segments comportent la séquence V+-ING.

Segment 1 : *We went back to discussing our poem*.

Rappel : *to* est ici une préposition (*go back to* est, nous l'avons déjà souligné, un verbe à particule à construction prépositionnelle). Le gérondif *discussing our poem* illustre une position intermédiaire entre le

pôle nominal et le pôle verbal. Cependant les propriétés syntaxiques de la construction V+-ING (*discussing our poem* correspond à une séquence V+COD) démontrent que l'on demeure plus proche du domaine verbal que du domaine nominal. Le processus de nominalisation est relativement limité (et confirmé par le test de la négation : *NOT discussing our poem*, de l'adverbe : *extensively discussing our poem*, du déterminant : **to the discussing our poem*).

manipulation : *we went back to discuss our poem*. La structure syntaxique est radicalement différente (et le sens est donc différent également : « nous rentrâmes pour discuter de notre poème »). L'énoncé renferme deux propositions dont une subordonnée adverbiale / circonstancielle de but (*to discuss our poem*). Le verbe principal est *go back* (et non pas *go back to*) et TO n'est pas ici préposition mais marqueur de mise en relation du sujet *we* et du prédicat *discuss our poem*.

Segment 3 : *We found ourselves gathering*

Le sémantisme du verbe principal suppose la préexistence du procès exprimé par V2 (on ne peut constater que ce qui existe déjà), d'où le schéma V+-ING (et la valeur thématique, de reprise de -ING) qui s'impose dans ce cas.

Dans ce segment, on demeure relativement proche de la notion verbale *gather*. La syntaxe indique une nominalisation très partielle voire minimale.

manipulation : **we found ourselves to gather*

Il s'agit de la seule manipulation pertinente à proposer dans le cadre du micro-système.

Le sémantisme de *find* ne permet pas de poser un procès nouveau, d'où l'impossibilité de trouver la construction TO + *gather*. Si l'on choisit de paraphraser, on peut souligner que le fait de « trouver » ne peut s'appliquer qu'à quelque chose de déjà connu ou déjà pensé.

Segment 4 : *I remember actually convincing myself*

Dans ce segment encore, le sémantisme du verbe *remember* détermine l'emploi du marqueur -ING. Néanmoins, le verbe *remember* accepte une seconde construction : *remember to + V*, dont le sens est différent et peut s'interpréter de la manière suivante : *not forget to*. (Exemple : *I remembered to pay the rent = I did not forget...* La relation S/P est alors uniquement posée. L'énonciateur indique qu'il s'est souvenu de réaliser ce qui correspond à la relation *I/pay the rent*.)

manipulation : **I remember actually to convince myself*.

L'énoncé est non acceptable car la séquence *remember TO+V* est difficilement compatible avec le présent simple (on le trouve dans des énoncés à valeur fréquentative comme : *He never remembers to lock the door*). On trouvera plus couramment MUST + *remember* (TO+V orientant vers l'avenir), ou la conjugaison au prétérit (*I remembered to pay the rent*, évoqué ci-dessus).

Présentation des choix de traduction et justification

Segment 1 : *we went back to discussing*

La traduction par un nom rend compte de l'emploi prépositionnel de *to* :

nous reprîmes notre discussion

On peut signaler la valeur aspectuelle du suffixe français <-ion>, qui renvoie à un processus ici (comme *discussing*) par opposition à une valeur stative dans d'autres contextes.

Segment 2 : *(It's even possible) I began to realize*

que j'aie commencé à comprendre

La construction du français en « à + comprendre » indique la nouveauté de la relation S/P (par opposition à « de + infinitif »).

Segment 3 : *we found ourselves gathering*

nous nous retrouvâmes à nous réunir peu à peu/progressivement

La valeur de reprise de –ING est rendue dans la proposition de traduction par l'association de la locution adverbiale *peu à peu* / l'adverbe *progressivement* et du verbe *réunir*, soulignant ainsi le caractère acquis du procès (le procès *se réunir* a déjà débuté, est en cours, la borne gauche du procès est franchie).

Segment 4 : *I remember actually convincing myself*

Je me souviens de m'être réellement convaincue que...

La préposition *de* dans la traduction est présupposante et rend compte de la valeur de –ING dans l'énoncé de départ.

Pour conclure, on peut signaler que le linguiste H. Adamczewski met en parallèle le micro-système TO/ING et la distribution des emplois de « à » et « de » en français.

Exercice 2

Consigne

that (l. 6), *these incidents* (l. 8-9), *those days* (l. 21), *this* (l. 26)

Vous décrierez les marqueurs que comportent les quatre segments ci-dessus. Vous dégagerez les points communs et les différences à l'œuvre dans les formes identiques ou proches qui composent ces segments et vous rendrez compte des effets de sens véhiculés par ces formes dans leur contexte d'apparition ; vous pourrez avoir recours aux manipulations nécessaires pour servir votre analyse. Enfin, en adoptant une démarche contrastive, vous justifierez pour chaque segment la proposition de traduction qui découle de cette analyse.

Identification

Segment 1 : *that*

Dans ce segment, THAT a une réalisation pronominale. L'opération de renvoi au texte avant ne concernant pas uniquement un nom ou un groupe nominal, mais un bloc textuel plus large, on préférera parler de proforme puisque l'on peut considérer que THAT renvoie dans le contexte à l'intégralité de la phrase précédente (*It's even possible... frustrations*, l. 5-6)

Il est possible d'opérer une décomposition en éléments constitutifs : TH- et -AT.

Segment 2 : *these incidents*

Le segment est un groupe nominal (ou syntagme nominal ou NP ou *noun phrase*) composé d'un déterminant ou adjectif démonstratif ici et d'un substantif ou nom. Le nom est pluriel, ce qui entraîne l'accord en nombre du déterminant (*this>these*).

Pour ce segment également, une décomposition peut être opérée. En fait, THIS correspond à l'association des éléments constitutifs TH- et –IS.

Segment 3 : *those days*

Ce segment est également un groupe nominal (ou syntagme nominal ou NP ou *noun phrase*) composé d'un déterminant (ou adjectif démonstratif ici) et d'un substantif. Comme dans le segment précédent, le pluriel du nom impose l'emploi de la forme de pluriel du déterminant (*that>those*). Il faut signaler, de nouveau, la possibilité de décomposition en TH- et –AT.

Segment 4 : *this*

Tout comme dans le segment 1, THIS est dans ce cas de figure une proforme. L'opération de renvoi porte non pas sur un groupe nominal, mais sur une structure syntaxique bien plus large : *And the way... no sign of caring* (l. 24-6). THIS peut bien entendu être décomposé en : TH- et -IS.

Marqueurs communs et spécifiques

Les segments étudiés font apparaître plusieurs occurrences de THIS et THAT qui sont à rattacher à différentes parties du discours : THIS et THAT remplissent un rôle de proformes dans les segments 1 et 4 (formes de singulier) et un rôle de déterminants dans les segments 2 et 3 (forme de pluriel).

On peut d'ores et déjà souligner l'existence d'un micro-système dans lequel contrastent les combinaisons du marqueur TH- avec les marqueurs –IS et –AT.

Valeurs de base des marqueurs

Une caractéristique qu'il est nécessaire de signaler est la qualité d'embrayeurs (ou *shifters*) ou de déictiques des occurrences de THIS et de THAT relevées dans les segments à l'étude. Qu'ils soient des embrayeurs a pour conséquence directe que leur valeur n'est pas stable, mais relative. Autrement dit, cette valeur est repérée ou calculée par rapport à l'énonciateur : le repérage du référent le situe dans la sphère de l'énonciateur ou en dehors de cette sphère.

Il est habituel d'associer THIS à un effet de sens de proximité et THAT à celui d'éloignement. Si cette dichotomie n'est pas totalement à rejeter, elle mérite d'être précisée afin d'être pleinement opérationnelle et pertinente dans la totalité des contextes. Les effets de sens de proximité ou d'éloignement doivent s'interpréter sur plusieurs plans : en termes de spatialité, de temporalité et d'appréciation pouvant avoir une valeur affective (ce qui implique un degré de métaphorisation des notions du proche et du lointain).

Concernant le micro-système dont il a été fait mention, son organisation peut être exposée en faisant le départ entre :

- un marqueur commun : TH-
- deux marqueurs spécifiques : -IS et –AT

Le marqueur TH- codifie une opération de renvoi anaphorique. Ce renvoi peut avoir une valeur endophorique ou exophorique, c'est-à-dire textuelle ou extralinguistique.

Pour ce qui est du marqueur –IS, il est associé à l'expression du problématique, de la non-clôture tandis que –AT signale la clôture.

Points communs et différences en contexte

Segment 1

that : l'item signale un renvoi anaphorique, de type endophorique. En effet, le renvoi est d'ordre textuel et a pour cible le texte avant. On peut rappeler le rôle de proforme de *that* ici : c'est le contenu sémantique du passage précédent (l. 4/5-6) auquel il est fait référence.

Il faut noter que la présence du coordonnant *but* et de (BE+) –ING est cohérente avec le renvoi anaphorique typique de THAT. Le coordonnant permet en effet d'introduire un propos dont l'objet est

d'introduire une révision, voire une opposition, portant sur les propos précédents. Quant à –ING, sa valeur anaphorique est à souligner ici.

Par ailleurs, il convient de relever l'effet de conclusion de cet énoncé ; l'emploi de *that* se justifie logiquement grâce à sa valeur centrale de clôture. On peut également parler de prise de distance de l'énonciateur qui met en doute la crédibilité des propos repris (il y a éloignement ou encore rejet du contenu prédicationnel).

manipulation : *this is probably going too far*

La manipulation produit un énoncé acceptable du point de vue grammatical mais ce dernier construit une attente qui transforme la suite (*chances are...*) en argument nouveau (sous l'effet de *this*, qui est non clôturant). Par contraste, *that* permet une prise de recul qui autorise l'énonciateur à donner une lecture distanciée de son discours.

Segment 2

these incidents : le segment témoigne d'un renvoi anaphorique évident à la ligne 4 (*other little incidents like that*), notamment en raison de la présence du substantif *incidents*, mais on note aussi un renvoi à l'incident relaté au début du texte. L'anaphore est endophrasique.

La reprise est effectuée dans le but d'ajouter du contenu informationnel (notamment grâce au coordonnant *and* à l'initiale). L'introduction d'informations nouvelles est rendue possible par l'emploi de *THIS*, dont la valeur non-clôturante a été exposée précédemment. De surcroît, la valeur explicative de *it's probably because...* est pleinement compatible avec l'apport informationnel dont il vient d'être fait mention.

manipulation : *those incidents*

La manipulation est acceptable grammaticalement, mais difficilement justifiable dans un contexte de rappel des incidents en vue de les interpréter, de leur donner un sens. L'intention de réinterprétation est peu compatible avec l'effet de sens de clôture inhérent à –AT.

Segment 3

those days : le segment signale une anaphore du co-texte (*we were fifteen by then, already into our last year in Hailsham*). Une autre interprétation pourrait être le renvoi au contexte passé construit par la narration (déclenché par *She said* en début de passage).

Dans le contexte, *THAT* permet de signaler une distance temporelle vis-à-vis de l'énonciateur (cf. *I remember* l.22 qui signale l'effort de mémoire).

manipulations :

*I was watching her as carefully as ever *in these days.*

Cette manipulation est inacceptable car elle produit une collocation non recevable **in these days*.

Si on enlève *in*, on obtient ceci :

**I was watching her as carefully as ever these days.*

Cela est non recevable car il y a incompatibilité entre l'emploi du prétérit (qui signale une rupture temporelle) et *these days*

Segment 4

this : la proforme renvoie à la description de l'attitude de Miss Lucy. L'emploi d'un terme véhiculant le sens de non-clôture (dû à –IS) est conforme à la présence de l'explication qui suit immédiatement et qui prend la forme d'une incise (il s'agit de la proposition subordonnée nominale complétive).

Par ailleurs, on note que la caractérisation de la situation par *nothing unusual*, à valeur non péjorative, permet au sujet d'inscrire la situation dans sa sphère et de l'accepter par conviction (*convincing myself*).

manipulation : ?*that*

L'effet de sens de clôture dû à *that* est en contradiction avec la présence de l'incise explicative qui fait suite, même si l'effort induit par le procès *convince myself* pourrait justifier le choix de *that* (car le verbe témoigne d'une intégration problématique de la situation dans la sphère du sujet ; il y a maintien d'une altérité).

Présentation des choix de traduction et justification

Dans le cadre d'une démarche contrastive, il n'est pas inutile de faire remarquer que le français possède un système tripartite (ce ; ce N-ci / ceci ; ce N-là / cela) dans lequel ce neutralise l'opposition binaire existant dans le microsystème de l'anglais.

Segment 1 : *that*

c'est/ce serait/cela serait

cela constituerait le choix de traduction le plus fidèle en maintenant les valeurs vues précédemment.

Segment 2 : *these incidents*

ces incidents est une traduction qui permet d'exprimer l'appartenance à la sphère de l'énonciateur. Le texte à traduire ne pose pas de distinction entre les incidents, qui aurait justifié l'opposition entre « ces incidents-ci » et « ces incidents-là ».

Segment 3 : *those days*

à *cette période-là* / à *cette époque-là* sont des choix de traduction qui expriment la rupture temporelle impliquée dans le segment à traduire puisque l'élément adverbial « là » signifie le détachement par rapport à la sphère de l'énonciateur.

Segment 4 : *this*

cela / ceci

Cela constitue le meilleur choix pour sa valeur anaphorique, *ceci* étant plus volontiers employé avec une valeur strictement cataphorique (je vais vous dire ceci :...). *This* est quant à lui susceptible d'avoir une double orientation, ce qui est le cas ici (rappel anaphorique en raison de TH- + ouverture).

Wilfrid Andrieu

4 Epreuves orales d'admission

4.1 Langue orale

Ce rapport sur la langue orale reprend en partie les rapports des sessions précédentes, dont les préconisations restent d'actualité.

Rappelons que l'anglais oral produit par le candidat lors des épreuves d'admission du CAPES est évalué. Les critères pris en compte pour l'évaluation sont les suivants : qualité de la communication, chaîne parlée, intonation, débit, rythme, accentuation des mots, réalisation des phonèmes, correction syntaxique et grammaticale, précision et richesse du lexique. La langue utilisée doit permettre une expression claire et précise. Par ailleurs, la qualité de la communication se doit d'être au service du contenu.

Les épreuves orales comportent une partie en anglais et une partie en français. Chaque partie est composée d'un exposé suivi d'un entretien. Elles nécessitent la mise en oeuvre de solides compétences communicationnelles, culturelles, lexicales, grammaticales et phonologiques. Outre ces considérations linguistiques, il est important de comprendre que ces épreuves sont exigeantes sur les plans physique et psychologique. Le savoir-faire est aussi important que les différents savoirs plus théoriques. C'est la raison pour laquelle il convient de mettre en place une véritable préparation dans le but de s'approprier au mieux l'exercice que constitue l'exposition devant un jury de concours d'un discours de 15 à 20 minutes, structuré, pertinent et exprimé dans un anglais de très bonne qualité. Il est vivement recommandé de s'entraîner régulièrement dès le début de l'année, puis quotidiennement à partir de la publication des résultats d'admissibilité, en respectant le temps de préparation et le temps de passage.

Comme c'était le cas lors de la session 2014, la qualité des prestations fournies par un bon nombre de candidats a été appréciée cette année. Les membres du jury ont même majoritairement constaté avec satisfaction une amélioration de la qualité de l'anglais oral. Le présent rapport s'attachera tout de même à décrire les défauts rencontrés lors de prestations moins satisfaisantes, qui restent trop nombreuses. Les futurs candidats y trouveront matière à réflexion, ce qui leur permettra d'intégrer le niveau d'exigence de ce concours, ainsi que des pistes de travail.

Communication

Les épreuves orales d'admission impliquent un registre de langue et une attitude adaptés au contexte d'un concours de recrutement d'enseignants. Il est donc rappelé aux candidats que l'on attend d'eux l'utilisation d'un registre approprié, en anglais comme en français. Les signes de relâchement linguistique, voire de familiarité, n'ont pas leur place dans le contexte du concours.

Oralité et discours

A partir de notes et d'un plan détaillé, le candidat doit être capable d'exposer son travail au jury de façon dynamique, spontanée et efficace. Il ne s'agit pas de lire des notes entièrement rédigées, ce que le temps limité de la préparation ne permet guère de faire de façon satisfaisante. La lecture d'un discours rédigé n'est pas non plus de nature à favoriser le contact oculaire avec le jury et la projection de la voix en direction de l'auditoire, deux éléments indispensables à tout acte de communication formel. Il est attendu des candidats qu'ils soient clairs et posés, tout en restant expressifs. En cas d'hésitation, il convient d'éviter l'utilisation excessive de *er* (ou pire, « euh », à la française), qui peut nuire à l'efficacité de la communication.

Le fait d'insister sur la qualité structurelle et la cohérence du discours ne doit pas être interprété comme une projection de traits spécifiques de l'écrit dans le domaine de l'oral. Certains candidats n'utilisent

quasiment pas les contractions (*isn't, it's, they're, can't...*) qui sont pourtant la norme à l'oral. Les formes réduites (formes faibles) de la plupart des éléments grammaticaux seront donc utilisées à l'oral (voir ci-dessous la partie consacré au rythme).

Dans un souci d'efficacité, il est bon d'indiquer de façon explicite au jury que l'on a terminé son exposé. Les formules "*thank you (for your attention)*" ou « je vous remercie (de votre attention) » peuvent être des solutions à la fois sobres, efficaces et élégantes.

Débit et niveau sonore

Ces deux paramètres revêtent une importance particulière lors des épreuves orales. Le candidat veillera à ne parler ni trop vite ni trop lentement. Il s'exercera à s'exprimer de manière claire, posée, articulée et maîtrisée, tout en gardant une certaine expressivité. L'intelligibilité du discours est par ailleurs partiellement conditionnée par le volume sonore. Il faudra veiller à ajuster ce volume, c'est-à-dire à ne pas tomber dans l'excès de l'inaudible, ni assourdir les membres du jury. Certains candidats sont à peine audibles et n'augmentent pas le volume de leur voix lorsque les membres du jury leur font une demande en ce sens. Ils doivent prendre conscience de ce que le fait de pouvoir projeter sa voix est indispensable à tout acte d'enseignement. Il est conseillé à ceux qui se sentent concernés par cette remarque de prendre un point d'appui imaginaire, situé au-delà du jury (par exemple, une table, une chaise ou un mur) et d'essayer de projeter leur voix de façon à atteindre celui-ci.

Attitude générale et entretien avec les membres du jury

Il arrive que le stress nuise à la maîtrise que certains candidats ont d'eux-mêmes. Il faudra s'efforcer de ne pas manifester de marque d'agressivité envers les membres du jury. Il ne s'agit pas non plus de révéler un agacement, de se montrer défaitiste ou de pratiquer l'auto-dérision (par exemple : "*I know what I said was stupid but...*").

Ces écarts dans l'attitude se produisent parfois lors de l'entretien avec le jury. La finalité de l'entretien est d'inciter le candidat à formuler un complément d'information ou un approfondissement de certains aspects de son exposé, à apporter une justification, à développer son analyse ou à prendre du recul par rapport au propos initial. Les questions ne constituent nullement une tentative de la part du jury de le piéger ou de le déstabiliser.

L'aspect communicationnel joue pleinement son rôle dans cet échange. Comme lors de l'exposé, on attend du candidat qu'il communique de façon naturelle (voix audible, maîtrise du gestuel, contact oculaire). Il lui est conseillé :

- de prendre le temps de bien cerner la portée de chaque question, sans interrompre le jury, ni se précipiter, ni avoir peur de prendre quelques secondes pour réfléchir ;
- d'oser demander une reformulation de la question plutôt que de se lancer dans un développement sans pertinence ;
- de veiller à la précision et à la brièveté de ses réponses, afin de ne pas monopoliser la parole et de laisser le dialogue s'instaurer et se développer ;
- d'utiliser une langue d'un registre et d'un ton conformes à la situation formelle du concours.

Grammaire et syntaxe

Les erreurs de langue exposées dans les sous-parties qui suivent ont été notées de façon récurrente chez un certain nombre de candidats.

Syntaxe de la phrase complexe

La construction des subordonnées interrogatives indirectes constitue cette année encore un point problématique pour les candidats. Il faut proscrire les constructions comme :

**They wonder to what extent can they have an impact. / *Such modern representations of history help students know how was the past.*

Ces propositions utilisent la construction déclarative et ne sont pas concernées par l'inversion du sujet et de l'auxiliaire. Il convient d'utiliser :

They wonder to what extent they can have an impact. / Such modern representations of history help students know how the past was (what the past was like serait d'ailleurs de meilleure tenue).

En ce qui concerne les subordonnées relatives, il y a parfois confusion dans l'utilisation des pronoms *who* et *which* (ex : **a nation who, *a soldier which*). Il faut bien sûr utiliser *who* avec un antécédent humain et *which* avec un antécédent non humain (→ *a nation which, a soldier who*).

La traduction de certaines occurrences du pronom relatif *dont* pose problème. Le jury a noté une récurrence d'erreurs telles que :

**a dog which name is / *an exhibition which name is*

Rappelons que *dont* se traduit par *whose* lorsque l'antécédent est humain. Lorsque l'antécédent n'est pas humain, on a le choix entre *whose* et *of which*, structurés comme suit :

The man whose dog is sleeping / I like the book whose cover is green and red. / I like the book the cover of which is green and red.

Les calques syntaxiques suivants sont à bannir :

**As I said it, *as we learn it → As I said et as we learn*

**As it is said in document B → As is said in document B*

**In this picture is a ship → In this picture there is a ship*

**They were agree → They agreed*

**We can wonder → We might ask why*

**We can suppose → I suppose*

Accords

On attend bien évidemment de candidats se destinant à l'enseignement de l'anglais qu'ils utilisent correctement les marques du temps, de la personne et du nombre qui sont associées à différentes parties du discours (verbe, déterminant, pronom, nom).

Il n'est pas rare d'entendre des marques de pluriel oubliées ou mal prononcées (**all these documentØ show that...*). Ce type d'erreur n'est pas réhibitoire lorsqu'il demeure exceptionnel au cours de la présentation. On comprendra toutefois que la répétition de cet accroc aux règles de base du fonctionnement de la langue ne peut que donner l'image d'un candidat dont la maîtrise de la syntaxe de l'anglais est insuffisante. Le jury a remarqué des erreurs particulièrement récurrentes dans les cas où il y a vue d'ensemble d'un groupe ou prélèvement d'une unité dans un groupe (ex : **this set of document, *one of the man, *one of his best decision*). Dans ces cas-là, le deuxième terme doit bien sûr être au pluriel (*documents, men, decisions*).

Trop de candidats n'accordent pas le sujet et l'objet dans des cas du type :

**They took off their hat.*

**It changed their life.*

Contrairement au français, on emploie en anglais le pluriel pour les noms qui suivent les déterminants possessifs lorsqu'il y a plusieurs « possesseurs » → *They took off their hats. / It changed their lives.*

Il faut également faire attention aux pluriels irréguliers, auxquels il convient de ne pas suffixer un *-s* (exemples : **the childrens, *mens, *graffitis* → *graffiti* est déjà pluriel). Rappelons que le terme *media* est un pluriel (sing : *medium*). Par conséquent, **a media* n'est pas considéré comme correct, même si on peut parfois l'entendre.

La marque de la troisième personne du singulier du présent simple doit être signalée dans ce rapport dans la mesure où elle est source de deux erreurs : d'une part, l'oubli (ex : **The author denounce gender inequality*), d'autre part, la présence parasite (ex : **parents understands it better, *they wants to live in Britain*).

Toujours dans le domaine verbal, il faut mentionner la tendance au double marquage, que ce soit au présent (**does the President needs all that?, *Cameron doesn't seems happy*) ou au passé (**the journalist didn't wrote the same thing*). Autre problème : la présence de verbes conjugués à la suite d'un auxiliaire modal (**he can votes*).

Temps grammaticaux et aspects

Deux problèmes sont récurrents. Le premier est une utilisation inadaptée de l'aspect BE+ING lorsqu'il s'agit d'analyser ou de rendre compte d'un document écrit, audio ou vidéo (ex : **The document is dealing with..., *First, the journalist is asking a question, *He is dominating*). Rappelons que l'analyse se fait au présent simple. Lorsque l'on veut rendre compte d'un document, il vaut mieux n'utiliser le présent BE+ING qu'en cas de véritable description de documents visuels et utiliser le présent simple pour raconter ce qui se passe.

Exemples : *The video deals with the funeral of an American soldier. People are gathering around a church* (description) [...] *Then, the soldier's wife gives a short speech. [...] People start to sing [...] Then, the journalist asks a question [...]*

Avec les procès qui se répètent et qui sont associés à des adverbes de fréquence tels que *always* ou *constantly*, rappelons que la forme en BE+ING implique un commentaire de la part de l'énonciateur. Ce commentaire n'est pas présent avec une forme simple (ex : *He always gets injured* = neutre vs. *He's always getting injured* = commentaire négatif).

Le second problème concerne l'opposition entre HAVE+EN et -ED, c'est-à-dire entre le *present perfect* et le prétérit simple. Les candidats ont parfois utilisé un *present perfect* dans un contexte où il y avait clairement un décalage / une rupture temporelle avec le moment d'énonciation. C'est bien sûr le prétérit simple qu'il convient d'utiliser dans ce cas.

Exemple : *After the Second World War, there *has been a counter-cultural movement* (→ *there was*).

Détermination nominale

Sous l'influence de la syntaxe française, certains n'opèrent pas un choix pertinent entre le déterminant Ø et THE. On a relevé notamment les exemples suivants :

**the Prince Harry, *the document A, *the picture 3, *the society, *the British society, *the literature, *the Southern literature, *the human nature, *the feminism, *the life, *the climate change, *the progress, *the pollution, *the equality...*

Lorsque des termes comme *society, nature, literature, change, progress, pollution, equality, feminism, life* désignent des concepts, avec un certain degré d'abstraction, ils doivent être déterminés par Ø. Il y a alors renvoi à la notion (ex : Ø *society, Ø literature, Ø nature, Ø feminism, Ø life, Ø change, Ø progress,*

Ø *pollution*, Ø *equality*). L'ajout d'un adjectif ne modifie pas cette détermination, il permet simplement de créer une sous-catégorie notionnelle (→ Ø *British society*, Ø *Southern literature*, Ø *human nature*, Ø *climate change*, Ø *French feminism*).

Rappelons que Ø doit être utilisé lorsque le nom d'un individu est précédé de son titre ou de sa fonction (→ Ø *Prince Harry*, Ø *Lady Diana*, Ø *Queen Elizabeth*, Ø *President Obama*, Ø *Colonel Jones*, Ø *Professor Higgins*, Ø *Doctor House*, Ø *Judge Napolitano*).

Dans le cadre de l'utilisation de numéraux cardinaux ou de lettres dans le but d'identifier un objet parmi plusieurs, la détermination se fait avec Ø. THE n'est pas utilisé dans les constructions telles que nom + lettre ou chiffre (→ Ø *document A*, Ø *picture 3*). En revanche, l'utilisation d'un numéral ordinal s'accompagne de THE (→ *the first/second/third picture*).

En ce qui concerne les médias, rappelons que l'on dit *on* Ø *television*, *on* Ø *TV*. En revanche, on dit *on the radio*, *on the phone*, *on the Internet*.

Attention à la sur-détermination. Le génitif est en lui-même porteur d'une détermination. Il ne faut donc pas lui adjoindre un article défini (**the Angela Carter's novel* → *Angela Carter's novel*).

Prépositions

On propose ci-dessous une correction des erreurs les plus fréquemment relevées en ce qui concerne les prépositions. Il est conseillé aux candidats hésitants d'apprendre ces constructions par cœur :

an admirer of ; *to answer* Ø *a question* ; *to address* Ø *someone* ; *to approve of* ; *associate(d) with* ; *a book/film/painting/song by someone* ; *on the left/right* ; *in the middle*; *confronted with* ; *considered as* ou *considered* Ø; *depend(ent) on* ; *to deprive somebody of something* ; *desperate for* ; *to drop out of school/university* ; *disillusioned with/by somebody/something* ; *to emphasise* Ø *something* ; *an extract/excerpt from* ; *to fear* Ø *something* ; *focalisation through the character* ; *to focus on something* ; *to insist on* ; *inspired from* ; *at the same time* ; *to what extent* ; *from my point of view / in my opinion / to my mind* ; *in the picture/in document B* ; *opposed to* ; *participate in* ; *to prevent somebody from doing something* ; *relevant to something* ; *to remind somebody of something* ; *distance from / to distance oneself from* ; *search for* ; *synonymous with* ; *take part in / participate in* ; *to take something for granted*

NB : La préposition ne doit pas être omise derrière un verbe prépositionnel au passif → *There's nothing to be afraid of*, *he is referred to as someone who...*

Quelques présentations orales ont révélé une certaine confusion dans les emplois de AS et de LIKE. Il est conseillé aux candidats de ne pas employer LIKE en tant que conjonction de subordination (exemple : *like I said...*). En effet, cette construction est considérée comme appartenant à un registre familier, même si elle est attestée dans un grand nombre de variétés d'anglais.

Le jury a parfois noté une méconnaissance des valeurs respectives des prépositions AS et LIKE. On a pu entendre **the character eats as a child* alors que le candidat voulait manifestement dire *the character eats like a child*. LIKE introduit une comparaison entre deux choses ou personnes différentes. AS implique l'identité des deux termes.

Exemples : *As a teacher, I highly recommend this book. / My little brother behaves like a teacher (even though he's not a teacher).*

Dénombrables et indénombrables

Rappelons simplement que les mots suivants sont indénombrables et ne peuvent donc ni porter la marque du pluriel, ni être utilisés avec A/AN : *advice, evidence, information, progress, research, work*.

Lexique

L'acquisition de mots et d'expressions autorisant un propos précis et construit est le résultat d'un travail régulier mené sur le long terme et qui passe par la lecture de documents de natures variées (œuvres de fiction, mais également ouvrages traitant de littérature, de civilisation, de linguistique et de didactique). Le jury entend trop souvent *there is / are*, ou encore *we have*. Il est préférable d'utiliser des tournures qui mettent en avant l'auteur, le narrateur, le journaliste, le personnage, l'artiste etc. Dans le même ordre d'idées, le recours exclusif à « *the journalist says / asks / argues / explains / replies that...* » est à éviter. Des verbes tels que *claim / contend / contradict / point out / mention / hint / imply / stress / highlight / debunk / denounce / state* sont des variantes qui permettent de gagner en précision dans un niveau de langue plus approprié.

Pour introduire le contenu du document, il est souhaitable d'utiliser un vocabulaire exact et nuancé et d'éviter les hyperonymes, tels que *text* ou *document* pour *poem, play* ou *essay* ; *image* pour *painting, photograph* ou *still*. Par ailleurs, il convient d'éviter les adjectifs au sémantisme vague tels que *big, huge, important, interesting, nice* qui peuvent être interprétés comme des signes de pauvreté lexicale. Outre un bagage lexical conséquent en anglais « général », le lexique à développer pour les épreuves est celui de l'argumentation, de l'analyse et du commentaire. De nombreux ouvrages, ainsi que les pages centrales des dictionnaires bilingues, peuvent aider les candidats. En bref, il est nécessaire de se constituer un lexique riche et spécifique qui sera une des clés de la réussite pour les deux épreuves orales.

Quelques remarques sur la métalangue : il faut proscrire l'utilisation de formulations typiquement françaises du type *my first part, in a first part, in a second time* ou *we will wonder...*

Voici quelques autres calques qu'il convient d'éviter :

*an important number of → a significant number of

(important est qualitatif mais pas quantitatif en anglais)

*in a/the first time → first

*my first part → the first part of my presentation

*on the other side → on the other hand

*to finish (« pour finir ») → finally

*this file → this set of documents

*It's logic → It's logical / It makes sense.

*the apparition → the appearance

*pression → pressure

*on the other side → on the other hand

*politics (« personnalités politiques ») → politicians

Les barbarismes suivants ont été relevés cette année :

*to provocate → to provoke ; *to contribuante → to contribute ; *paradoxal → paradoxical, *a playwright → a playwright, *a piece of theatre → a play ; *to distanciate oneself → to distance oneself, *enthusiasm → enthusiasm

Quelques erreurs sémantiques sont récurrentes. Ainsi, *economic* signifie "*relating to economics or the economy*", alors que *economical* signifie "*giving good value or return in relation to the money, time, or effort expended*" (<http://www.oxforddictionaries.com>). Une expérience scientifique se dit *experiment*, et non *experience*. Notez également la construction de l'expression *to make a mistake*, et non **to do a mistake*.

Prononciation

En matière de prononciation, l'authenticité du locuteur natif est particulièrement difficile à acquérir dès lors que l'apprentissage a commencé au-delà de la jeune enfance. Par conséquent, il n'est pas exigé des candidats francophones que leur prononciation de l'anglais soit celle d'un anglophone. Néanmoins, on attend d'eux qu'ils fassent preuve d'une maîtrise suffisante des composantes phonétique et phonologique de la langue anglaise afin de proposer une langue orale à la fois cohérente et *se rapprochant* d'un modèle authentique. Il convient de souligner que l'acquisition d'un tel modèle est à la portée de tout candidat qui fera l'effort d'un travail régulier, rigoureux et bien ciblé.

Par exemple, les candidats peuvent choisir un(e) ou plusieurs locuteurs / locutrices anglophones qui constituent des modèles linguistiques dans la variété d'anglais de leur choix et, à partir d'enregistrements (CD, DVD, fichiers numériques, enregistrements ou vidéos disponibles sur Internet), faire des exercices de répétition quasi quotidiens d'une dizaine de minutes. Un travail régulier de ce type peut aider à développer l'aisance articulatoire et à intégrer naturellement certaines règles phonologiques et phonétiques. Afin de ne pas relever du simple psittacisme, l'imitation doit bien sûr être complétée par une connaissance théorique des règles de l'anglais oral. Inversement, les règles ne doivent pas rester sur le papier. Un séjour long ou intensif en contexte anglophone n'est pas toujours faisable, mais le type d'entraînement proposé ci-dessus est facile à mettre en œuvre et profitable, voire indispensable, aux candidats.

Accent et variétés géographiques

Nous rappelons que toutes les variétés d'anglais natif sont acceptées, dès lors que la prononciation du candidat est cohérente. Les principaux problèmes de cohérence ont été relevés chez des candidats dont l'anglais oral présentait des traits relevant de l'anglais britannique tout en contenant par ailleurs des caractéristiques de l'anglais américain (ou vice-versa). Afin de clarifier les correspondances entre les deux principaux accents de référence, la *Received Pronunciation* (RP) et le *General American* (GA), les candidats pourront consulter les pages 82 et 83 du rapport 2014. (<http://www.education.gouv.fr/cid76921/sujets-des-epreuves-admissibilite-des-concours-capes-session-2014.html>)

Rythme

L'anglais est communément décrit comme une langue à rythme accentuel, qui repose sur un principe d'isochronie. Cela signifie que son rythme se fonde sur l'alternance de syllabes accentuées et de syllabes faibles. Les intervalles de temps qui se situent entre les syllabes accentuées d'un énoncé ont tendance à être d'une durée égale, et ce, quel que soit le nombre de syllabes inaccentuées entre deux syllabes accentuées. Pour les francophones, ce principe est contre-intuitif puisque des intervalles de temps réguliers ont tendance à séparer toutes les syllabes. Considérons les exemples ci-dessous :

Look at the *four white dogs*. (6 syllabes)

Look at the *four hungry dogs*. (7 syllabes)

Look at the *four hungry tigers*. (8 syllabes)

Look at the *seven hungry tigers*. (9 syllabes)

Look at the *seven ravenous crocodiles*. (11 syllabes)

Dans ces énoncés, le nombre total de syllabes varie de 6 à 11. En revanche, ils comportent le même nombre de syllabes accentuées (4) et ils seront donc prononcés dans un laps de temps quasi identique. En d'autres termes, plus il y a de syllabes inaccentuées, plus celles-ci doivent être prononcées rapidement, les intervalles entre les syllabes accentuées restant toujours de durée quasi égale. Les candidats doivent donc tout d'abord s'attacher à produire des syllabes accentuées à intervalles quasi réguliers, ce qui n'est pas naturel pour les francophones.

Lorsqu'il n'y a ni topicalisation, ni emphase, ni contraste particuliers, les mots grammaticaux sont généralement inaccentués (à l'exception des auxiliaires à la forme négative : *can't, don't, won't, wouldn't* etc.). Qu'il soit auxiliaire ou verbe, *be* n'est habituellement pas accentué. Les syllabes accentuées d'un énoncé sont donc celles des mots *lexicaux* (celles qui sont porteuses de l'accent lexical des mots en question). Attention : *have* n'est pas accentué lorsqu'il est auxiliaire, mais il l'est lorsqu'il est verbe lexical. Par ailleurs, les mots interrogatifs (*who, what, why* etc.) et les démonstratifs (*this, that, these, those*) sont accentués. Si les prépositions sont généralement inaccentuées, les particules sont toujours accentuées dans les verbes à particule (*phrasal verbs*). Dans les énoncés ci-dessous, les syllabes accentuées sont soulignées :

His parents and my sister are coming to the party tonight. / The children would have made the right choice if they had known. / I have a problem with that attitude. / That boy is a star. / We can't force them to join us. They don't want to see Jack. / Why do you want to see that particular film? / Stand up. / Watch out! / He took off his shirt. / He took it off.

Il résulte du rythme de l'anglais que les voyelles en position non accentuée (dans certains préfixes et suffixes, par exemple), ainsi que les mots grammaticaux (prépositions, auxiliaires, déterminants, conjonctions) sont majoritairement réalisés dans le discours avec des formes faibles. Les principales formes faibles dont il convient d'avoir la maîtrise opératoire sont répertoriées ci-dessous.

Items dont la forme faible est employée en milieu d'énoncé mais dont la forme pleine est employée en fin d'énoncé :

am → /əm, m/ ; is → /ɪz, z, s/ ; are → /ə(r)/ ; be → /bi/ ; been → /bɪn/ ; was → /wəz/ ; were → /wə(r)/ ; have → /həv, əv, v/ ; has → /həz, əz, z, s/ ; had → /həd, əd, d/ ; will → /wəl, əl, l/ ; shall → /ʃəl, ʃl / ; can → /kən, kn/ ; would → /wəd, əd, d/ ; should → /ʃəd/ ; could → /kəd/ ; must → /məst/ (suivi d'une voyelle) ou /məs/ (suivi d'une consonne) ; do → /du/ (suivi d'une voyelle) ou /də/ (suivi d'une consonne) ; does → /dəz/

at → /ət/ ; for → /fə(r)/ ; from → /frəm/, of → /əv/ ; to → /tə/ (suivi d'une consonne) ou /tu/ (suivi d'une voyelle) ; per → /pə(r)/

Items dont la forme faible peut être employée dans toutes les positions :

some³ → /səm/

and → /ənd, ən, n/ ; as → /əz/ ; but → /bət/ ; than → /ðən/ ; that⁴ → /ðət/

you → /ju, jə/ ; he → /hi, i/ ; she → /ʃi/ ; we → /wi/ ; me → /mi/ ; him → /hɪm, ɪm/ ; her → /hə, ə/ ; his → /hɪz, ɪz/ ; them → /ðəm/ ; us → /əs/ ; there → /ðə/ ; who(m) → /hu(m)/

Il convient d'utiliser ces formes faibles et de proscrire, par exemple, les formes pleines des mots soulignés dans les exemples suivants (à moins de vouloir placer une emphase particulière sur les mots en question) :

people are worried about the fact that... / experts explain that... / one of them / it's a better solution than the first one / just as interesting as, etc.

Cas particuliers : lorsqu'une préposition se trouve syntaxiquement isolée (lorsqu'elle n'est pas suivie du groupe nominal qu'elle introduit normalement), elle est accentuée. Cela est notamment le cas en fin de phrase.

³ Lorsque *some* a une valeur qualitative, et non quantitative, c'est sa forme pleine /'sʌm/ qui est utilisée.

⁴ Lorsque *that* est démonstratif / déictique, sa forme pleine /'ðæt/ est utilisée. /'ðæt/ est également utilisé lorsque *that* est adverbe (ex : *It's not that important*).

Exemples : *What are you looking at? / That's the place I want to go to. / He was looking at, and listening to, that gorgeous woman.*

Bien sûr, tout mot grammatical peut être accentué en raison de phénomènes de topicalisation, d'emphase ou de contraste :

He can do it. But he won't (do it). / I was driving to London, not from London. / It was to London he drove, not from London. / I do think you should tell your father. / I've found the book. The book I wanted.

Autres phénomènes de chaîne parlée

Les phénomènes de liaison et d'assimilation confèrent une qualité plus authentique à la chaîne parlée. Les candidats pourront consulter les pages 84 et 85 du rapport 2014.

(<http://www.education.gouv.fr/cid76921/sujets-des-epreuves-admissibilite-des-concours-capes-session-2014.html>)

Intonation : groupes intonatifs et noyaux

La langue orale divise les informations en segments que l'on appelle les « groupes intonatifs » (ou « groupes de souffle ») et qui correspondent à des groupes de sens. Entre ces blocs d'informations, on peut trouver des pauses plus ou moins longues et le schéma intonatif change souvent. Dans chaque groupe intonatif, la syllabe du mot le plus important pour le sens est accentuée de façon plus saillante que les autres syllabes accentuées. On la qualifie de « syllabe nucléaire » ou de « noyau » (ou, de manière moins technique, « d'accent de phrase »). Le mot considéré comme le plus important au sein du groupe intonatif est celui qui signale la fin de l'information que le locuteur souhaite apporter à l'échange.

La très grande majorité des candidats divise la chaîne parlée en des groupes intonatifs adéquats. En revanche, la sélection de la syllabe nucléaire est parfois erronée. Cela est problématique car le sens de l'énoncé s'en trouve altéré. Dans les exemples suivants, entendus cette année, la syllabe nucléaire produite par le candidat est soulignée :

1/ *She doesn't want to talk to anyone.*

2/ *This is what happened to her husband.*

3/ *Those ideas are powerful ones.*

Les problèmes créés par la sélection de ces noyaux sont les suivants :

1/ Effet de sens pouvant être induit : « Elle ne veut parler à personne, mais elle est prête à écouter tout le monde ».

2/ Effet de sens pouvant être induit : « C'est ce qui arrivé à son mari à elle (pas au mien, ni au mari de sa sœur) ».

3/ *Ones* reprenant *ideas*, qui vient d'être mentionné, n'a aucune raison d'être porteur de la syllabe nucléaire. Le message paraît donc confus.

D'où viennent ces problèmes ? Encore une fois, le mot considéré comme le plus important au sein du groupe intonatif est celui qui signale la fin de l'information que l'énonciateur souhaite apporter à son interlocuteur. Prenons un exemple très simple, constitué de deux groupes intonatifs dont les noyaux sont soulignés : *I'm talking about Roosevelt / known as Teddy Roosevelt.*

Dans le deuxième groupe intonatif, le nom de famille ne fait pas partie de l'information apportée par l'énonciateur, celui-ci venant juste d'être établi. En sélectionnant le noyau, l'énonciateur choisit donc de quoi il parle.

Exemple : *She has plans to leave.* (Je parle de son départ... qui est planifié.)

vs. *She has plans to leave.* (Je parle des plans... qu'elle doit laisser au bureau.)

Dans le schéma le plus courant et le moins marqué, c'est la syllabe accentuée du dernier élément lexical qui constitue le noyau du groupe intonatif.

Exemples : *She doesn't want to talk to anyone.* / *This is what happened to her husband.* / *He was taken to hospital.* / *This can be read (on) line twenty-eight.* / *The novel was adapted into a play.* / *He spoke German, French and English.*

Il existe des cas où le noyau est contrastif ; ce n'est alors pas forcément le dernier élément lexical qui est mis en valeur :

Exemples : *It's not London he wants to go to / it's Manchester.* – *Not Franklin Roosevelt / Teddy Roosevelt.*

Le noyau peut également être topicalisé ; dans ce cas, ce n'est pas forcément le dernier élément lexical qui est mis en valeur :

Exemple : *Of all the people in the world, you have to be the one.*

Les candidats doivent s'efforcer de bien placer les noyaux dans les groupes intonatifs qu'ils produisent. Les exercices d'écoute et de répétition proposés dans l'introduction de la présente section sur la prononciation leur seront d'une grande utilité à cet effet.

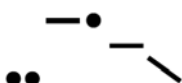
Intonation : schémas ascendants et descendants

Les rapports de jury ne manquent pas d'attirer l'attention des candidats sur un travers récurrent dans les présentations orales : l'intonation montante de fin de phrase. Le schéma intonatif ascendant en fin d'énoncé déclaratif est certes attesté dans certaines variétés d'anglais, mais en l'absence d'un emploi cohérent de ces variétés chez les nombreux candidats concernés, l'influence du schéma intonatif français peut être invoquée.

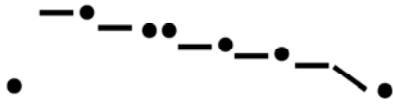
Précisons tout d'abord que l'anglais exige de la voix une mobilité beaucoup plus grande que le français. En effet, les mouvements intonatifs, c'est-à-dire la montée des graves aux aigus et la descente des aigus aux graves, y sont bien plus marqués. Si la voix monte davantage en anglais, cela veut dire qu'il ne faut pas partir de trop haut. On peut d'ailleurs constater que les voix anglaises sont en général un peu plus graves que les voix françaises. Pour les candidats francophones qui trouvent l'intonation de l'anglais difficile à reproduire, un premier conseil pratique serait d'adopter un timbre de voix globalement un peu plus grave en anglais qu'en français.

En fait, la montée et la descente dont on parle pour caractériser l'intonation partent du noyau. Avant cette syllabe nucléaire, un énoncé typique comporte une légère montée jusqu'à la première syllabe accentuée. Dans les phrases déclaratives standard, il y a alors une descente graduelle sur toutes les syllabes accentuées jusqu'au noyau. Le noyau porte ensuite le ton descendant et la descente est observable jusqu'à la fin de la courbe intonative. Pour permettre aux candidats de « visualiser » ces trajectoires intonatives, les hauteurs et les mouvements peuvent être représentés comme suit (chaque symbole représente une syllabe ; les syllabes inaccentuées sont représentées par des points et les syllabes accentuées par des traits) :

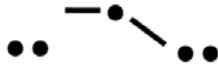
It's a very good film.



He tells his brother to go and see the new lawyer.



It isn't very interesting.



NB : Les syllabes inaccentuées qui suivent le noyau restent en bas de l'échelle intonative.

Accent lexical

Cette année encore, les remarques du jury à propos des déplacements d'accent à l'intérieur du mot ont été parmi les plus nombreuses. Il est évident qu'un déplacement ponctuel d'accent lexical lors d'une présentation orale de concours n'a guère de conséquences sur l'évaluation qui est faite du candidat. Cependant, à plusieurs occasions, le défaut d'accentuation est récurrent et/ou concerne des termes courants, relevant du lexique typique des études anglophones ou encore du vocabulaire régulièrement employé dans les exercices oraux de type universitaire.

Voici une liste de termes qui sont régulièrement mal accentués. La syllabe soulignée correspond à l'accent primaire / principal qu'il faut marquer. Pour certains mots, le placement de l'accent dépend de règles. Pour les autres, le plus sage est d'apprendre l'accent comme une composante véritablement lexicale des mots en question.

- | | | |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------------------|
| - <u>abolish</u> | - <u>democrat</u> | - <u>literature</u> |
| - <u>absentee</u> | - <u>democratic</u> | - <u>Massachusetts</u> |
| - <u>access</u> | - <u>demonstrate</u> | - <u>mechanism</u> |
| - <u>adjective</u> | - <u>derogatory</u> | - <u>message</u> |
| - <u>advantage</u> | - <u>determine</u> | - <u>narrative</u> |
| - <u>aggressive</u> | - <u>develop(ment)</u> | - <u>narrator</u> ou <u>narrator</u> |
| - <u>allegory</u> | - <u>discover(y)</u> | - <u>personification</u> |
| - <u>ambivalent</u> | - <u>discrepancy</u> | - <u>pioneer</u> |
| - <u>ambiguity</u> | - <u>economic(al)</u> | - <u>necessary</u> |
| - <u>America</u> | - <u>economics</u> | - <u>newspaper</u> |
| - <u>analysis</u> | - <u>economy</u> | - <u>occur</u> |
| - <u>anaphora</u> | - <u>effect</u> | - <u>official</u> |
| - <u>anaphoric</u> | - <u>embarrass</u> | - <u>opponent</u> |
| - <u>aspect</u> | - <u>emphasis</u> | - <u>paradoxical(ly)</u> |
| - <u>atmosphere</u> | - <u>encourage(ment)</u> | - <u>parallel(ism)</u> |
| - <u>attribute</u> (verbe) | - <u>euphemism</u> | - <u>participate</u> |
| - <u>ballad</u> | - <u>examine</u> | - <u>particular(ly)</u> |
| - <u>benefit</u> | - <u>excerpt</u> | - <u>pedagogy</u> |

- beginning
- Britain
- campaign
- capitalism
- caricature
- cartoon
- category
- catholic
- certificate
- character
- characteristic
- circumstance
- colleague
- comfort(ing)
- comment (verbe et nom)
- commentary
- commit
- committee
- compare
- college
- Congress
- connect(ing)
- Connecticut
- consequence
- consider
- constitute
- consumerism
- contract (nom)
- contrast (nom)
- contrast (verbe)
- communicate
- contribute
- Dallas
- damage
- decipher
- deliver
- experience
- extract (nom)
- European
- event
- fanaticism
- feminism
- foreign
- foreigner
- fulfill(ment)
- genesis
- government
- grotesque
- headmaster
- headmistress
- history
- historical
- idea
- illustrate
- image(ry)
- impact (nom)
- impact (verbe)
- imperative
- implicit
- individual(ism)
- individuality
- industry
- infamous
- interpret
- irony
- issue
- italics
- label
- legislator
- legitimacy/ legitimate
- linear
- possibility
- position
- presidency
- process
- professional
- propaganda
- pursuit
- rationalism
- realise
- rebel (nom)
- rebel (verbe)
- recognize
- recommend
- recurrent
- redefine
- reference(s)
- relatives
- relevant
- reminiscent
- repetition
- represent(ative)
- senator
- separate(d)
- solitude
- success
- symbolic
- symbolism
- systematically
- technological
- technology
- testimony
- Texas
- unfortunately
- urbanism
- village

- democracy

Les erreurs observées sur un certain nombre de ces mots peuvent être évitées car leur schéma est déterminé par des règles d'accentuation. Les candidats pourront consulter les pages 71 à 75 du rapport 2012 pour connaître ces règles et les principales exceptions.

(<http://www.education.gouv.fr/cid58441/sujets-des-capes-2012.html>)

Réalisation des phonèmes

En préambule, on peut signaler que les candidats qui ont identifié dans leur prononciation des difficultés liées à certains phonèmes peuvent gagner à consulter la rubrique *Sounds of English* de la BBC. Ils auront des conseils (avec visionnage de l'articulation) en cliquant sur le symbole phonétique de leur choix. (<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/grammar/pron/sounds>)

Le manque de distinction entre voyelles relâchées (courtes) et voyelles tendues (longues) est un problème régulièrement relevé dans les rapports de jury. L'opposition la plus problématique semble être /i:/ vs. /ɪ/. Il est impératif de bien marquer la différence entre *leave* et *live*, *bean* et *bin*, *teen* et *tin* etc. Ces deux phonèmes diffèrent non seulement par leur longueur, mais encore par leur qualité (les points d'articulation et l'aperture ne sont pas semblables). En effet, /i:/ est une voyelle plus fermée que /ɪ/. Le /ɪ/ est assez proche du /e/ français, qui est souvent transcrit <é> et que l'on trouve dans le mot télévision. Il est simplement un peu moins antérieur. On peut conseiller aux candidats dont la réalisation de ce phonème est trop proche du /i/ français de se rapprocher de ce /e/ français. Pour la réalisation de /ɪ/, les lèvres sont entr'ouvertes et la langue est relâchée. Ce relâchement musculaire est très important, sous peine de glisser vers /i:/. Les côtés de la langue entrent très légèrement en contact avec les molaires du haut.

Le /i:/ est réalisé avec les lèvres entr'ouvertes et particulièrement rétractées vers l'arrière. Faire un large sourire peut d'ailleurs aider à réaliser ce son (cf. *Say "cheese"*). Les côtés de la langue entrent pleinement en contact avec les molaires du haut. Par rapport à /ɪ/, le dos de la langue entre fermement en contact avec la voûte du palais (la partie creusée du palais). Les muscles de la langue sont tendus durant toute l'articulation (en fait, /i:/ est très rarement une monophthongue pure).

Au nombre des erreurs souvent commises par des francophones et qui nuisent grandement à l'acceptabilité du modèle d'anglais oral proposé : la réalisation des phonèmes /θ/ et /ð/, qui deviennent /f/ et /v/, /t/ et /d/ ou encore /s/ et /z/. Certes, ces phonèmes sont absents du système phonologique du français, mais tout angliciste devrait se montrer capable de les produire correctement. Dans ce cas encore, un entraînement et une pratique soutenus permettent de surmonter la difficulté initiale. Hormis le fait que l'effet produit est celui d'un modèle peu authentique, une réalisation erronée peut se doubler de problèmes de compréhension (exemple : la paire minimale *thin/sin*).

Le phonème /h/ mérite également une remarque. On note des cas d'oubli à l'initiale, et parallèlement la production de /h/ parasites à l'initiale de mots commençant par une voyelle. C'est une source de flou sémantique dès lors que le phénomène porte sur des paires minimales telles que *ear/hear*.

Enfin, il est rappelé aux candidats que la francisation des noms propres dans les exposés et entretiens en français n'est pas du meilleur effet. Nous les invitons à faire l'effort de conserver une prononciation authentique pour les noms de personnages historiques, de lieux, d'auteurs...

Erreurs de phonèmes

Parmi les confusions de phonèmes les plus fréquentes, on trouve la paire /v/ vs. /ʌ/, notamment en raison de l'orthographe des termes concernés (présence du <o> graphique, voir plus bas). Les mots suivants se prononcent avec /ʌ/ : *blood*, *discover*, *love*, *colour*, *money*, *come*, *none*, *company*, *other*, *conjure* (sens : *do magic* ; NB : /'ka:ndʒər/ en GA), *tongue*, *wonder*, *does* (forme pleine), *done*, *front*, *gouvernement*.

En revanche, les items *foreign(er)*, *gone* ne se prononcent pas avec /ʌ/. Ils ont /v/ en RP et deux variantes avec /ɔ:/ ou /ɑ:/ en GA. *Novel* se prononce avec /v/ en RP et /ɑ:/ en GA.

La production d'une monophthongue à la place de /əʊ/ ou /oʊ/) a été relevée de manière régulière par les membres du jury pour la liste de mots suivants, qui se prononcent de façon correcte avec /əʊ/ en RP et /oʊ/ en GA :

appropriate, *audio*, *clothes*, *code*, *focus*, *ghost*, *global*, *host*, *low*, *motivate*, *most*, *over*, *own*, *poem*, *social*, *stone*

Au contraire, les mots suivants ne se prononcent pas avec la voyelle /əʊ/ (RP) ou /oʊ/ (GA) : les mots *dossier*, *audience* et *pause* se prononcent avec /v/ (RP) ; /ɔ:/ ou /ɑ:/ (GA) .

La voyelle /eɪ/ est souvent remplacée chez les candidats par une monophthongue de type /e/ ou /æ/. Il convient de bien réaliser la voyelle /eɪ/ dans des items comme *angel*, *say*, *remain*, *laid*, *dangerous*, *change*, *alien(ation)*, *spontaneous*.

Il y a parfois des erreurs en ce qui concerne le choix entre /s/ et /z/ dans certains mots. Il faut tout simplement mémoriser les prononciations suivantes :

- avec /s/ : *based*, *basic*, *close* (adj.)/*closer*, *decrease*, *increase*, *release*, *exercise*, *precise(ly)*, *use*, *abuse* (substantifs)

- avec /z/ : *bosom*, *'desert* (nom); *de 'sert* (verbe), *de 'ssert*, *observe*, *possess(ion)*

Voici une liste de termes divers qui donnent régulièrement lieu à des erreurs liées au choix des phonèmes lors des prestations des candidats ; la prononciation correcte est indiquée (seules les principales variantes sont données) :

-allow /ə'laʊ/

-audience /ɔ:diən(t)s/ (RP) ; /ɔ:diən(t)s/

ou /ɑ:diən(t)s/ (GA)

-also /'ɔ:lsəʊ/ (RP) ; /'ɔ:lsəʊ/ (GA)

-analysis /ə'næləsis/

-audio /'ɔ:diəʊ/ (RP) ; /'ɔ:diəʊ/ (GA)

-author /'ɔ:θə(r)/

-automobile /'ɔ:təməʊ.bi:l/ (RP) ;

/'ɔ:tə mou.bi:l/ (GA)

-because /bi'kɔz/ (ou /bi(')kəz/) (RP) ;

/bi'kɔz/ (ou /bi(')kəz/) (GA)

-bowling /'bəʊliŋ/ (RP) ; /'bəʊliŋ/ (GA)

-brought, fought, thought, sought /'brɔ:t/, /'fɔ:t/,

/'θɔ:t/, /'sɔ:t/ (RP) ; /ɔ:/ ou /ɑ:/ (GA)

-inherent /ɪn'herənt/ ou /ɪn'hɪ(ə)rənt/

-knowledge /'nɒlɪdʒ/ (RP) ; /'nɑ:lɪdʒ/ (GA)

-launch /lɔ:ntʃ/ (RP) ; /lɔ:ntʃ/ ou /lɑ:ntʃ/ (GA)

-law /lɔ:/ (RP) ; /lɔ:/ ou /lɑ:/ (GA)

-luxurious /lʌk'ʒʊəriəs/ (RP) ; /lʌg'ʒʊəriəs/ ou

/lʌk'ʃʊəriəs/ (GA)

-luxury /'lʌkʃəri/ (RP) ; /'lʌgʒəri/ ou /'lʌkʃəri/ (GA)

-mountain /'maʊntɪn/ ou /'maʊntən/

-only /'əʊnli/ (RP) ; /'oʊnli/ (GA)

-palace /'pælɪs/

-parent /'peərənt/ (RP) ; /'perənt/ ou /'pærənt/

(GA)

-particular(ly) /pə'tɪkjʊlə(li)/ (RP) ;

/pə'tɪkjələ(li)/ (GA)

-pathos /'peɪθɒs/ (RP) ; /'peɪθɑ:s/ (GA)

-broad /brɔ:d/	-phoney /'fəʊni/ (RP) ; /'foʊni/ (GA) ;
-bury/burial /'beri(ə)l/	-poem /'pəʊɪm/ ou /'pəʊəm/
-capable /'keɪpəbl/	-poet /'pəʊɪt/ ou /'pəʊət/
-caught, taught /kɔ:t/, /tɔ:t/ (RP) ; /ɔ:/ ou /ɑ:/ (GA)	-power /'paʊə(r)/
-chaos /'keɪɔs/ (RP) ; /'keɪɑ:s/ (GA)	-pretty /'prɪti/ (RP) ou /'prɪtɪ/ (GA)
-conquer /'kɒŋkə/ (RP) ; /'kɑ:ŋkə/ (GA)	-process /'prəʊses/ (RP) ; /'pra:ses/ ou /'prəʊses/ (GA)
-cough /kɒf/ (RP) ; /kɒf/ ou /kɑ:f/ (GA)	-product /'prɒdʌkt/ (RP) ; /'prɑ:dʌkt/ (GA)
-country /'kʌntri/	-promise /'prɒmɪs/ (RP) ; /'pra:mɪs/ (GA)
-cow /kaʊ/	-relevant /'reləvənt/
-creature /'kri:tʃə/	-said /sed/
-culture /'kʌltʃə/	-say /seɪ/
-destabilize /,di:'steɪbəlaɪz/	-says /sez/
-destined /'destɪnd/	-second /'sekənd/
-determine /di'tɜ:mɪn/	-soldier /'səʊldʒə/ (RP) ; /'souldʒə/ (GA)
-dollar /'dɒlə/ (RP) ; /'dɑ:lə/ (GA)	-soul /'səʊl/ (RP) ; /'soul/ (GA)
-doubt /daʊt/	-southern /'sʌðə(r)n/ (mais south /sauθ/)
-echo(es) /'ekəʊ(z)/ (RP) ; /'ekəʊ(z)/ (GA)	-species /'spi:ʃi:z/ ou /'spi:si:z/
-image /'ɪmɪdʒ/	-stereotype /'sterɪətaɪp/
-empire /'empaɪə(r)/	-stabilize /'steɪbəlaɪz/
-envisage /ɪn'vɪzɪdʒ/	-structure /'strʌktʃə(r)/
-examine /ɪg'zæmɪn/	-sword /'sɔ:(r)d/
-enough /ɪ'nʌf/	-vehicle /'vi:ɪkl/ (RP) ; /'vi:əkl/ (GA)
-focus /'fəʊkəs/ (RP) ; /'fəʊkəs/ (GA)	-weapon /'wepən/
-foreign(er) /'fɔ:ɪn(ə)/ (RP) ; /'fɔ:ɪn(ə)/	-woman /'wʊmən/
ou /'fɑ:ɪn(ə)/ (GA)	-women /'wɪmɪn/
-Gaelic /'geɪlɪk/	-young /jʌŋ/
-government /'gʌv(ə)(r)nɪmənt /	-video /'vɪdɪəʊ/ (RP) ; /'vɪdɪəʊ/ (GA)
-guardian (cf. <i>The Guardian</i>) /'gɑ:(r)dɪən/	
-idea /aɪ'dɪə/	
-imperial /ɪm'pɪəriəl/ (RP) ; /ɪm'pɪəriəl / (GA)	

Les noms propres doivent être prononcés correctement, et non francisés. Il convient de prêter une attention particulière aux noms de deux syllabes qui sont accentués sur la première et dont la deuxième syllabe est réduite (ex : *Richard* */'rɪtʃɑ:(r)d/ → /'rɪtʃə(r)d/, *Edward* */'edwɑ:(r)d/ → /'edwə(r)d/).

Les noms propres suivants ont été source d'erreurs lors des dernières sessions du CAPES. En voici la prononciation :

Chicago /ʃɪ'kɑ:gəʊ/ (RP) ou /ʃɪ'kɑ:gou/ (GA), *San Francisco* /,sæn frən'sɪskəʊ/ (RP) ou /,sæn frən'sɪskou/ (GA), *Dallas* /'dæləs/, *Disney* /'dɪzni/, *Texas* /'teksəs/

Correspondances graphie-phonie qui posent problème

Les principales erreurs relevées se situent sur la zone du <o> français (/o/ et /ɔ/).

- **La graphie <o>** peut correspondre à quatre valeurs différentes :

1/ une « valeur brève » : voyelle suivie d'une consonne finale ou de plusieurs consonnes (suivies éventuellement d'un <e> muet) : <o> → /ɒ/ en RP et /ɑː/ ou /ɔː/ en GA.

Ex : *not, soft, dossier, Cockney, accost, response...*

!! exceptions : *comb, gross, engross, wont, host, ghost, most, post, both, loth, quoth, sloth, ripost, betroth* avec /əʊ/ (RP) et /ou/ (GA) ; *won, ton, son, front, month, sponge, once, front, affront, among(st)* avec /ʌ/

2/ une « valeur longue » si la voyelle est suivie d'une seule consonne et d'un <e> final, s'il s'agit d'une voyelle finale ou si la voyelle est phonologiquement finale car suivie d'un <e> ou d'un <h> muets : <o> → /əʊ/ en RP et /ou/ en GA.

Ex : *close, alone, dome, clone, so, hello, invoke, console...*

!! exceptions : *above, done, none, one, honey, money, glove, love, shove, slovenly, oven, govern, cover, some, dozen, come* avec /ʌ/ ; *lose, move, remove, prove, approve, reprove, improve* avec /uː/ ; *gone* avec /ɒ/ en RP et /ɔː/ ou /ɑː/ en GA, *shone* avec /ɒ/ en RP et /ou/ en GA ; *scone* avec /ɒ/ en RP (prononciations régulières en GA et pour une variante de RP) ; *some, come, become, done, one, none, love, dove, shove, glove, above* avec /ʌ/

3/ une valeur « colorée par <r> » : <o> → /ɔː/ en RP et /ɔː(r)/ en GA

Ex : *absorb, shore, abort, vortex, mortal, mortgage ...*

4/ une valeur « étrangère » : <o> → /əʊ/ en RP et /ou/ en GA

Ex : *mafioso, Antonio ...*

- **Les graphies <au> et <aw>** ne correspondent quasiment jamais à des diphtongues. Elles sont prononcées /ɔː/ en RP et /ɔː/ou /ɑː/ en GA.

Exemples : *audience, taut, fraud, lawn, jaw, launch, cause, fraud, applaud, exhaust, nausea, trauma, automobile, Australia, laureate* (*Australia* a des variantes avec /ə/ et /ɒ/ en RP).

Principales exceptions : *mauve, chauffeur, hautboy, sauté, aubergine, gauche, chauvinism/nist/nistic* avec /əʊ/ en RP et /ou/ en GA ; *vaudeville* avec /ɔː/ en RP et /ɔː/ ou /ɑː/ en GA ; *gauge* avec /eɪ/ ; *aunt, draught, laugh(ter)* avec /ɑː/ en RP et /æ/ en GA.

- **La graphie <ow>** a le plus souvent la valeur /aʊ/ : *crown, cow, fowl, browse, owl, vow, avow, endow, powder ...*

Exceptions : *bow* (dans le sens de « arc »), *sow* (dans le sens de « semer »), *tow, show, stow, owe, bowl, own* avec /əʊ/ (RP) ou /ou/ (GA) ; *(ac)knowledge* avec /ɒ/ (RP) ou /ɑː/ (GA).

Conclusion

Les indications et les pistes fournies dans ce rapport de jury ne prétendent pas couvrir de manière exhaustive l'ensemble des traits de l'anglais oral. Il s'agit plutôt de souligner les points les plus

problématiques tels qu'ils apparaissent à l'audition des candidats. Outre les exercices d'écoute et de répétition précédemment mentionnés, les candidats pourront trouver un intérêt à consulter les rapports des années précédentes et à lire des ouvrages spécialisés dans lesquels ils trouveront matière à réflexion et pistes d'entraînement.

Cette année encore, les membres du jury ont eu lieu de se réjouir de la qualité de l'anglais oral de candidats francophones. Comme nous l'avons souligné plusieurs fois, un travail et des efforts réguliers dans la pratique de l'anglais oral s'accompagnent inmanquablement de progrès qui ne peuvent que s'avérer fructueux lors des épreuves d'admission... Bonne préparation !

Olivier Glain

BIBLIOGRAPHIE

Voici une bibliographie indicative pour les candidats désireux de faire des lectures complémentaires. Pour plus de détails, ils sont invités à consulter leur préparateur.

- DUCHET Jean-Louis (2000), *Code de l'anglais oral*, Paris, Ophrys
- GINESY Michel (2000), *Phonétique et phonologie de l'anglais*. Paris, Ellipses
- HUART Ruth (2010), *Nouvelle grammaire orale de l'anglais*, Paris, Ophrys
- JOBERT Manuel & MANDON Natalie (2012), "Précis d'anglais oral", *La Clé des Langues* (Lyon: ENS LYON/DGESCO). ISSN 2107-7029 (http://cle.ens-lyon.fr/workbook/precis-d-anglais-oral-148102.kjsp?RH=CDL_MAN000000&RF=CDL_MAN070000)
- ROACH Peter (2009), *English Phonetics and Phonology: A practical course*, Cambridge, Cambridge University Press (4^e édition)
- WELLS John (2006), *Longman Pronunciation Dictionary*, Londres, Longman (3^e édition)

4.2 Epreuve de mise en situation professionnelle

4.2.1 Rappel du cadre réglementaire

L'épreuve prend appui sur un dossier proposé par le jury, composé de documents se rapportant à l'une des notions ou thématiques de l'ensemble des programmes de lycée et de collège. Ces documents peuvent être de nature différente : textes, documents iconographiques, enregistrements audio ou vidéo, documents scientifiques, didactiques, pédagogiques, extraits de manuel ou travaux d'élèves. L'épreuve comporte deux parties :

– une première partie en langue étrangère consistant en un exposé comportant la présentation, l'étude et mise en relation des documents. L'exposé est suivi d'un entretien en langue étrangère durant lequel le candidat est amené à justifier sa présentation et à développer certains éléments de son argumentation

– une seconde partie en langue française consistant en la proposition de pistes d'exploitation didactiques et pédagogiques de ces documents, en fonction des compétences linguistiques qu'ils mobilisent, de l'intérêt culturel et de civilisation qu'ils présentent ainsi que des activités langagières qu'ils permettent de mettre en pratique selon la situation d'enseignement choisie, suivie d'un entretien 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 : trois heures ; durée de l'épreuve : une heure (première partie : exposé : vingt minutes ; entretien : dix minutes ; seconde partie : exposé : vingt minutes ; entretien : dix minutes) coefficient 4.

Cette année encore, aucun document à caractère didactique, pédagogique, ni aucun extrait de manuel n'a été proposé dans les dossiers.

L'épreuve de mise en situation professionnelle permet d'évaluer la capacité du candidat à :

- mobiliser ses connaissances et compétences linguistiques et culturelles pour dégager d'un dossier relevant de l'aire anglophone lignes de force, résonances, convergences et divergences en rapport avec l'une des notions ou thématiques des programmes de lycées et collèges (première partie) ;

- approfondir l'analyse de tout ou partie du dossier en référence à un niveau d'enseignement spécifié afin de concevoir les grandes lignes d'une exploitation didactique et pédagogique des documents retenus ; l'exposé s'appuiera sur la définition d'objectifs communicationnels, culturels, pragmatiques et linguistiques, en référence aux programmes nationaux et au CECRL (deuxième partie).

Les deux entretiens ont pour but de permettre au candidat de justifier ses choix, d'affiner ses analyses et/ou de prolonger sa réflexion.

4.2.2 Première partie en anglais

Composition du dossier et consigne

Les trois ou quatre supports authentiques de nature et source variées qui constituent le dossier ne sont ni classés, ni hiérarchisés. Les documents doivent donc faire l'objet d'un traitement équilibré et d'une analyse approfondie. La paraphrase ou la simple restitution – même fidèle – du contenu des documents vidéo ou audio ne saurait tenir lieu d'analyse.

La consigne, identique pour tous les dossiers, invite les candidats à présenter, étudier et mettre en relation les documents, qui forment un ensemble cohérent. Il convient donc de ne pas les aborder séparément les uns des autres dans des parties distinctes au sein du développement, mais de les aborder conjointement (comparer / contraster) dans chacune des parties proposées.

Chaque dossier de cette épreuve est susceptible de s'inscrire dans une ou plusieurs des notions et thématiques des programmes de collège et de lycée. Ainsi, par exemple, un ensemble de documents présentant des figures de leaders (Reagan, Elizabeth I^{ère} et Richard II) peut sembler pertinent à l'intérieur d'une séquence à la croisée des notions « Lieux et formes de pouvoir » et « Mythes et héros ». Le candidat identifiera une notion ou thématique de son choix et l'indiquera explicitement au jury au moment qu'il jugera le plus opportun au cours de son exposé. Une prestation convaincante mettra en lumière la dynamique qui anime le dossier, en la rapportant à la notion ou thématique clé à travers de fréquents allers et retours entre les éléments du dossier et la référence retenue.

Recommandations

Introduction

L'introduction du propos et la définition de sa ligne directrice s'appuient non seulement sur une présentation brève et efficace du dossier, mais aussi sur une prise en compte liminaire d'une notion ou thématique. Celle-ci fera entrer en résonance les documents et en proposera une approche précise et nuancée, en rapport explicite avec la notion ou thématique identifiée. Un plan, annoncé clairement, apparaîtra comme la conséquence logique de l'axe d'analyse adopté et donnera à voir, à un premier niveau, que le candidat a bien cerné les enjeux littéraires, civilisationnels et culturels du dossier. Il est rappelé que l'on n'attend pas nécessairement une lecture des sources des trois documents dans la mesure où le jury les a aussi sous les yeux. Lors de l'annonce du plan, le candidat veillera à ce que les membres du jury aient le temps de prendre en note l'intitulé de chacune des parties. De la même manière, l'annonce claire du passage d'une partie à une autre sera la bienvenue.

Développement

L'exposé s'organise autour d'une ligne directrice claire. Chaque partie en aborde une des facettes et, à la lumière de l'analyse qui y est développée, examine la manière dont chacun des documents donne corps à la notion, la fait vivre, permet d'en percevoir ou illustrer les facettes. Par la structuration de leur exposé autour d'un axe d'analyse dont la définition pourra évoluer au gré du développement, les candidats se donneront les moyens de nouer tous les liens tissés à partir des documents. Les arguments avancés doivent être justifiés avec précision par des éléments cités à bon escient. Le candidat évitera les citations trop longues au profit de micro-lectures et d'analyses circonscrites. Ces dernières, afin d'être pertinentes, supposent de prendre en compte la spécificité des supports. Pour ce faire, le candidat devra donc maîtriser le lexique et les outils d'analyse appropriés, notamment dans les domaines narratologique, rhétorique, poétique, iconographique et filmique. En outre, une contextualisation historique des documents ainsi qu'une connaissance des traits principaux des grands genres et courants littéraires et/ou artistiques permettront une mise en perspective plus riche et aboutie du dossier. Néanmoins, ces références culturelles, qu'elles soient connues du candidat ou puisées dans les ouvrages de référence mis à sa disposition, ne sauraient faire l'objet d'un placage artificiel, mais seront utilisées par touches successives dans un souci constant de démonstration.

Conclusion

Conclure l'exposé ne consiste pas à reprendre mot pour mot l'introduction ni à répéter le plan adopté. Il s'agit d'achever la réflexion globale sur le dossier en apportant une réponse claire aux interrogations soulevées en introduction au moment de définir les grands axes du propos. La conclusion fait le bilan de la mise en relation des documents tout en faisant écho à la notion ou thématique retenue.

Entretien

L'entretien qui s'ensuit s'inscrit dans une démarche constructive. Les questions du jury permettront en effet au candidat de préciser, éclaircir ou approfondir certains points de sa démonstration. Le candidat peut prendre quelques secondes de réflexion avant de proposer une réponse. Il évitera aussi les longues digressions ou la redite de propos tenus lors de l'exposé au profit d'éléments qu'il n'aurait pas perçus ou qu'il aurait mis insuffisamment en exergue lors de sa présentation. Un entretien fructueux ne pourra que relever l'appréciation portée sur la prestation.

Langue

Au cours de l'exposé et de l'entretien, contenu et expression sont tous deux évalués. Une analyse erronée et insuffisante dans une langue authentique ou des arguments pertinents dans un anglais défailant ne sauraient être considérés comme satisfaisants. Les candidats doivent veiller à adopter un débit régulier et un volume suffisant pour que leurs propos soient intelligibles. Un lexique varié, étendu et précis, une syntaxe élaborée et une prosodie authentique permettront aux candidats de déployer une pensée riche, complexe et nuancée, et de communiquer de façon efficace. Ils doivent s'efforcer de maintenir un registre soutenu pendant l'entretien.

Articulation avec la seconde partie

Il est naturel, mais nullement obligatoire, que la notion ou la thématique retenue par le candidat en première partie de l'épreuve dans son analyse du dossier constitue également son choix pour le niveau d'enseignement indiqué dans la consigne de la seconde partie. Si ce choix est fait, les pistes d'exploitation didactique et pédagogique que le candidat proposera à partir des éléments pertinents du dossier devront apparaître comme le prolongement et l'approfondissement naturel de la réflexion précédente. Comme il a été dit, cependant, le candidat conserve la possibilité de traitements différenciés dans l'une et l'autre partie de l'épreuve, dans le cas où le dossier se prêterait en première partie à une analyse selon plus d'une grille de lecture.

4.2.3 Seconde partie en français

Connaissances requises

La majorité des candidats connaît le cadre institutionnel, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), les programmes de collège et de lycée, et les concepts fondamentaux de didactique. Si les notions et thématiques des programmes sont généralement connues et identifiées par les candidats, l'épreuve requiert en outre qu'ils les articulent explicitement aux objectifs culturels, communicationnels, pragmatiques et linguistiques qu'ils se seront fixés. À cet égard, si une tâche finale venait à être proposée, il faudrait qu'elle soit cohérente avec les objectifs définis et les activités suggérées en amont. Cette dynamique est au cœur de la perspective actionnelle, visant à faire des élèves des acteurs sociaux dans la pratique de la langue.

On attendra également des candidats une certaine connaissance du cadre et des attentes institutionnels (par exemple, des modalités des épreuves du baccalauréat selon les sections : langue vivante obligatoire, langue vivante approfondie, littérature étrangère en langue étrangère). La distinction entre niveau attendu et niveau visé dans une classe, un palier ou un cycle donnés doit également être maîtrisée.

Exploitation des documents et démarche didactique

Le jury est ouvert à différentes propositions ou approches dans le traitement des documents. Le large éventail de démarches recevables ne dispense cependant pas les candidats de faire des choix précis, réfléchis et justifiés. Il s'agit de mobiliser de solides connaissances didactiques pour s'interroger, en référence aux éléments du dossier indiqués dans la consigne, sur les compétences linguistiques, pragmatiques et culturelles qu'il serait possible/souhaitable de mobiliser chez les élèves, les activités langagières qu'ils pourraient mettre en pratique, ainsi que le détail des stratégies d'accès au sens. Cette réflexion étant en place, l'exposé pourra gagner à présenter les différentes étapes d'une progression, tout en mettant en exergue la finalité du projet pédagogique.

Un cheminement cohérent suppose d'avoir identifié le potentiel des documents, qui doivent être traités, comme pour la première partie de l'épreuve, de manière équilibrée en vue de dégager entre eux une éventuelle hiérarchie et une chronologie dans la façon de les aborder, et de prendre en compte leur spécificité afin de proposer les activités langagières dominantes pertinentes. Pour illustrer, une vidéo ou un tableau sont souvent considérés par les candidats comme des documents propres à introduire une séquence sous prétexte que l'image, par son vide linguistique patent, déclencherait la parole ou que le jeu des acteurs faciliterait la compréhension des enjeux du document. Il se peut toutefois qu'ils ne soient pas d'emblée déclencheurs de parole si leur complexité rend l'accès au sens ou à l'implicite difficile. Il est donc nécessaire de faire un bilan précis des éléments qui facilitent ou entravent la compréhension des documents, sans se limiter à un simple catalogue de relevés lexicaux dans un texte, par exemple.

Il n'est pas demandé d'aller jusqu'à fournir une simulation de séquence pédagogique dans son ensemble. Le jury, en revanche, attend une présentation cohérente des étapes et stratégies mises en œuvre pour atteindre les objectifs communicationnels, culturels, pragmatiques et linguistiques en référence à la notion du programme précédemment identifiée. C'est cette orientation qui donne sens à l'ensemble du projet, éventuellement conclu par la réalisation d'une tâche finale.

Enfin, les candidats ne doivent pas s'interdire d'imaginer, et donc de proposer, l'ajout de documents (textuels, iconographiques, audio ou vidéo) en complément de ceux du dossier afin, par exemple, d'anticiper ou approfondir certains éléments, dès lors que l'articulation de ces autres documents avec les objectifs retenus et avec les supports déjà fournis s'avère justifiée et opératoire. Il en est de même pour les activités qui favoriseraient l'interaction entre élèves.

Objectifs

La construction du sens et des compétences dépend d'objectifs clairement formulés et organisés. Ces derniers ne sauraient donc être trop nombreux ou démesurément ambitieux. Ils doivent au contraire être adaptés au niveau d'enseignement, à la spécificité des documents et à la notion ou thématique retenue.

Objectif culturel

Le choix de la notion que le candidat aura retenue pour exploiter le dossier au niveau requis par la consigne devrait constituer la ligne de force de la séquence pédagogique envisagée.

Objectif communicationnel

Le jury incite les candidats à faire preuve d'un certain réalisme quant au choix des activités langagières dominantes : elles ne peuvent être toutes les cinq présentes dans chaque projet pédagogique ou proposition de séquence. Il est préférable d'en privilégier une ou deux, en fonction des documents et des productions envisagées pour les élèves. Elles constitueront le fil conducteur de séances.

En réception, les candidats veilleront à s'interroger sur les moyens de développer des stratégies transférables d'un document à un autre (stratégies d'accès au sens, stratégies de contournement de la difficulté, stratégies de prise de parole etc.). En production, orale ou écrite, une démarche cohérente comprend nécessairement des activités d'entraînement qui permettent aux élèves de construire et d'améliorer leurs compétences, tout en préparant la réalisation d'une éventuelle tâche finale. Par exemple, en classe de seconde, dans une séquence consacrée conjointement à la ville et à la forme poétique, autour de la notion de « sentiment d'appartenance : singularités et solidarités », les élèves pourraient avoir pour tâche finale l'écriture et la mise en voix d'un poème. A travers des tâches ou activités intermédiaires appropriées (comparaison avec d'autres poèmes, écoute de poèmes enregistrés, entraînement pour le placement de la voix) le candidat aura songé, en amont, à aider les élèves à construire progressivement cette compétence.

Objectifs linguistiques

Les objectifs linguistiques ne dépendent pas du nombre d'occurrences de tel ou tel fait de langue dans les documents, mais s'articulent au projet dans son ensemble et à l'exploitation des supports en fonction du niveau d'enseignement envisagé. De quels nouveaux contenus et outils grammaticaux, lexicaux, phonologiques les élèves ont-ils besoin pour construire le sens et réaliser les activités ou tâches prévues dans la séquence ? À cet égard, le rebrassage de structures supposées connues ne saurait tenir lieu d'objectif linguistique, qui doit être adapté au niveau exigé dans la classe choisie : le prétérit et les verbes irréguliers ne semblent guère cohérents avec la Terminale L, même si on demande aux élèves d'écrire un récit sous la forme d'un conte merveilleux dans le cadre de la LELE, par exemple. Les objectifs linguistiques impliquent l'enrichissement et la complexification graduelle de l'expression, par exemple à travers des structures jusqu'ici inconnues des élèves. Il paraît peu opportun également de considérer la construction d'une phrase complexe comme un objectif accessible au palier un du collège, même si dans les documents (écrits, oraux, vidéo) certains énoncés appartiennent à cette catégorie. Le ciblage des activités et leur adéquation au niveau visé est donc primordial.

La définition de l'objectif phonologique est également liée à la nature des supports et à l'orientation globale du projet. Un candidat qui nierait la dimension orale d'un poème, d'une pièce de théâtre, d'une scène filmique perdrait une partie essentielle de l'intérêt du document. Il est toujours tentant pour les candidats de proposer, après la composition d'un poème, l'écriture d'une scène de théâtre ou de film, de ne pas s'arrêter en si bon chemin et de suggérer la mise en voix du poème, l'interprétation de ladite scène de théâtre, voire le tournage de la scène en collaboration avec les enseignants de l'option cinéma du lycée. Il faut toutefois savoir que toutes ces activités supposent un travail sur l'intonation, la prosodie, le ton et le rythme, qui contribuent à l'accès au sens par l'auditeur, le spectateur, ainsi qu'à son accès à l'implicite, aux émotions et sentiments. Le candidat doit donc songer à proposer des activités permettant à tous ces paramètres à la fois linguistiques et communicationnels d'être travaillés.

Entretien

En dernier lieu, l'entretien qui suit l'exposé n'est pas à négliger. En aucun cas, le candidat ne doit à ce moment relâcher sa concentration, car le jury, dans un esprit de bienveillance, cherchera toujours à lui permettre de réfléchir à la pertinence ou la faisabilité de certaines activités, d'affiner ses choix ou

d'approfondir des pistes intéressantes. Mené de façon constructive, il peut susciter une éventuelle modification des pistes initialement proposées, ce qui ne manquera pas de valoriser la prestation.

Luc Bouvard et Franck Grégoire

4.2.4 Exemples de sujets

Sujet : EMSP 10

Première partie en anglais

This dossier revolves around the notions of urban isolation, alienation, nothingness, the absence of human relationships and the difficulty to communicate. Document A is the opening chapter of Carson McCullers's novella "The Ballad of the Sad Café" (1951), which depicts loneliness and the pain of unrequited love. The novella opens in a small, isolated Georgia town, introducing Miss Amelia Evans, a strong character in both body and mind.

Document B, "Nighthawks" (1942), is one of Hopper's most famous works and is one of the most recognizable paintings in American art. It depicts the interior of a cheap restaurant at night. It has a timeless, universal quality. Hopper denied that he purposefully depicted human isolation and urban emptiness, but he acknowledged that in "Nighthawks", "unconsciously, probably, [he] was painting the loneliness of a large city".

Document C is the opening chapter of The Brooklyn Follies, a novel published in 2005, dealing with 60-year-old Nathan Glass who returns to Brooklyn after his wife has left him. He is recovering from cancer and is looking for "a quiet place to die". "It is a book about survival", Paul Auster said.

The analysis suggested here will examine how urban isolation is depicted in the dossier and how perspective contributes to the impression of alienation. It will first focus on nothingness and the way in which the absence of bonds is mirrored by the setting. Then, closure and circularity will be dealt with before analyzing viewpoints and theatricality.

I. Nothingness and an absence of bonds which is mirrored by the representation of the setting

Even though money is not the most striking element in the dossier, it is nevertheless present in the three documents: Miss Amelia's café and bootlegging activities (l. 33-34) in document A, the unmanned cash register in the background in document B, the narrator's divorce in document C and the fact that it provides him with enough money to live on. Yet such business as is thus suggested is not shown as a way to compensate for the absence of communication. In addition, food is almost absent from the set of documents, although it could have been expected, both in Miss Amelia's café and in the diner in document B, where only the female character is eating, and even then, only a sandwich. In this respect, one should bear in mind the historical context of Hopper's painting in order to interpret the absence of food in document B, i.e. the height of the Second World War, which was a time of anxiety for Americans, a time when Franklin D. Roosevelt delivered his well-known "Four Freedoms Speech", in which one of the freedoms is "Freedom from Want" (1941).

One might also point out that in each of the three documents, the description of the setting contributes to characterization: in document A, various pejorative adjectives attach to the town ("dreary", l. 1; "miserable", l. 2); it is defined in terms of what it is not (l. 1); it is inhospitable because of its harsh climate (l. 7, 15). The depiction of a ghost town (l. 10), "far off and estranged from all other places in the world" (l. 5), makes readers wonder about the ironic toponymy ("Society City") in the opening chapter of the novella. Therefore, the description of the building ("curious, cracked look", "puzzling", l. 11) could almost refer to Miss Amelia herself. Similarly, in document B, the cheap restaurant, the deserted street and the eerie glow outside the diner mirror the strange atmosphere inside the restaurant. In document C, the narrator stresses that none of his neighbors "had any children" (l. 10): this could mean that he has found a quiet place to die but it also suggests a place where there is no immediate future, if children are understood as representing the future. In addition, Brooklyn was an off-centred core in New York City before it became trendy. Thus, after "commuting

back and forth" (l. 16), he seems to have been left with no bond with either Westchester or New York City, where he spent his working life.

The absence of bonds is stressed in the three documents: in document B, the woman is singled out: the red blouse and lipstick represent the only use of red in the composition, causing her to stand apart from everything else in the painting, while the head of the customer who is sitting alone is at the centre of the frame-within-a-frame and also the centre of the painting as a whole, highlighting his isolation. In document C, the narrator is alone (l. 9), he speaks to his daughter but they don't communicate (l. 25-32). In document A, Miss Amelia is portrayed as an outcast (l. 38), a misfit or even a freak. Moreover, there seems to be a blurring of genders: Miss Amelia is described as though she were a man (l. 34), she is actively involved in bootlegging activities (l. 33-34) and she is "sexless" (l. 17), so that, ultimately, she is portrayed as being neither woman nor man. Even her face is blurred: the adjective which is used to characterize it ("a terrible dim face", l. 16) does not seem to be in keeping with the presentation of light: how can her face be dim in the afternoon's glaring sun? Yet again, this points to the notion of nothingness. Thus, nothingness is prevalent in the three documents and this recurring motif is also emphasized by a sense of closure and circularity.

II. A sense of closure and circularity

In document B, there is no sign of an entrance: the viewer is drawn to the light but is shut out from the scene by large panes of glass resulting in an enclosed, semi-circular or even self-contained space. In document A, circularity is mirrored in the use of tenses: the first two paragraphs are in the present tense, pointing to a form of universal truth and to an absence of evolution. Miss Amelia is willingly separating herself from the world outside: she is hiding in the swamp (l. 33) and her illegal bootlegging activities offer her a chance to be isolated from the town. In the opening chapter of the novella, her marriage is described as "strange and dangerous" (l. 39) and "this queer marriage" (l. 40), a phrase in which 'this' doesn't have the same meaning of closure as 'that', pointing to the fact that Miss Amelia's short marriage is still present in people's minds. This may be why the character is waiting for the scorching heat of the afternoon to open her shutters (l. 15), why she wants to be sure that she will not be seen: the only way to escape from inquisitive neighbors and glaring sunshine ("white with glare", l. 7) is to lock herself in. Thus, there is a form of predation in the act of looking, as is the case in document C, when the narrator is "scoping out the terrain" (l. 2).

In document C, insofar as Prospect Park is situated on a hill, overlooking New York where the narrator spent most of his working life, the reference can be taken as a metaphor for the narrator's standing back from his own life and looking at it retrospectively. The name "Prospect Park" can also be read ironically, since the narrator first presents himself as a dying man who is not forward-looking, but rather focuses on how quietly he wants to die. One might say that the narrator's prospects are presented as limited and that the dominant movement of the first paragraph is circular, pointing back to a starting point, symbolically "First Street". The circular movement is also mirrored by the neighbors who have "nine-to-five jobs," with days that repeat themselves much as the narrator's life starts and ends in the same place, and also by the "closing" event (l. 17): selling the house where the couple lived together can be taken as a way of marking the end of an era and, from the narrator's point of view, the end of a life.

The overwhelming impression which is conveyed in the first two paragraphs of the novel is that of an imminent end. Indeed, the word "end" appears three times in these paragraphs ("end of the afternoon", l. 9; "A silent end to my sad and ridiculous life", l. 15; "end of the month", l. 17), and the second paragraph uses the periphrasis "I stopped breathing" to refer to death, which also points to an end. Thus one might say that the opening paragraphs of the novel are startling and that they are meant to puzzle the reader with an ironic start: how can the opening chapter of a novel be entitled "overture" while the first two paragraphs dwell heavily on endings and on closure?

III. Viewpoints and theatricality

In document C, the title of the first chapter is unusual: the term "Overture" seems to point to a form of self-dramatization since it corresponds to the moment when the curtain rises and when the orchestra sets the mood for the opera. In the opening chapter of "The Brooklyn Follies", the narrator presents himself as a tragic character, using exaggerations such as "some wounded dog" (l. 6). Furthermore, the overture is performed by the narrator alone, as opposed to a full orchestra: this might be interpreted as an inward-looking attitude or even hubris on the part of the homodiegetic narrator.

The question of viewpoints is equally central in document A which has a cinematic quality, starting with a general presentation of the town before focusing more closely on the café. One might even go so far as to say that the setting itself could almost be seen as a film studio. The reader is also placed in the position of an onlooker, the narrator's point of view is external. Readers do not have access to the character's feelings, apart from the symbolism of the setting which contributes to characterization and from a hint concerning a "secret gaze of grief" (l. 18-19).

In document B, the point of view is that of a passer-by on the sidewalk and, owing to the frame-within-the-frame, the four characters are as isolated from each other as they are from the viewer. The interior light comes from more than a single light bulb, as though they were spotlights on a stage, and this contributes to the theatricality of the scene. The characters are belittled by the perspective and, apart from the man at the centre of the painting, they all look somewhat marginalized. Consequently, they look fragile, as though something might happen to them. In connection with that, one should keep in mind that the title of the painting, "Nighthawks", can be interpreted as meaning "insomniacs", as well as referring to hawks which, being birds of prey, also suggest danger or predation through the act of looking.

Both document A and document C are opening chapters. An opening chapter performs the traditional function of introducing the characters, presenting the setting and establishing a narrative contract between the reader and the narrator. Nevertheless, the narrator's reliability in document C is challenged since he stresses his own qualities ("sweet and friendly", l. 34; "sympathetic", l. 36; "I possess all those qualities and more", l. 37) and yet uses offensive language ("I didn't give a flying fuck", l. 25-26). The narrator even presents himself as a cynical old man (l. 23-24) but one who also proves loving (l. 43). Saying "There is something nasty about me at times" (l. 33) is an understatement.

Thus, the set of documents highlights the ways in which urban isolation and a form of alienation are presented in the painting and in the two opening chapters. The setting contributes to the presentation of the characters, all the more so as limited access is given to the characters' feelings in the three documents. Not only does the setting add to our representation of the character, but it also reinforces the impression of circularity and the sense of closure, even in the meaningful toponymy of the geographical locations. This sense of isolation can further be perceived in the act of reading or the act of looking itself. By adopting the point of view of an outsider in documents A and B, and seeing through the eyes of the narrator who is presenting himself as a lyrical character in an opera in document C, readers or viewers are also simultaneously isolated from the scene. The spectator's gaze might be equated with a form of predation through the act of looking in documents A, B or C. Despite the strong emphasis on alienation and urban isolation, this set of documents is not entirely negative. For example, even though Hopper's painting has been so stripped down that it could be the representation of an archetypal American city, there are some clues which place us in a particular place at a particular time, such as the napkin holders and the coffee urns in which you can see how much coffee is left. Similarly, in document A, there is something fascinating about the derelict setting and eccentric characters, while The Brooklyn Follies is clearly not as gloomy as its opening chapter might suggest, and in that respect, the use of "At first" (Document C, l. 16) seems to suggest a form of change. In a sense, one could even wonder if the set of documents could not somehow be regarded as a way of illustrating a form of resilience at the same time as it stresses the impact of urban isolation.

Seconde partie en français

La seconde partie de l'épreuve portait sur les documents B et C. Il s'agissait pour les candidats de proposer des pistes d'exploitation didactique et pédagogique pour la classe de Seconde.

Ces documents s'inscrivent dans l'entrée culturelle « L'art de vivre ensemble (famille, communauté, ville, territoires) » et peuvent être étudiés au regard de la notion « sentiment d'appartenance, singularités et solidarités ». Certains candidats ont proposé d'étudier ces documents dans la perspective de la notion « Mémoire : héritages et ruptures », ce qui a été jugé recevable. En effet, le dossier peut également faire l'objet d'une étude plus diachronique des documents (en lien, par exemple, avec le contexte historique du document A). Il est néanmoins important que le candidat soit en mesure de justifier ses choix et de proposer une approche sous un angle autre que celui qu'il a choisi, si le jury l'y invite.

Le niveau visé en classe de Seconde est le niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) en ce qui concerne la LV1 et A2 pour la LV2. Toutes les propositions de pistes didactiques pertinentes se devaient d'être adossées au CECRL.

Ont été appréciées les prestations des candidats qui ont pris en compte la spécificité des documents. Il est vrai qu'un document iconographique est souvent déclencheur de parole, mais cette affirmation ne doit pas empêcher les candidats de s'interroger sur les difficultés potentielles que les documents iconographiques peuvent aussi représenter. Ainsi, en ce qui concerne le document B, il était pertinent de relever le fait que le tableau n'a pas un aspect narratif dans le sens où il ne représente pas une action en train de se dérouler. De plus, la complexité de la mise en scène et des jeux de lumière ajoute des niveaux de compréhension qui sont essentiels et qui nécessitent la mise en place de stratégies adaptées de la part de l'enseignant.

Il était pertinent, avec le document B, de proposer par exemple l'utilisation d'un tableau interactif afin de faire émettre des hypothèses en révélant l'image au fur et à mesure, de gauche à droite, ou bien encore en projetant dans un premier temps l'image enchâssée avant de révéler la peinture dans sa globalité afin de faire réfléchir à la question de point de vue. Par ailleurs, le document B n'illustre pas le document C de manière évidente, si bien qu'un candidat ne pouvait se contenter de proposer l'étude du document B comme une anticipation qui allait de soi avant la lecture du document C.

Si le candidat avait choisi de présenter une tâche finale, il lui fallait également veiller à ce que celle-ci soit en adéquation avec la spécificité des documents. De fait, afin de mettre en avant l'absence de communication, un candidat pouvait, par exemple, proposer un travail en groupes avec pour consigne : « Vous êtes tel personnage du tableau de Hopper et vous écrivez un monologue intérieur à la première personne avant d'en faire une lecture théâtrale » ou bien encore « Vous êtes réalisateur et vous vous inspirez de *Nighthawks* pour concevoir la voix off de la première scène de votre film ». Si le candidat proposait la réalisation d'une voix *off*, il pouvait également suggérer un travail sur un exemple de voix *off* (par exemple un extrait tiré d'un film noir) ainsi qu'un travail phonologique nécessaire à la mise en voix du monologue intérieur ou d'une voix *off*, car il s'agit là d'un vrai écrit oralisé dans une situation de communication. Comme tâche intermédiaire, le candidat pouvait également proposer l'écriture de la pensée sous forme de bulles de bande dessinée (doc B).

Soulignons l'importance de l'entretien qui suit la prestation du candidat et qui permet, le cas échéant, d'approfondir la réflexion. Ainsi, un candidat, qui proposait comme tâche finale une entrée de journal intime écrite par un immigré notant son ressenti à son arrivée aux Etats-Unis, a été convié, pendant l'entretien, à s'interroger sur la pertinence de déplacer la thématique sur la question de l'immigration. Il est à noter que l'entretien est une phase de l'épreuve qui permet au candidat de préciser sa pensée et de corriger certaines imprécisions éventuelles : la capacité à écouter, à se remettre en question et à affiner sa pensée ne peut que servir le candidat.

Il est important que, dans sa démarche, le candidat propose des pistes d'exploitation didactique et pédagogique qui soient cohérentes, adaptées à la spécificité des documents et qui permettent la mise en place de stratégies d'accès au sens. Ainsi, en ce qui concerne l'étude du document C, les candidats pouvaient proposer des stratégies de compréhension qui ne visaient pas l'exhaustivité, les repérages proposés étant intimement liés à la tâche. A ce sujet, le candidat pouvait utilement rappeler qu'au niveau B1, l'élève peut, entre autres, « comprendre un enchaînement de faits » et « localiser les informations recherchées ou pertinentes pour s'informer et réaliser une tâche ». En d'autres termes, le travail de compréhension se fait dans l'optique de la réalisation d'une tâche. Par exemple, un candidat qui aurait, à juste titre, repéré la longueur du texte comme un obstacle potentiel à la compréhension pouvait néanmoins difficilement proposer de tronquer la dernière partie du texte car c'est précisément la dernière partie du document C qui donne un éclairage sur le lien entre les documents B et C. Ici, entre autres, les candidats pouvaient proposer un travail de repérage sur les personnages, les liens de parenté, les relations entre les personnages etc. Il était également possible de suggérer un type de document susceptible de faciliter la compréhension du texte (par exemple, *Room in New York, 1932*, d'Edward Hopper, où un couple ne se parle plus).

Dans son exposé, il est important que le candidat veille à ce que les objectifs envisagés soient bien mis en relation avec la notion retenue et la problématique proposée. Suivant l'angle d'approche, entre autres, il était possible d'envisager comme objectifs communicationnels (« savoir mettre en voix la pensée »), culturels (« les États-Unis des années 40 et au 21^e siècle et/ou Edward Hopper et/ou la ville aux États-Unis, New York City ») et linguistiques (« la modalité, le lexique de l'atmosphère, de la lumière, du ressenti etc. »).

Il pouvait être judicieux de faire en outre le lien avec le programme de Seconde en histoire des arts, qui est un enseignement de culture artistique fondé sur une approche co-disciplinaire dont le programme englobe les villes idéales, les fonctions de socialisation, les rapports entre centre et périphérie.

Sébastien Slisse

Sujet : EMSP 17

Première partie en anglais

Ce dossier invitait les candidats à mettre en relation les trois documents proposés, à expliquer en quoi ils pouvaient illustrer les notions et thématiques des programmes pour le palier 1 du collège. Son économie générale le rattachait au thème « Modernité et tradition ». Il fournissait ainsi matière à des analyses propres à préparer le traitement de la seconde partie de l'épreuve en référence à l'injonction adressée aux enseignants par le programme du palier 1 du collège de « sensibiliser les élèves à des spécificités culturelles, de les amener à prendre conscience des similitudes et des différences entre leur pays et les pays dont ils apprennent la langue », « [de] donner un bagage de références communes à ces cultures », et d'aborder l'étude du monde anglophone par le biais de son « patrimoine littéraire et artistique ».

On trouvera ci-dessous des propositions commentées indiquant différentes manières de traiter le sujet.

Document A is the unabridged version of the children's book entitled The Gruffalo, written by Julia Donaldson, illustrated by Alex Scheffler and published in 1999. The book skilfully mixes elements of fiction and reality, but also uses classic and traditional elements from fairy tales or children's stories to give them a twist. It tells the story of a little mouse taking a stroll in a dark forest, who uses cunning to evade the dangerous creatures he meets on his way. The tale unfolds in two phases: in the first part, the mouse encounters three dangerous animals who intend to eat him and whom he manages to get rid of by pretending he plans to have dinner with a monstrous friend, a gruffalo. The mouse progressively describes the features of the monster and adds that his favourite food turns out to be the relevant animal, who flees for fear that the gruffalo might eat him. The mouse then derides the predators, who genuinely believed in the existence of a creature that he knows for sure to be fictional. However, in the second part of the text, the mouse encounters a real gruffalo, which fits exactly the description he had given before, and again uses a ploy to get rid of the monster. Interestingly, the text is written in rhyming couplets, with repetitive verses. Moreover, it obeys a circular narrative pattern, which is typical of children's books and fairy tales in particular. Not only is the story entertaining because it mixes classic ingredients of fairy tales and modern concepts, but it also questions the links between reality and imagination, between logic, scepticism and fantasy. Finally, the text presents a mise en abyme of the figure of the storyteller who, like Scheherazade, manages to evade death thanks to his cunning tales.

Document B is a set of two press articles published on the Internet in June 2014, following a presentation by evolutionary biologist Richard Dawkins at the Cheltenham Science Festival. In the first article (B-a), Dawkins is said to be provocatively going against the grain by suggesting that fairy tales are harmful for children on the grounds that they make them believe in supernatural phenomena. As for the second article (B-b), it sets out to counter Dawkins's theory by giving five arguments in favour of fairy tales. Although Dawkins's stance seems surprising and questionable, we should bear in mind that it is part of his lifelong fight against creationism and the increasing rejection of scientific knowledge by unreasoning and unreasonable adults. Moreover, even though "the fantasies of childhood" and "the spirit of scepticism" seem to be irreconcilable for Dawkins, the second article points out that his thought may have been betrayed, or at least, truncated.

Document C is an extract from a stop motion cartoon adapted from Roald Dahl's parody of 'The Three Little Pigs', published in Revolting Rhymes in 1982 (candidates were not expected to know this), which uses the original illustrations of the book by Quentin Blake, with a voice-over reading Dahl's poem. As in document A, Dahl mixes here elements from the traditional folk tale and modern elements, giving a double twist to the classic happily-ever-after ending. Indeed, document C includes another famous fairy tale character, Little Red Riding Hood, and turns her into a mercenary cold-blooded murderer. As a matter of fact, this poem is the sequel to another of Dahl's parodies, 'Little Red Riding Hood', in which the heroine manages to shoot the wolf dead and thus gets a new wolf-skin coat. 'The Three Little Pigs' follows the same

subversive plot-line, since the third little pig, having rung Little Red Riding Hood and asked her to deal with the wolf, is eventually killed by the heroine, who is seen at the end of the poem striding through the wood, not only with a second wolf-skin coat but also a brand new pigskin travelling case.

The dossier can be seen as an invitation to tackle the question of storytelling, to reflect on the links between reality and fiction in fairy tales, to consider their role in popular culture, in which some of them are the object of numerous parodies, and to ponder over their educational value. Document B is at the core of the dossier, since Richard Dawkins casts doubt on the use of fairy tale for children, and even suggests that they might have pernicious long-term consequences on their psychological construction, or at least on their view of the world. In addition, we can consider that the arguments in favour of fairy tales given in document B-b are echoed and exemplified in documents A and C, since they are modern or modernized versions of traditional tales. Indeed, they use the same motifs, characters, situations, and literary style, while trying to adapt the moral of the story to today's world and audience. To that extent, the first reading of documents A and C may lead to consider that they are in keeping with Dawkins's stance, viewing traditional fairy tales as clearly old-fashioned and in need of rewriting. However, their stories do not only recycle fairy tales, they offer a real self-reflection on the educational value of fairy tales, and on the act of imagining, creating and re-creating.

The various themes woven together by this dossier could be analysed at different levels, as the following demonstration will try to illustrate.

Fairy tales with a twist

A superficial approach to the documents would have led candidates to consider the appropriation of fairy tales by contemporary authors, who use traditional elements in both form and content (anthropomorphism, the classic Tom Thumb hero or David vs Goliath situation in A, the rhythm, the repetitions, the similar episodes and the obvious intertextual quality of C, making the story quickly sound familiar to the young child), but give their story a humorous twist (modern ideas and modern expressions, an unexpected ending). Candidates could also have considered the power of imagination mentioned in document B, which is exemplified in A, the mouse's imagination leading to the gruffalo's appearance.

Twice upon a time: re-writing and re-telling

Candidates who took a closer look at the dossier could reflect on the question of the addressee and the author's wish to adapt fairy tales to a modern-day audience. The humorous recycling of old tropes ("scrambled snakes", "owl ice-cream") and the down-to-earth quality of C (the gun, the pig phoning Little Red Riding Hood...) are a source of fun for a contemporary audience. However, the two stories clearly do not target the same reader (a young child in A, an older child or an adult in C, parents in B). Candidates should also have pondered over the power of the authors' imagination which, in that case, makes it possible to create a new imaginary world, a new story or version of the story, and thus a new bond with today's readership or audience.

Storytelling is education in the making

In a yet more detailed presentation, candidates would have thoroughly examined the educational value of fairy tales through the prism of each and all of the three documents. They could have discussed the fact that the five arguments given in document B-b do not necessarily apply in A and C (since the stories do not bring cultural literacy, nor give a moral lesson), that the heroes here do not always qualify as role models, and that the entertainment value of the story is closely related to the age of the reader. Furthermore, candidates would have noticed that "the fantasies of childhood" and "the spirit of scepticism" opposed by Dawkins were not irreconcilable. Indeed, their combination is the backbone of both A and C, which definitely debunks the Manichean view of the world conveyed by traditional fairy tales. Candidates should also have mentioned that

these light-hearted stories, like traditional tales, actually deal with serious issues: helping the child relate to various sources of anguish, be it actual dangers or the monsters created by his own imagination; the question of violence; gender roles, and even feminism in C; the fight against creationism (Little Red Riding Hood abruptly puts an end to the magic of fairy tales (doc C), like Dawkins in his statement (doc B-a)). Eventually, candidates could have concluded that, to a certain extent, the real educational value of fairy tales lies in the very act of storytelling. They could have studied the mise en abyme of the storyteller in A and C, but also could have seen that what really matters is not just a moral end, or believable facts. The educational value of fairy tales also lies in the moment shared by the storyteller and his audience, taking pleasure in passing a story on, enjoying language thanks to the rhythm and the rhymes, delighting in the power of evocation and imagination, in the adult-child interaction made possible by the illustrations.

Deuxième partie en français

La deuxième partie de l'épreuve portait sur les documents A et C. Il s'agissait pour les candidats d'en proposer une exploitation pour des élèves du palier 1. Ils devaient rappeler l'entrée culturelle, à savoir « Modernité et tradition », et préciser que le niveau visé en fin de palier 1 est A2. Ils devaient par ailleurs identifier les compétences mises en jeu (compréhension de l'écrit en A, compréhension de l'oral en C) et proposer une réflexion pédagogique sur le travail de compétences suscité par ces documents.

La démarche pédagogique devait tenir compte de certains points essentiels, exposés ici, pour proposer des actions pédagogiques cohérentes.

Tout d'abord, les objectifs devaient être clairement ciblés et être en adéquation avec les attentes fixées par les programmes : objectifs culturels (les contes, la littérature de jeunesse anglophone), objectifs grammaticaux (le prétérit, le renvoi à l'avenir), objectifs lexicaux (descriptions physique et psychologique), objectifs phonologiques (accents de mot, de phrase, prononciation des voyelles...).

La spécificité des documents (une œuvre intégrale en A ; une parodie et un écrit oralisé en C) devait être prise en compte, les candidats étant invités à identifier dans chaque document les éléments facilitateurs (répétitions, illustrations) et les obstacles (longueur en A, densité lexicale en C, éléments de versification en A et C). Ils devaient par ailleurs proposer des stratégies transférables convaincantes d'accès au sens (travail sur l'illustration comme élément déclencheur de parole ou vérification de la compréhension du texte en A, travail sur la structure répétitive...).

Les candidats devaient par la suite proposer une étude hiérarchisée des documents, et la justifier, en veillant à respecter une gradation dans la difficulté.

Lorsqu'une tâche finale était proposée, elle devait être cohérente au regard des compétences entraînées au cours de la séquence et être précédée de tâches intermédiaires facilitant sa réalisation. Plusieurs types de tâches étaient ici envisageables, à l'oral (mise en voix, mise en scène) comme à l'écrit (écriture inventive, réécriture parodique, individuelle ou collective...).

A la lumière de ces différents paramètres, la question du niveau retenu et du moment de l'année (fin de 6^e ou début de 5^e) devait être clairement posée.

Une approche interdisciplinaire était en outre envisageable, en partenariat avec le professeur de lettres notamment, dans la mesure où les programmes de lettres prévoient l'étude des textes fondateurs, et donc des contes, en 6^e. Il était aussi possible d'envisager un travail croisé avec une classe de CM2, qui inscrirait la séquence dans le cadre de la liaison école/collège de la refonte du palier 1. Enfin, le conte (doc. A) pouvait être utilisé comme point de départ d'un travail qui permettrait le rapprochement entre élèves du palier 1 et du palier 2 au sein même du collège, dans le cadre d'un travail sur le « vivre ensemble » dans l'établissement par exemple. Mené en partenariat avec le professeur principal et le Conseiller principal d'Éducation, ce travail pourrait permettre de mener une réflexion autour des craintes et des représentations

des élèves du palier 1 face aux élèves plus âgés et ainsi conduire, par exemple, à la mise en place d'un tutorat entre 3^e et 5^e.

Anaïs Trintignac

Sujet : EMSP 23

Première partie en anglais

La consultation des usuels mis à disposition des candidats dans la salle de préparation permettait de trouver quelques repères clés de l'histoire irlandaise et des indications sur de Valera, personnage central de ce dossier. En mobilisant leurs connaissances du monde anglophone (civilisationnelles, littéraires et journalistiques), les candidats étaient en mesure d'identifier les enjeux à aborder. Le dossier pouvait être présenté comme suit.

Document A is an excerpt from a chapter of a satirical work entitled Feckers: 50 people who fecked up Ireland, published in 2010 by the controversial Irish Times columnist John Waters, who casts a revisionist eye on the legacy of Éamon de Valera, one of the dominant political figures in twentieth-century Ireland. de Valera was successively leader of Fianna Fáil (one of the two main political parties), Taoiseach (Prime Minister), and President of the Irish Republic. An extremely divisive figure, he was rumoured to have been linked to the assassination of Michael Collins, another hero of Irish independence. Published at the height of the recession which closely followed the demise of the Celtic Tiger, Waters' book sets out to rehabilitate de Valera in an attempt to castigate the Irish for bringing about their own downfall.

On notera que la date de publication est ultérieure à la crise économique qui a suivi la phase d'essor de la première décennie du XXI^e siècle, ce qui a un effet sur la prise de position de l'auteur.

Document B is a fictional extract taken from Irish novelist Colm Tóibín's latest work, Nora Webster, which stages a Saturday evening in front of Ireland's flagship talk show The Late Late Show (one of the longest-running talk shows in the world). In the cultural parochialism of the 1960s, the host Gay Byrne gave voice (in a somewhat moderate way) to the dissenting voices of Irish minorities, both numerical and ideological. The show is a forum where controversial topics are hammered out. Published in 2014, the novel considers a time in history starkly at odds with the Ireland that voted overwhelmingly in favour of marriage equality in May 2015 (with the Yes Vote gaining 75% in Dublin). [The novel is a portrait of the main character Nora, who has just become a widow at forty, and throughout the course of the novel we see her undergo a process of reconstruction. Tóibín pens the gradual appropriation of female identity in a patriarchal Ireland just beginning to experience the labour pains of the birth of a new modern state. Candidates were not expected to know this.]

Document C is a journalistic/academic interview of a renowned historian from the National University of Ireland, Galway, with RTÉ (Raidió Teilifís Éireann, the main broadcasting station) political correspondent David McCullagh. It focuses on the meaning and political expediency of commemoration on the eve of the centenary of the 1913-1923 period which saw the foundation of the Irish State with the War of Independence (1919-1921) and the subsequent Civil War (1922-1923).

Il est important de présenter le principal fil conducteur du dossier et de voir dans quelle mesure il permet de donner corps aux entrées culturelles des programmes de collège et de lycée. Un dossier peut s'inscrire dans différentes notions et à plusieurs niveaux.

This dossier revolves around the theme of Ireland's construction of identity (encompassing themes such as tradition, progress, icons, the past and re-reading history) on the eve of the 1916 Easter rising centenary commemorations. Therefore, it inscribes itself perfectly in the notions of Lycée whether it be those of

Seconde (*memory, belonging or visions of the future*) or Cycle Terminal (*myths and heroes, places and forms of power and the idea of progress*). The question pertains to the Cycle terminal, which will be retained for the analysis.

The analysis may be three-fold, beginning with elements of Irish identity and self-definition, before moving on to the theme of voices of dissent and finally focusing on the re-appropriation of the past at work in this set of documents.

Elements of Irish identity and self-definition: the construction of the 'entire edifice of modern Ireland' (I. 22-23)

In A, Éamon de Valera is represented as the face of Ireland from 1923 to 1973 and he has acquired the mythical/iconic status of an 'archetypal father figure' (A, l. 44). There are references to the Troubles and the gun-running between the Republic and the North in documents B and C. The Trade Union movement, the 1916 Easter Rising and the birth of the State are evident in C, and Waters argues in document A that de Valera led Ireland into 'a period of cultural introspection and economic isolation' (A, l.4-5). Catholicism was also part and parcel of de Valera's ethic, which strove to impose 'spiritual cohesion' (A, l. 47) and is described in a telling image as being 'stitched into the fabric of the State' (A, l. 47-48). So Catholicism was an integral part of the creation of the founding rural myth. This is also brought out in B (l. 41-42): 'a lot of talk about her after Mass tomorrow'. However, intimations of change are perceptible in B, l. 4: 'changes in the Catholic church'. Allusions to poverty, famine and hardships are obvious in A, B and C, as well as references to ruralism in A, feminism and popular culture with Gay Byrne and the Late Late Show in B. Then one may mention the great Irish stereotype of tea drinking (B: to refuse a 'cuppa' in Ireland betrays something sinister in one's character! Colm Tóibín adds a touch of Irish colour with the choice of conventional Irish first names (Aine, Donal and Nora) and also captures the archetype of the 1960s Irish Catholic family watching the institution of the Late Late Show: 'Jim and Margaret came to the house often on Saturday nights' (B, l. 1). Here criticism is apocryphal, which is brought out in Jim's rage at any amalgamation of the situation of the North and that of the South.

Elements of Irish identity also gain universal resonance. Gearoid O Tuathaigh points to the experience of poverty and hunger in 20th century as being not only an Irish but a global question. B is imbued with the idioms and rhythms of the Irish community. Furthermore, the title of A (Feckers: Fifty people who fecked up Ireland) is of course idiomatic 'Irish-speak' and interestingly sums up the Irish psyche. 'Feck' is, of course, a dumbing down of the original swear word and highlights a trait of the Irish psyche: circumvention. Waters mentions the instrumentalisation of the Irish language in the construction of a burgeoning Irish identity. But de Valera breaking into English implies a fractured or unstable national identity. We also find this uncertainty in the title of the video extract, which includes the words 'uncertain future', coupled with the hesitancy of the State to confront certain facts of the past, when C. O Tuathaigh infers that a sovereign state in the 21st century is one which has come to terms with its past and is sure of its legitimacy. In contrast, Donal's psychological fragility in B is given verbal expression in his stammer, which metaphorically reflects a country struggling to articulate itself or find its legitimacy. Donal is horrified at the threat to the status quo. He stutters 'those organisations', which is a form of linguistic distanciation and a refusal to name, to concede existence.

The presence and absence of voices of dissent

Moving on to the voices of dissent that represent the 'assault on pre-existing values' (A, l. 51) involved in the construction of a modern Ireland, Waters contends that Ireland has turned its back on de Valera's dogma, and explicitly draws a parallel between the Irish context and 1960s revolutionary movements in European universities. There is also a reference to the 60s student protests in B with the expression 'sit in', which was of course the archetypal form of student protest. Waters highlights the universality of the Irish

experience by drawing an explicit parallel between Irish activism and the revolutionary movements in European universities.

Of course, this activism finds fictional representation in *B*. The picture of the de Valera-like 'cosy homestead' of tea drinkers in *B* is shattered by Aine's rebellion. Women find their voice: "Turn it up", Nora shouted' (*B*, l. 23). Yet, finding a voice is an ordeal: 'I've heard it's very hard to talk on television' (*B*, l. 40) — we must bear in mind the fact that television was of course a new medium. The family are mere spectators of the debate. Nora assumes that activism 'must be part of her course' as if thought and ideas were predetermined.

The family displays an inability to think outside the box or to question what Waters ironically views as the 'damaging' words of de Valera's doctrine. The family's down-to-earth comments are disconnected from the terms of the debate, which is lost on this family; like de Valera, they '[lack] the complex vision of the revolutionaries' (*A*, l. 48-49). Studying provides Aine with a critical outlook on things, hence her engagement in criticism and activism. This empowerment is also mentioned in *C*. Nora is out of touch with the intellectual world (which Gearoid O Tuathaigh belongs to), and de Valera in *A* is described as a blind old sage with myopic vision (an anti-Tiresias character) who should be relegated to the past.

Interestingly, Aine's proactive stance and Jim's personal pride in her prompt him to open up to dissent. This highly charged moment sparks a shift in character and creates a point of contact where public and private, the historic and the trivial meet. Consider the simultaneity of Nora's actions: as she was pouring the tea, history was being discussed. This serves two purposes: the Late Late Show brings history into the home, but Gay Byrne's question undermines the protesters' arguments by putting them on a par with traffic disruption. The landmark events brought out in *C* and the country's Oedipal rage (*A* & *B*) shed light on the growing pains and the immaturity of a country finding its feet.

Though moderate, the Late Late Show is a 'forum' that makes it possible for dissenting opinions to be expressed, which is thereby a far cry from de Valera's 'forums for the wisdom of serene old age' (*A*, l. 17). Nonetheless, Byrne cuts Aine off when she becomes too controversial. He gives a taste of free speech, but Byrne is the man at centre-stage, he calls the shots. Likewise, he is foregrounded in the photograph or film still accompanying document *B* while the audience is blurred in the background.

Similarly, the issue of muting is also underlined in the fact that de Valera's doctrine is 'taboo' in 21st-century Ireland (*A*, l. 36), while Professor Gearoid O Tuathaigh makes the point that the 75th anniversary of the Easter Rising went 'completely muted' due to the instability caused by the Northern Ireland Troubles in the 1990s. This muting gets stylistic expression in *B* through Tóibín's characteristically pared down style, the antithesis of de Valera's 'flowery rhetoric without much substance' (*A*, l. 50). The voluntary plainness of the prose, devoid of all ornamentation, allows him to withhold explication or judgement. This act of concealment is also seen in the character of Aine, who holds back information from her family: telling is a choice and her mother defends her need for a secret garden to flourish — 'Maybe she'll tell us when she comes down the next time' (*B*, l. 52).

De Valera's 'comely maidens' speech was gospel for most of the 20th century and then, in a major reversal of fortunes, the opposite became the case. By expressing a moderate position, Waters counters the current majority opinion. In *C*, commemoration depends on the climate of opinion and the reinterpretation of the founding principles, sometimes in the form of controversy: 'The needs of the dead are past our knowing. And they do reflect that. They reflected it in terms of controversy. They reflected it in terms of the public mood in any given time'. Waters takes issue with the Irish iconoclasm of throwing the baby out with the bathwater, insofar as demonizing de Valera's values has led the Irish into 'perdition' (*A*, l. 38). So he rehabilitates de Valera to better condemn the Irish for their blind hedonism.

The reference to O'Connell Bridge is hardly innocent, given that it is such an important locus of protest. The eponymous Daniel O'Connell, known as the Great Emancipator, succeeded in gaining Catholic enfranchisement for the Irish in the early 19th century, while the 1916 Easter Rising took place in the GPO (General Post Office) on O'Connell Street.

Re-appropriation of the past: construction, transformation and the historical lens

Re-appropriation of the past is also central to the corpus. The lexical field of construction, deconstruction and reconstruction of the past is salient in document A, which argues that the construction of the future takes place through demolition of the past. We can perceive the irony in the fact that recessional Ireland has seen the country 'disintegrat(ing) under (its) shoes' (A, l. 42).

Transformation and reshaping underpin the re-appropriation of the past. Reference is made to 'Kicking Ireland into a new shape' (A, l. 57) and, in doc. C, O Tuathaigh contends that major commemorations such as Patrick's Day and the twelfth of July 'changed their shape and their content and their meaning over time'. The social transformation or progress associated with the protests is echoed in the nascent transformation in characters: 'but Nora often agreed with the ones who were making a case for change' (B, l. 4-5).

In C, the historical lens presents a prism for interpreting the past. O Tuaghaigh puts forwards that 'the public mood, whether it is anxious or confident, will always be reflected in commemorations, whether they are undertaken by the State or by other bodies'. The figure of the lens is also found in the presence of the TV camera in B. It points to the fact that history takes on meaning from the current context in which it is interpreted, rewritten, re-presented. At another level, Nora Webster portrays an Ireland on the cusp of the Troubles and Civil Rights period which is being re-appropriated by a contemporary author. We cannot fail to perceive the way in which Gay Byrne's giving a voice to the women of Ireland echoes Tóibín's choice of a woman's perspective, the novel's title bearing her name. The figure of the lens is present in A as events can be 'taken in context' or 'appropriated in retrospect' (A, l. 33-34). The photograph or film still of the presenter Gay Byrne in B is a view of what the camera would have projected. It could be contended that Tóibín's prose reads like a film script and bears the hallmarks of a film-makers' vision. The extract is also imbued with voyeuristic quality as the reader is watching the characters watching the show. Finally, the drama of Maurice's death is over before the beginning of the novel, and only comes to us through the haunted remembering of his widow Nora, trying to interpret the present through her dead husband's eyes: '...but Nora often agreed with the ones who were making a case for change, as she felt that Maurice would have done' (l. 4-5).

As it approaches the centenary commemorations of the watershed 1916 Rising, a moment that would change its narrative irrevocably, Ireland's sense of self is characterised by contradictions and transformations. This demonstration has sought to show that revisiting the past, whether it be through a highly personal narrative or a biased pseudo-critique, underlines the truth in the words: 'Though they are commemorating events in the past, they're always about the present'.

Deuxième partie en anglais

La deuxième partie de l'épreuve portait sur les documents B et C. Il revenait aux candidats de « définir des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pouvant être retenus dans une séquence pédagogique en cycle terminal ». La consigne est explicite : il convenait de s'appuyer sur les programmes, ainsi que sur la spécificité des supports, afin de « dégager des stratégies pour développer les compétences de communication des élèves ».

Tous les mots de la consigne doivent être pris en compte. Il appartenait donc aux candidats de situer le cycle terminal et ses enjeux, et de choisir la classe et l'entrée culturelle : la classe de terminale est tout indiquée et les candidats qui ont fait ce choix ont généralement su rappeler le niveau visé en LVO (B2) ainsi qu'en LVA pour la série L (C1) et indiquer quelques-uns des principaux descripteurs.

Dans le cadre général de l'entrée culturelle « Gestes fondateurs et monde en mouvement », les candidats pouvaient opter soit pour « L'idée de progrès » (qui pouvait être déclinée de différentes manières : processus d'évolution, résistances face au changement, effets du progrès sur le fonctionnement des sociétés, libertés, contraintes, aliénations), soit pour la notion « Lieux et formes du pouvoir » (qui pouvait être déclinée ainsi : pouvoir des médias, opinion publique, résistance au pouvoir en place, désobéissance civile, luttes pour l'égalité et la liberté, ou encore « langue et pouvoir »). Il revenait bien entendu aux candidats de justifier leur choix en proposant des pistes d'exploitation en cohérence avec la notion retenue ou sa déclinaison.

Les meilleures prestations ont été celles de candidats qui s'en sont tenus à l'objectif culturel visé, abordé grâce à une question ouverte ou à un intitulé simple (par exemple : « Qu'est-ce qui fait l'identité d'un pays ? », « L'identité d'un pays et la représentation de ce pays ») et qui envisageaient d'impliquer l'élève dans la découverte d'aspects ciblés de la culture et de la civilisation irlandaises, dans une démarche actionnelle. Ici, les deux documents pouvaient conduire des élèves de Terminale à s'interroger sur l'évolution politique et sociale de l'Irlande au cours du siècle dernier (partition Nord / Sud, pouvoir de l'Etat, mouvement des droits civiques, féminisme, pression religieuse, entre autres possibilités). La prise en compte conjointe de l'objectif culturel et de la finalité de la construction pédagogique assurent la pertinence et la cohérence de la séquence envisagée.

Les candidats qui avaient envisagé une tâche finale, même si cela n'est pas obligatoire, pouvaient s'appuyer sur le fil conducteur de leur projet pour déterminer les objectifs linguistiques en fonction des besoins identifiés pour parvenir à la réalisation de la tâche. D'autres candidats se sont appuyés sur les repérages effectués dans les documents retenus, en répertoriant les éléments facilitateurs d'une part, et les obstacles à la compréhension d'autre part. A ce propos, nombreux sont les candidats qui se contentent de les relever, sans proposer de pistes susceptibles de permettre aux élèves de surmonter la difficulté identifiée. C'est regrettable.

La spécificité des documents est souvent constatée par les candidats, mais insuffisamment prise en compte. De même, l'ordre d'exploitation des documents dans la séquence est souvent insuffisamment réfléchi ou tout simplement plaqué : le jury a valorisé tout questionnement de la part du candidat (il est légitime que les candidats puissent hésiter ou douter, mais il est essentiel de s'interroger). Le jury a accueilli favorablement toute proposition qui consistait à éviter de plaquer des clichés (« on peut commencer par la vidéo parce que l'image aide à accéder au sens / parce que l'image est un déclencheur de parole / parce que les élèves aiment quand il y a de l'action »). Dans ce dossier, le document C'est une vidéo dont l'image est très statique et n'apporte guère d'informations, si ce n'est la situation d'énonciation. La langue est accessible car le débit est assez lent malgré un accent irlandais assez prononcé. Certains candidats ont relevé les redites et les répétitions tantôt comme un élément facilitateur, tantôt comme un facteur de nature à perturber les élèves. Certains ont envisagé de n'exploiter que la bande son. Toutes ces remarques relèvent d'une analyse non stéréotypée et ont été appréciées.

Pour ce qui est du document B, le lexique et la grammaire ne posent pas de problème majeur pour des élèves de Terminale, malgré quelques tournures idiomatiques en Irlande ("*they might be better to put in proper sewage systems*"). En revanche, la multiplicité des personnages et les liens qui les unissent ont souvent été perçus par les candidats comme facteurs de confusion pour les élèves. Il est intéressant de le constater, mais il n'est peut-être pas indispensable de déployer des trésors d'énergie et d'inventivité pour identifier les personnages si cela ne présente aucun intérêt pour l'exploitation envisagée.

Certains candidats ont proposé d'insérer d'autres documents ou de mettre en place des activités supplémentaires avant d'aborder soit le document B soit le document C. Dans le souci de construire à partir de ce que savent les élèves, certains ont proposé en entrée de séquence un remue-méninge sur le thème de l'Irlande. Pourquoi pas ? Nos élèves savent souvent beaucoup plus de choses qu'ils ne le croient, ou que nous ne le croyons...

Afin d'éviter un questionnement trop frontal ou un apport d'informations qui serait le seul fait de l'enseignant, de nombreux candidats proposent des recherches sur Internet. L'intention est louable, mais là

encore, le jury encourage les futurs candidats à ne pas simplement « piocher » une activité dans la liste des possibles, mais à justifier leur suggestion, à en penser la mise en œuvre, à envisager ce que la mise en place de telle ou telle activité impose. Ainsi, les candidats qui ont imaginé d'utiliser la vidéo en début de séquence, avec un objectif d'écoute ciblé (relever tous les marqueurs de temps) afin de parvenir à placer sur un axe chronologique les moments marquants de l'histoire de l'Irlande, ont ainsi proposé une activité qui justifie une recherche sur Internet. Rien ne les empêchera de revenir plus tard au document pour en explorer davantage le sens, en relation avec l'Irlande aujourd'hui, à la veille du centenaire de l'insurrection de 1916. Une fois la frise réalisée, les élèves pourraient s'interroger sur la réalité historique de chaque période repérée. On pouvait ainsi recenser *the Easter Uprising, the Troubles, the Fight for Equality...* Le candidat qui envisage une recherche sur Internet sans négliger les modalités qui permettront à tous les élèves d'être actifs et acteurs de leurs apprentissages, quel que soit leur niveau, aura fait la preuve de son potentiel de futur enseignant. On pouvait, par exemple, limiter le nombre des axes de recherches, les identifier, répartir les élèves dans des groupes (un groupe par axe de recherche) en ayant réfléchi aux critères qui président à la formation des groupes, sélectionner des sites adaptés au niveau des élèves, réfléchir aux critères de sélection des sites (de l'oral ? de l'écrit ? de l'oral pour ceux qui préfèrent l'oral ? de l'oral pour ceux qui ont besoin de s'exposer davantage à la langue ? de l'écrit court ? de l'écrit long ? pour quels élèves ?). Toute activité proposée permettra à l'élève de développer des stratégies personnelles d'accès au sens (repérer, classer, mettre en relation, inférer à partir du connu, inférer à partir du contexte). De trop nombreux candidats considèrent encore comme « activités » des QCM, des *"True or False?"* ou des « grilles à remplir » qui ne sont en fait que des appareils de vérification ou d'évaluation. La recherche sur Internet est intéressante en elle-même, mais aussi pour la négociation du sens des réponses au sein du groupe de « chercheurs », et pour la phase de mutualisation qui va suivre : en donnant aux différents groupes des axes de recherche différents, on crée un déficit d'information (chaque groupe n'aura finalement réussi à éclaircir qu'un moment fort sur la frise chronologique) et les conditions de l'interaction.

Pour ce qui est de l'accès au sens du document B, de nombreux candidats ont fait des propositions assez classiques, souvent inspirées par l'aspect systématique des appareils de questionnement des sujets de baccalauréat (identifier les personnages et les liens qui les unissent avant tout, puis des questions sur le texte). Nombreuses aussi ont été les propositions qui visaient à segmenter le texte pour ne pas effrayer les élèves avec un document trop long. D'autres pistes ont été exploitées par les meilleurs candidats, qui ont compris que segmenter un texte revient parfois à le dénaturer : en revanche, proposer des axes d'étude différents à la classe répartie en groupes permettra à chaque élève d'apporter sa contribution dans la construction du sens. Un groupe « repérage » pouvait ici s'attacher à décrire la situation (« Où ? », « Quand ? », « Que font les personnages ? ») ; un autre groupe se voyait chargé de relever toutes les informations concernant l'émission regardée ; des élèves plus avancés pouvaient s'intéresser aux réactions des spectateurs de la maisonnée lors du passage à la télévision d'Aine ; d'autres encore devaient se charger de comparer les réactions respectives de Nora et Jimmy, par exemple.

La réflexion sur les compétences communicationnelles semble mieux aboutie chez les candidats qui ont un projet de tâche finale : les compétences linguistiques sont travaillées en cohérence avec les activités langagières induites par la tâche ou les tâches envisagées, qu'il s'agisse des faits de langue ou du lexique. Toutefois, cela ne signifie pas bien entendu qu'il faille négliger toute étude linguistique des supports, à condition de veiller à ce que l'étude en question se fasse bel et bien au service de l'accès au sens : il était pertinent de faire une remarque sur le registre employé par les personnages dans les passages dialogués du document B, remarque qui, associée à une autre sur le fait qu'ils regardent une émission populaire, à la référence à *ordinary people of Dublin* (l. 17) ou encore à une remarque de Margaret (*'I heard that it is very hard to talk on television'*), aurait permis une analyse sur les relations entre langue et pouvoir.

En retenant la classe de Terminale, le candidat pouvait se placer dans la perspective de l'examen du baccalauréat. Le jury a accueilli favorablement toute proposition d'évaluation finale (tâche ou non) qui intégrait les contraintes des épreuves (écrites ou orales), à condition que des entraînements aient eu lieu et qu'ils aient été identifiés comme tels par le candidat (dans son exposé initial ou dans l'entretien). Ainsi la mutualisation orale des informations recueillies lors de la recherche sur Internet et la mutualisation des

recherches sur le document B pouvaient être considérés comme des entraînements à l'organisation d'une table ronde ou d'un débat. Il convenait de cibler soit les compétences phonologiques à consolider (par exemple *stress and meaning / rhythm and meaning* ; on parle plus fort et on ralentit quand on pense que ce que l'on dit doit être retenu par l'auditoire), soit les compétences grammaticales ou lexicales, sans négliger les compétences pragmatiques et socio-linguistiques.

De même, la réalisation collective de la trace écrite qui permettrait à tous de savoir quels éléments retenir de la recherche informatique pouvait constituer un entraînement à la production écrite : sélectionner les informations, les hiérarchiser, les formuler dans une langue correcte en un propos clairement construit.

Enfin, les candidats qui ont su mesurer la dimension d'« éducation à la citoyenneté » de ce dossier ont montré qu'ils ont aussi conscience du rôle que joue le professeur d'anglais dans la formation du citoyen. Connaître le passé et l'histoire de l'Irlande permet de mieux comprendre son héritage en termes de civilisation, d'histoire, de littérature en encore d'actualité.

Les candidats qui avaient envisagé cette séquence en série L (LVA ou LELE) ont su évoquer le document personnel que le candidat doit joindre au dossier constitué à partir du corpus de documents étudiés en classe, à présenter à l'oral du baccalauréat. Ils ont évoqué la nécessité d'entraîner leurs élèves à la recherche, voire déjà proposé des pistes d'approfondissement possibles : James Joyce (*Dubliners* ; nouvelles pour l'entraînement à la lecture suivie), Roddy Doyle, Stephen Frears (*The Snapper, Philomena*), Peter Mullan (*The Magdalene Sisters*), Ken Loach (*Jimmy's Hall*), chansons...

Voici quelques idées de tâches finales ou d'évaluations proposées par les candidats.

Pour la production orale, on pouvait penser à l'organisation d'une table ronde portant sur les lieux de mémoire ou à un débat sur le concept de référendum (en rapport avec le référendum de mai 2015 en Irlande sur le mariage pour tous). Pour la production écrite (en rapport avec le document B), on pouvait proposer les thèmes suivants : 1) *You were stuck in the traffic. Write a 'Letter to the editor' of the Irish Times complaining about the demonstrators (150 words)* ; 2) Ecrire la scène au cours de laquelle la jeune Aine retrouve Nora après son passage à la télévision. (200/300 mots)

On aura remarqué qu'il n'a pas été fait mention de termes didactiques spécifiques tels que : pédagogie différenciée, gestion de l'hétérogénéité, îlots....Pourtant, il en a bel et bien été question. Loin de décourager les futurs candidats d'employer ce métalangage, le jury souhaite attirer leur attention sur les dangers de « mots magiques » qui, parce qu'ils auraient été prononcés, assureraient une note favorable. Ce qui prévaut est le réalisme et la capacité de réflexion.

Christine Besuelle et Ruth Malone

4.3 Epreuve d'entretien à partir d'un dossier

4.3.1 Rappel du cadre réglementaire

L'épreuve porte :

- d'une part, sur un document de compréhension fourni par le jury, document audio ou vidéo authentique en langue étrangère en lien avec l'une des notions des programmes de lycée et de collège ;

- d'autre part, sur un dossier fourni par le jury portant sur la même notion des programmes et composé de productions d'élèves (écrites et orales) et de documents relatifs aux situations d'enseignement et au contexte institutionnel.

La première partie de l'entretien se déroule en langue étrangère. Elle permet de vérifier la compréhension du document authentique à partir de sa présentation et de l'analyse de son intérêt.

La seconde partie de l'entretien se déroule en français. Elle permet de vérifier, à partir de l'analyse des productions d'élèves (dans leurs dimensions linguistique, culturelle et pragmatique) ainsi que des documents complémentaires, la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République.

Le document audio ou vidéo et l'enregistrement d'une production orale d'élève n'excéderont pas chacun trois minutes.

La qualité de la langue employée est prise en compte dans l'évaluation de chaque partie de l'épreuve.

Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : une heure (trente minutes maximum pour chaque partie) ; coefficient 4.

Dans la conduite de sa réflexion sur la seconde partie, le candidat peut, s'il le juge pertinent, faire référence au document présenté et analysé en première partie. Ce n'est cependant pas une exigence de l'épreuve.

Comme il est indiqué dans la note de présentation de l'épreuve mise en ligne en septembre 2013 sur le site du Ministère de l'Education nationale, il a été décidé que « dans chacune des deux parties de l'épreuve, l'exposé du candidat n'excédera pas quinze minutes ».

Remarques générales

Compte tenu de la durée de préparation limitée (deux heures), le jury tient d'abord à rappeler qu'une gestion du temps visant à ce que chacune des deux parties de l'épreuve fasse équitablement l'objet d'un travail de lecture et d'analyse permettra aux candidats de proposer des prestations de qualité homogène pour l'une et l'autre des parties. Nombreux sont les candidats dont le jury perçoit qu'ils se sont entraînés à gérer leur temps en amont de cette épreuve d'admission, ce qui se traduit fréquemment par des prestations plutôt équilibrées.

Le jury souhaite rappeler par ailleurs que l'entretien a pour but d'aider les candidats à approfondir les pistes de réflexion proposées au cours de l'exposé ou à orienter leur démonstration sur des aspects du dossier non mentionnés au cours de l'exposé, dans le but de valoriser leur prestation. La préparation de l'épreuve devrait permettre au candidat d'appréhender les lignes directrices du dossier et de dégager quelques angles d'analyse pertinents.

Le jury a apprécié le fait que de nombreux candidats se sont emparés des conseils formulés dans le rapport de jury 2014 quant à l'utilisation du temps imparti lors des prestations. Moins courtes, celles-ci ont cette année gagné en densité et ont fréquemment permis d'accéder à des micro-analyses plus nombreuses et plus abouties.

Enfin, il convient de rappeler que les candidats trouveront avantage à recourir à un vocabulaire spécifique précis ainsi qu'à une bonne connaissance des termes didactiques afin de nuancer leurs propos et d'accéder à un meilleur niveau d'analyse.

4.3.2 Première partie en anglais

Les attentes

L'exercice consiste en la présentation et l'analyse d'un document audio ou vidéo, en lien avec la notion ou la thématique retenue pour le dossier. Cette notion ou thématique est explicitement mentionnée sur le sujet remis aux candidats et provient des programmes de collège et de lycée dans leur ensemble.

Le jury souligne le fait que, trop fréquemment encore, une partie de l'entretien doit être consacrée au rappel de la notion afin de réorienter l'analyse des candidats.

Avant le concours, la lecture des textes officiels et des [documents développant les notions des programmes \(site Eduscol\)](#) apporte aux candidats des connaissances utiles pour appréhender les notions avec richesse. A titre d'exemple, dans le sujet intitulé '*Gruff Rhys – Journeys into the American interior*', l'entrée culturelle du palier 2 du collège « L'ici et l'ailleurs », pouvait s'envisager en abordant la notion de voyage à des niveaux divers : voyage au sens littéral, voyage historique (passé / présent), voyage littéraire à travers l'intertextualité, alors qu'elle a souvent été perçue de façon trop réductrice par les candidats.

Analyse et exploitation du document

Il convient de rappeler que l'épreuve ne consiste pas en une simple restitution des informations présentes dans le document, mais en une analyse structurée et approfondie du document. Celle-ci fera apparaître l'intérêt que présente le document pour éclairer la notion ou la thématique retenue. Cela suppose qu'au cours de la préparation de l'épreuve, les candidats sélectionnent les éléments explicites et implicites pertinents.

Le jury souhaite attirer l'attention des candidats sur la nécessité de prendre en compte la spécificité du document. L'écueil majeur serait de se contenter de l'analyser comme s'il s'agissait d'un script. Le repérage des effets de sens produits par le choix du montage vidéo, la concomitance et/ou la polysémie entre image et contenu sémantique, l'habillage sonore ou encore la prosodie des locuteurs devrait permettre aux candidats de dépasser le seuil de la simple description ou de la paraphrase du contenu verbal, afin de pouvoir hiérarchiser les éléments repérés pour n'en conserver que les plus pertinents pour mener leur démonstration. Par ailleurs, si le jury n'a pas d'attente formelle en matière d'organisation du propos, il conviendra toutefois, afin d'atteindre un niveau d'analyse approfondie, de structurer la présentation autour d'idées directrices en lien avec la notion ou la thématique et de bâtir un plan afin de présenter un exposé clair et intellectuellement dynamique.

La prise en compte de la nature des documents (bande annonce, extrait de film, interview, extrait de documentaire, discours...) et de la source (*NPR, BBC World News, Fox News...*) permettra aux candidats d'avoir le recul nécessaire dans leur analyse. Une connaissance des grands médias de l'aire anglophone aidera les candidats à mettre en perspective le contenu des documents et leur ligne éditoriale.

Le jury se réjouit du fait que très rares furent les candidats à s'être heurtés à l'écueil d'une utilisation du document sonore ou vidéo à des fins d'exploitation pédagogique. La lecture du rapport de jury 2014 aura sans doute permis de clarifier les exigences de l'épreuve en la matière. Il importe en effet de ne pas confondre les attentes de l'épreuve d'entretien à partir d'un dossier avec celles de l'épreuve de mise en situation professionnelle.

Les connaissances

Le jury n'attend pas des candidats des connaissances extrêmement spécialisées dans tous les domaines, mais attend plutôt qu'ils puissent faire appel au bagage disciplinaire (civilisationnel, littéraire, artistique...) que l'on est en droit d'attendre de tout angliciste se préparant au métier d'enseignant. Au cours de la session 2015 par exemple, les candidats ont notamment été amenés à réfléchir sur l'époque victorienne et la révolution industrielle ('*The History of Coal Power*'), le *land art* ('*An American portrait in sand and soil*'), les mythes fondateurs ('*The First Thanksgiving*'), le pouvoir des médias ('*The Fifth Estate*').

Conseils méthodologiques

Le jury conseille aux candidats, au cours de leur préparation, d'utiliser une feuille de brouillon à la prise de notes sur le contenu du document. Cela leur permettra, dans la phase d'entretien, de répondre plus aisément aux questions du jury en s'appuyant sur les repérages effectués.

Enfin, nous rappelons que, s'il faut éviter de tomber dans l'écueil qui consiste à effectuer une transcription exhaustive du document, il peut être intéressant de s'appuyer sur quelques citations clés du document.

4.3.3 Deuxième partie en français

Les attentes

De même que pour la première partie, les candidats doivent garder à l'esprit que l'exposé qu'ils présentent dans cette partie doit être mis en lien avec la notion ou la thématique retenue pour le dossier.

Une lecture précise des mots clés de la consigne est attendue ; elle conduira le candidat :

- à la **mise en regard des productions d'élèves** à travers la mobilisation des **trois compétences** évoquées : **linguistique, culturelle et pragmatique**, le tout **au service du sens** ;
- à la proposition de **pistes d'actions pédagogiques** reposant sur l'**identification des acquis et des besoins** des élèves.

La prise en compte de l'ensemble des mots clés de la consigne de la première page du sujet remis au candidat est indispensable. Un trop grand nombre de candidats en ayant occulté une partie – notamment celle concernant les compétences culturelles et pragmatiques – ont peiné à en dégager les aspects saillants durant l'entretien faute d'y avoir consacré le temps de réflexion nécessaire lors de la préparation.

De nombreux candidats choisissent de présenter le dossier dans l'ordre suivant : situation d'enseignement, productions des élèves et documents d'accompagnement. Or, les productions d'élèves ne peuvent être analysées qu'en contexte et non séparément. A défaut de cette conjonction, leur analyse se borne à une liste exhaustive des points positifs et négatifs des travaux, sans véritable mise en perspective. Durant le temps de préparation, les candidats gagneront sans doute à cibler d'abord les axes principaux déterminés par les annexes afin de se faire une idée de l'angle d'analyse, pour ensuite s'orienter vers la lecture du contexte d'enseignement qui leur permettra de prendre en compte ses spécificités, avant de lire les productions d'élèves à la lumière de ces données.

Au cours de cette session, les documents de contexte ont souvent été relégués en fin de présentation, ou limités à une simple allusion réductrice, voire occultés. A titre d'exemple, l'extrait d'un article des *Cahiers Pédagogiques* intitulé « Le travail en groupe à l'école » dans lequel on pouvait lire que « *la résolution de situations problème en contexte interactif peut, à certaines conditions, (...) favoriser le développement des*

connaissances et des compétences cognitives individuelles », a trop souvent été compris par les candidats comme une promotion inconditionnelle du travail collaboratif, alors qu'il les invitait plutôt à s'interroger sur les conditions de la réussite d'un travail de groupe.

Enfin, en lien avec ce qui vient d'être dit, la sélection d'une idée directrice permettra aux candidats de mieux cerner les enjeux pédagogiques évoqués dans les annexes de contextualisation. De fait, une même production d'élève fera l'objet d'une analyse fort différente selon qu'elle est accompagnée de documents complémentaires portant sur l'évaluation de l'inédit dans une tâche finale, le continuum entre l'oral et l'écrit, la pédagogie de projet ou bien encore la place et le rôle de la culture dans un projet pédagogique.

Pour cela, il conviendra de distinguer d'une part les documents d'accompagnement officiels émanant des instances ministérielles ou académiques, d'autre part les extraits d'ouvrages ou travaux de recherche (IFé, *Cahiers Pédagogiques*, OCDE, sites dédiés à l'enseignement de l'anglais etc.) qui ne sauraient être mis sur le même plan. En effet, savoir faire la différence entre les attentes institutionnelles et les travaux de recherche en didactique des langues ou en sciences de l'éducation, par exemple, permettra aux candidats d'appréhender avec clairvoyance le contexte d'enseignement dans lequel les productions d'élèves ont été effectuées et d'affiner l'analyse de ces productions.

Les productions d'élèves

Les productions d'élèves ne sauraient être traitées de façon dissociée. Il convient de les mettre en regard et, en fonction de leur caractère synchronique ou diachronique, d'y percevoir des éléments pertinents pour une comparaison. Une connaissance minimale des jalons d'une séquence pédagogique permettra par exemple aux candidats d'évaluer les compétences des élèves en fonction de la place des productions dans le projet. Ainsi, l'évolution entre deux productions d'un même élève, l'une réalisée lors d'une micro-tâche, la seconde lors d'une évaluation intermédiaire, a pu être appréhendée avec précision par les candidats faisant montre d'une maîtrise des concepts didactiques fondamentaux. L'on ne saurait trop répéter que la propension de certains candidats à dresser de longues listes d'erreurs ne répond pas aux attentes de l'épreuve.

Les pistes d'actions pédagogiques

La proposition d'actions pédagogiques est trop souvent laissée au second plan durant la prestation, se résumant à quelques ébauches de pistes à la toute fin de l'exposé. Le jury attend des candidats qu'ils s'appuient sur leur analyse des productions pour identifier les besoins des élèves et envisager des activités propices aux progrès ou à l'enrichissement de leurs connaissances et compétences sur la base de leurs acquis.

Il convient en effet de ne pas occulter la dimension constructive de l'acte pédagogique qui vise certes à pallier les difficultés rencontrées par les élèves, mais aussi à prendre appui sur leurs points forts pour les hisser vers le niveau supérieur. Dans de trop nombreuses prestations en effet, la seule proposition de remédiation à des défaillances – notamment et trop souvent grammaticales – a pris le pas sur d'autres actions pédagogiques qu'il aurait été possible de mettre en place pour travailler sur les compétences visées. Le jury a cependant eu le plaisir de constater que désormais seul un nombre limité de candidats se contente d'un relevé exhaustif de toutes les erreurs présentes dans les productions des élèves. Certaines des productions d'élèves proposées à l'étude cette année reflétant un bon, voire un très bon, niveau de langue (élèves parfois bilingues), il importait de proposer des activités pédagogiques adaptées. En d'autres termes, les candidats doivent faire preuve d'ambition pédagogique pour les élèves, tout en prenant en compte leur niveau de compétences.

Enfin, les pistes pédagogiques ne sauraient se résumer à des fiches de suivi de l'erreur, à des activités d'auto-correction ou à des exercices structuraux.

Terminologie

Une maîtrise des composantes que recouvre chacune des trois compétences mentionnées constitue un bagage minimum pour satisfaire aux attentes de la consigne. Il convient notamment de rappeler ce qu'est la compétence pragmatique, dont les candidats ont eu le plus de difficulté à cerner les enjeux. Nous rappelons que ceux-ci ont été présentés dans le rapport de jury 2014 (page 121) :

Pour se faire comprendre et agir au travers de la langue, il faut savoir organiser ses idées et construire un discours cohérent, que ce soit à l'oral comme à l'écrit : c'est la compétence pragmatique discursive. Par ailleurs, il faut également apprendre à mobiliser ses connaissances et à les adapter au service de la réussite de l'objectif fixé : c'est la compétence pragmatique fonctionnelle.

Il est important de noter que la simple juxtaposition est un premier degré de construction du discours. Elle n'empêche pas la cohérence d'un propos. L'usage de connecteurs logiques élémentaires, puis de plus en plus complexes, représente des niveaux de réalisation plus avancés dans cette compétence.

Enfin, de nombreux candidats ont affirmé à tort que la question du registre de langue relevait de la compétence pragmatique. Elle relève en fait de la compétence socio-linguistique.

Conclusion

S'il est nécessaire de se préparer sérieusement à cette partie de l'épreuve, il convient néanmoins de rappeler que c'est souvent la capacité à prendre du recul face à une situation donnée qui permettra aux candidats de trouver les angles d'attaque et les pistes pédagogiques appropriées. Il ne faut pas s'enfermer dans des schémas pré-construits, mais être capable de s'adapter à la spécificité du dossier. Certains candidats ont ainsi su analyser avec finesse le dossier proposant les travaux d'une élève de 4^e SEGPA sur la thématique de « L'ici et l'ailleurs » en intégrant à leur analyse les notions de motivation et de confiance en soi.

Une bonne connaissance du système éducatif permettra aux candidats de saisir les enjeux des dossiers. Être enseignant ne se borne pas à exercer en collège ou dans des classes de séries générales en lycée, par exemple. Le jury conseille donc aux candidats d'élargir leur champ d'exploration du système éducatif : section européenne, SEGPA, dispositif ECLAIR ou similaire, Erasmus+, instances éducatives. Les prestations des bons candidats ont montré qu'une connaissance générale du système éducatif avait permis des analyses fines en évitant la tenue de propos stéréotypés.

Alain Girault et Céline Pugnet

4.3.4 Exemples de sujets

Sujet : EED9

Première partie en anglais

Les candidats étaient invités à s'interroger sur l'« Idée de progrès » à partir d'un extrait d'un discours de Steve Jobs à l'université de Stanford devant une assemblée d'étudiants et de professeurs au cours de la cérémonie de remise des diplômes. Cela supposait de dégager des axes de réflexion autour des différents sens du mot *progress* en anglais, qui peut être compris comme une progression, un mouvement dans une direction, ou comme un changement vers une société meilleure grâce aux progrès de la science. Il convenait aussi de préciser en préambule de quel type de discours il s'agissait, où et pourquoi il était prononcé, afin de relever l'ironie de la situation ainsi que le double jeu que semblait jouer Jobs. Peu de candidats ont su tirer profit de cet aspect pourtant essentiel à l'analyse du document.

Le candidat pouvait introduire le document ainsi :

This document is an edited version of Steve Jobs' commencement address delivered at Stanford University, California on June 14, 2005. Right from the start, Jobs highlights the irony of the situation – he has been invited by Stanford University, which ranks among the best and most prestigious in the world, although he himself never graduated from college. Commencement is the ceremony in which degrees are conferred upon graduating students. Jobs uses this opportunity as a pretext for elaborating on his own beginnings in life and for telling a story.

There is a complex interplay between the context – Stanford is a renowned university –, the content of the message – the guest speaker is a drop-out – and Jobs' worldwide position and recognition as the co-founder, chairman and CEO (Chief Executive Officer) of Apple, which are the reasons why he was invited. Jobs therefore plays a game when he questions the educational system and positions himself as the son of working-class parents, while glossing over the fact that he belongs to the kind of elite most recognized and valued at Stanford, which also happens to have close financial links with Apple.

It is important at this stage to bear in mind the different meanings of the word "progress" in English. Progress can indeed be considered as a slow and steady movement towards a place as well as a change which is thought to lead to a better society, because of development in science for instance. Both aspects are closely intertwined in this speech.

On ne saurait trop attirer l'attention des candidats sur la nécessité de construire une argumentation montrant l'intérêt du document eu égard à la notion retenue pour le dossier, en proposant des axes d'analyse de plus en plus complexes. La capacité à organiser et hiérarchiser les repérages au profit d'une démonstration convaincante est attendue, et non une analyse exhaustive du document. L'entretien permet, le cas échéant, d'approfondir certains axes de réflexion ou d'en dégager de nouveaux.

Voici quelques pistes de réflexion que pouvait inspirer le discours de Jobs :

- la démythification d'un mythe (celui des universités prestigieuses) au profit de la construction d'une histoire personnelle vue en filigrane comme l'ascension sociale d'un modèle atypique tel que l'Amérique sait en créer (idées de *social progress*, *upward mobility*, *the maverick's progress*) ;

- la question de l'éducation adossée à celle de la créativité. Apple étant la marque par excellence des designers, le candidat pouvait s'interroger sur le mot *calligraphy* en tant qu'art de l'écriture. Cet art vise la beauté d'un objet utilitaire et trouve son prolongement dans le design. Ici le candidat pouvait envisager les aspects technologiques de la notion de progrès (idée de *technological progress*) ;

- le double impératif que représente la devise "*Stay hungry / Stay foolish*" déclinée en paradigmes fonctionnant comme des leitmotifs au fil du discours : "*Drop out / Drop in*", "*Connect the dots*". A cet égard, il était intéressant de développer la métaphore filée de la route, renvoyant ici à une progression vers l'Ouest,

avec ce que ce dernier représente dans l'imaginaire américain. Ce dernier point méritait à lui seul une analyse un peu plus fouillée :

The dichotomy between “drop out” and “drop in” needs to be interpreted as the wilful intention to exclude himself from Reed College in order to re-include himself according to his own aspirations. The drop out / drop in phrase can also refer to video games where a player can join in freely without disrupting the game: a metaphor for his brief, voluntary attendance at Reed’s calligraphy course.

The motto “Stay hungry, stay foolish” can be paraphrased as “be hungry for knowledge without prejudices, be daring, drop out to start anew on a road that you will have to decipher like a puzzle by connecting the dots”. But it can also be interpreted as a driving force to stay hungry for power, the sustained metaphor of the road being the medium for progress. The road is seen as a series of dots that require connecting and deciphering, preferably in the early morning, that is to say in the dawn of your life, preferably hitchhiking, which is another form of dropping out and dropping in.

Les candidats pouvaient faire référence à Jack Kerouac (*On the Road*), à la *Beat Generation*, à Timothy Leary, à la contre-culture des années 60 et 70 et ce sur quoi elle a débouché dans les années 80 avec l'avènement de l'ordinateur. Le discours comportait de multiples références temporelles à ces différentes périodes. Le rêve américain associé à la route qui mène vers l'Ouest (notamment vers Silicon Valley) était une autre piste qui pouvait être explicitée dans l'analyse. On pouvait également lire le parcours de Steve Jobs à la lumière de celui de Christian dans *The Pilgrim's Progress* de Bunyan, Silicon Valley ou Stanford faisant alors figure d'avatars modernes de la "*Celestial City*", objet de la quête du héros.

Le jury attend d'un bon angliciste un minimum de bagage culturel dans la sphère du monde anglophone ainsi qu'une utilisation pertinente de ses connaissances pour éclairer le sens du document.

Deuxième partie en français

L'analyse des documents de contextualisation donnait quelques clés importantes et invitait le candidat à envisager les productions d'élèves dans une démarche qui privilégiait les compétences de production en contexte interactif dans le but de construire des compétences cognitives individuelles (doc 3c). Il s'agissait par conséquent d'envisager l'amont et l'aval des productions et de bien prendre en compte la valeur formative de ces productions (doc 3a et 3d) ainsi que la transférabilité des compétences afin d'aider les élèves à gagner en autonomie (doc 3c). Un candidat qui se serait uniquement focalisé sur cette « journée sans portable » ou qui se serait contenté de relever que l'établissement est dans un « quartier défavorisé » (doc 3a) pour énoncer des poncifs sur l'environnement culturel des élèves serait passé à côté des enjeux du dossier.

La mise en relation des productions est essentielle. Il est rappelé qu'il s'agit de faire des repérages pertinents et sur les acquis et les besoins des élèves au regard des compétences pragmatiques, linguistiques, sociolinguistiques ou culturelles dégagées.

Compétence culturelle

La difficulté de ce dossier et aussi la faiblesse de la séquence proposée par l'enseignant résidait dans la part minimale consacrée à l'ancrage culturel dans la notion. La tâche finale adossée à l'étude d'un film permettait, à travers une démarche graduelle de production de plus en plus complexe alliant production individuelle et production en interaction, de pallier cette déficience (doc 3a et 3b).

Compétence linguistique

Il convenait de relever la bonne facture des deux copies. Le niveau visé en terminale L option LVA étant C1, le candidat pouvait relever la richesse lexicale des copies tout en soulignant quelques problèmes syntaxiques et aspectuels qui ne permettaient pas de placer les copies à ce niveau.

Compétence pragmatique

C'est celle qui semble être la mieux réussie dans les deux copies. Chaque élève, à sa manière, a par exemple une bonne maîtrise des connecteurs logiques. La copie 2b, en apparence mieux organisée (présence de paragraphes clairement marqués, utilisation systématique de connecteurs tels que *on the one hand/on the other hand*) n'est pourtant pas la plus aboutie.

Compétence socio-linguistique

Les candidats ont été surpris, à juste titre, par le registre de langue parfois familier notamment dans la copie 2a. Il convenait de ne pas s'arrêter à des considérations générales sur les codes écrits et oraux et de s'interroger sur les raisons de cet écrit oralisé, liées à la nature même de la tâche proposée par l'enseignant. Les candidats qui se sont laissés guider par ce constat ont perçu que l'élève 2a avait mieux réalisé cette tâche malgré ou plutôt à cause du registre utilisé qui convenait davantage au type de production attendue, qui consistait à relater une expérience personnelle et à l'analyser. Ils pouvaient alors se rendre compte que le registre neutre et le format codifié de la copie 2b dénotait un moindre degré d'implication au plan personnel et par conséquent une moindre autonomie. Par ailleurs, la présence isolée de l'expression *suffice to say* en 2a, appartenant à un registre soutenu contrastant avec le reste de la production, devait au minimum faire l'objet d'une remarque.

Pistes d'action pédagogique

Le travail en binômes de ces deux élèves dans le but d'échanger pour enrichir mutuellement leurs écrits, le recours à l'assistante d'anglais, l'écoute ou la lecture de témoignages sur le sujet, puisque la « journée sans portable » existe réellement, constituaient des pistes à explorer parmi d'autres. Enfin, le candidat pouvait proposer des activités intermédiaires qui permettaient de réfléchir au passage d'un type de production à un autre en tenant compte de leur spécificité (phonologie, *gap fillers* pour l'oral), mais également de leur perméabilité (registre, connecteurs).

Nathalie Andanson

Sujet : EED 13

Première partie en français

La première partie de l'épreuve d'entretien sur dossier n'est pas qu'une restitution ou un simple compte rendu du document : les candidats doivent veiller à proposer une analyse cohérente et organisée autour d'un ou plusieurs axes d'étude, en lien avec la notion ou thématique proposée.

Le document dont il est question dans ce sujet se rattache à la notion « Lieux et formes de pouvoir », précision que le candidat ne devait pas omettre de mentionner.

Cette interview, intitulée *Robert McCrum explains the meaning of Globish*, aborde la question de l'évolution de la langue anglaise dans le monde, mais aussi ses défis futurs et le pouvoir qu'elle peut représenter.

Il semblait judicieux d'explicitier la formation du mot *Globish* : c'est un mot-valise (*a portmanteau word*) qui combine *global* et *English*. Ce terme désigne donc une variété d'anglais qui se distinguerait d'un anglais standard (*the King's or the Queen's English*) et en serait donc la version mondialisée.

Ce document pouvait être analysé comme suit.

From English to Globish

The English language has changed over the past decades, but for McCrum its domination has not been shattered until now. There has been an uninterrupted period of domination with, first, the British Empire which spread English all over the world in the 19th century. Then 'the American empire' (economic power, political and cultural influence) 'seamlessly' replaced its British predecessor. They were two different forms or systems of power, but both used the same language and carried the same values. English is definitely a language of power which has become the world language through history.

McCrum argues that the domination of English 'has been powered' by the Information Technology (IT) revolution and global capitalism. However, if America and its popular culture saved English from its possible demise after Britain's loss of stature on the world scene, to what extent did this affect the position and nature of the English language? Did American popular culture ride on the wave of the IT revolution and global capitalism, thus promoting Globish at the expense of more traditional English?

According to McCrum, English has now become a 'value-free' language and is merely a 'functional' language. Travellers use it in airports, which are anonymous places for anonymous people in need for a global lingua franca. In this case, it is only meant to give basic information uttered by non-native speakers and often difficult to understand by native speakers.

Contradictions and paradoxes

Moreover, McCrum claims that English, because it is now 'value-free', can be connected to no historical and cultural heritage. 'English', he says 'has been decoupled from its troublesome past'. There is no memory and the past has been obliterated, although McCrum subsequently admits that English is thriving in the former colonies. He quotes the outstanding example of India, which has given the world many English-speaking Nobel laureates. English there is a byword for culture and artistic creation. Strangely enough, McCrum ignores the poets and writers from the West Indies ('Caribbean English' he states 'is even worse [than Singlish]').

What is more, McCrum and the journalist seem to have a mistaken vision of their own language. They both think that English is an easy language. 'There is virtually no grammar, the word order is not so important', McCrum says. If this language is so easy, why do people speak it so badly? They think that other languages are much more complex and could never have held sway as a global lingua franca. This idea contradicts George Bernard Shaw's claim that English is 'the easiest language to speak badly'.

And yet, strangely enough, McCrum admits that English is a complex language. 'Nouns can be verbs, verbs can be nouns'. Are there no other pitfalls or intricacies? It is a very common feature which can be found in many languages. His analysis of English is not accurate.

The journalist thinks that English has changed because it is 'malleable'. Why doesn't he consider this an asset? English can coin words like 'Oxbridge', 'motel', 'smog' or 'Globish', to name a new reality and the world which is changing. English can make up for the lack of existing words and reinvent itself.

Speaking the right English in the right place: having power

Comfortably seated in the studio of the BBC, McCrum and his interviewer analyse and look down on the other types of English (Singlish, which sounds 'atrocious'; Caribbean English, which is 'even worse' than Singlish; Globish). The whole interview is steeped in ethnocentrism. These types of English do not match the BBC standard, which is the right sort of English. There is a fusion and confusion between the right English and the place where they are. There is a language of power in a locus of power.

Globish is not their language. It is a coarse word used to name an ugly reality. The signifier fits the signified; sound and reality coincide in the ears of these native speakers. The Frenchman (Jean-Paul Nerrière) who, by inventing the word Globish, theorised and formalised this global English, also sought to seize power from native speakers. McCrum's definition of Globish, biased though it is, is designed to take back this power.

Both McCrum and the journalist seem to be puzzled by the evolution of English and the way non-native speakers have taken their language and changed it into something estranged from them. They seem to be concerned about the consequences for a truer English language. But McCrum wisely concludes the debate. Different types of English can 'coexist'.

Deuxième partie en français

En lien avec la notion, le candidat devait analyser les deux productions d'un même élève de 1^{ère} ES en tenant compte de la situation d'enseignement, mais aussi de *tous* les autres documents du dossier. En effet, une des erreurs constatées par le jury est la mise à l'écart d'un ou plusieurs documents alors que ceux-ci viennent justement éclairer les productions d'élèves et aider le candidat à cerner les enjeux du dossier. Toutefois il a été constaté avec satisfaction que, cette année, de nombreux candidats se sont gardés de dresser une liste exhaustive des erreurs sans évoquer les besoins des élèves ni proposer de pistes de progrès.

Pour ce qui est de ce dossier, l'analyse avait vocation à s'organiser autour de trois enjeux principaux: la dimension culturelle, l'interdépendance entre l'écrit et l'oral et le projet ambitieux de l'établissement pour la réussite scolaire des élèves. Une précision s'impose: l'indication dans le sujet du classement de l'établissement en zone d'éducation prioritaire permettait de faire comprendre que l'établissement était engagé dans un projet d'égalité des chances du fait des milieux socio-économiques d'origine des élèves, source possible de discrimination. Les clichés sur les zones d'éducation prioritaire étaient inopportuns.

Le candidat se voyait soumettre une production écrite et orale d'un même élève portant sur le rôle, l'influence et l'évolution de la langue anglaise dans le monde (doc 3a). Il était essentiel d'analyser ces deux productions conjointement, et non pas de façon isolée, afin de comprendre le projet pédagogique dont elles

étaient une traduction. Ces deux productions s'inscrivent dans une progression et invitaient à s'interroger sur le passage de l'écrit (évaluation formative) à l'oral (évaluation sommative). L'écrit est-il une étape inévitable qui ne peut qu'aider l'élève à réaliser sa production orale ? L'écrit est-il d'autant plus inévitable que la tâche exigeait l'élaboration d'un discours organisé et nuancé ? (cf. doc 3c)

Acquis et besoins

La première lecture et la première écoute de ces deux productions permettaient de remarquer immédiatement leur très grande similitude. Se posait donc la question de l'efficacité du passage par l'écrit avant la réalisation de la tâche finale.

Les objectifs pragmatique et culturel semblent être acquis. L'élève a su, en effet, organiser son discours à l'aide de connecteurs logiques, il s'est efforcé d'introduire le sujet par une phrase d'accroche (référence à Robert McCrum), il s'est appliqué à nuancer son propos.

L'objectif linguistique semble également atteint car les erreurs ne remettent jamais en cause l'intelligibilité du message. On constate la présence de lexique varié (*pointless, asset* au lieu d'adjectifs tels que *good* et *bad*). Toutefois, pour ce qui est de la réalisation de certains phonèmes (/ed/), de l'accentuation des mots, mais aussi du rythme de la phrase (intonation montante à la fin des phrases), les besoins semblent importants.

Analyse des deux productions

La relation entre écrit et oral est complexe, parfois ambiguë. Il est indéniable que l'écrit a permis à l'élève d'organiser son discours, d'élaborer une réflexion nuancée et de mobiliser le lexique dans des phrases complexes. Par ailleurs, l'écrit lui a permis de se relire et se corriger (cf. doc 3c). En revanche, on ne peut que constater les limites de l'écrit : dans le doc 2b, si les acquis sont confirmés, les besoins le sont également et d'autres sont révélés. En effet, l'écrit ne peut aider l'élève à prononcer correctement les phonèmes ou avoir la bonne intonation. Au contraire, la graphie peut l'induire en erreur. Par ailleurs, l'écrit, bien que rassurant, l'a enfermé dans un schéma pragmatique et linguistique précis. Il ne lui a pas permis d'exprimer d'autres idées de façon différente. La production orale se dégrade et l'élève finit par répéter les mêmes idées de manière quelque peu confuse et désordonnée. Quelles autres démarches pédagogiques peut-on mettre en œuvre ? Faut-il pour autant s'interdire le recours à l'écrit ?

Pistes de progrès

Écrit et oral sont interdépendants et doivent faire l'objet d'un équilibre harmonieux dans l'élaboration des différentes tâches de la séquence.

Susciter une prise de parole en limitant le recours à une prise de notes au préalable doit faire l'objet d'un entraînement fréquent. Il est donc préférable d'introduire des activités de production orale dès le début de la séquence. On pourra proposer des activités orales en binôme, sans prise de notes au préalable, sur différents sujets en lien avec le thème ou la notion. Ces sujets permettront d'aborder la problématique sous différents angles et entraîneront les élèves à élaborer un discours pertinent et nuancé tout en mobilisant les éléments linguistiques nécessaires. On pourra également faire varier les « conditions d'énonciation » pour éviter des énoncés uniquement déclaratifs (cf. doc 3c).

Une compréhension écrite peut également donner lieu à une production orale. La compréhension d'un article de journal peut être suivie d'une prise de parole en continu. On pourra, par exemple, demander aux élèves de réagir face à la thèse de l'auteur. Un travail en binôme est également envisageable, qui assignera des rôles différents aux deux élèves, l'un jouant le journaliste auteur de l'article et défendant sa thèse, l'autre réfutant ses arguments. Inversement, une compréhension orale (un extrait du document 1 de ce dossier par exemple) peut ensuite donner lieu à une production écrite (répondre à la thèse de Robert McCrum sous la

forme d'un éditorial, par exemple). Enfin, il est important de proposer des sujets de discussion à fort contenu culturel, stimulants intellectuellement, en harmonie avec le projet ambitieux de l'établissement d'introduire l'esprit du dispositif Sciences Po dans la classe.

Leïla Zaïda

Sujet : EED 18

Première partie en anglais

Candidates were asked to present and analyze a document in relation to the notion selected for the dossier – “*L’ici et l’ailleurs*”.

The document is an extract from a radio program entitled “A lecture by Nathaniel Philbrick, author of *Mayflower: A Story of Courage, Community and War*, on the Pilgrim Fathers.” It was aired in November 2006 on the North Country Public Radio network. In the segment, Philbrick dispels some of the myths surrounding the first Thanksgiving of 1621.

In their presentation, candidates were expected to go beyond a mere description of the hallmarks of Thanksgiving and a summary of the author's argument in order to analyze the processes of construction, deconstruction and reconstruction of the myth. As indicated in the directions, candidates were also required to situate their analysis within the notion.

The document could be explored along the following lines.

Deconstructing commonly accepted representations: historical facts v. contemporary representations

In his lecture, Philbrick emphasizes the sharp contrast between present-day representations of the first Thanksgiving and historical reality (“But like so many American myths, it bears little relation to the truth”). Relying on a letter written by Edward Winslow—one of the Pilgrim Fathers who participated in the founding of the colony of Massachusetts—the author points out several inaccuracies. For instance, the first Thanksgiving was not referred to as such (“Winslow does not call it a Thanksgiving”); the celebration took place in early, not late autumn; for their meal, the Pilgrims had ducks and geese, not turkey; the celebration was spontaneous and not a carefully prepared function; and the Natives had a central role in the celebration. Overall, Philbrick suggests that representations of the first Thanksgiving are very much tainted and influenced by the way Thanksgiving is being celebrated today.

However, the analysis could not be limited to a systematic listing of binary oppositions between actual facts and representations or to general comments on the importance of Thanksgiving in American culture. The jury expected candidates to understand that Philbrick apprehends Thanksgiving as a myth and shows how it has been constructed through images and storytelling.

Indeed, Philbrick demonstrates how today's very pristine representations of the first Thanksgiving (“a large table draped with surprisingly clean and elaborate linen cloth”; “[the dishes] artfully arranged”) sharply contrast with the more bucolic, spontaneous, and disorderly aspect of the original celebrations (“furniture brought out into the sunshine, most celebrants stood, squatted or sat”). In connection with the notion, candidates could remark on the fact that, being an outdoor function (“an outdoor festival”) as opposed to a celebration taking place in the home, the first Thanksgiving exemplified the appropriation / domestication of their natural surroundings.

Nature is presented as a central element in the celebration, as indicated by the pervasive lexical field pertaining to it. Not only does Philbrick refer to the first Thanksgiving as a feast meant to express the settlers' gratefulness toward nature (“a harvest festival”), but he also draws the listener's attention to the almost mystical dimension of the celebration. Settlers seemed to marvel at the beauty of nature as seasons changed (“the first Thanksgiving coincided with what was [...] a new, startling phenomenon, the turning of the green leaves of summer to the incandescent yellows, reds and purples of the New England autumn”). In that respect, the phrase “startling phenomenon” forcefully conveys the settlers' amazement at the wonders of nature.

Furthermore, the primitive / pagan dimension of the celebration is at odds with the religious aspect of 21st-century representations which describe the first settlers in strictly religious terms ("Pilgrims, their hands locked in prayer"). Therefore, instead of a celebration of a Christian deity, the first Thanksgiving appears to have been more of a celebration of nature, of its fertility, and of its beauty.

Here, the role of the intellectual / historian as an authority figure is vindicated: by unearthing primary sources in order to establish the truth, Philbrick reaffirms the power of historical accuracy over myth.

Lastly, candidates could link the document to the notion in a meaningful way by analyzing how autumn in New England and autumn in Britain are pitted against each other through the use of euphoric lexicon to describe the former ("the incandescent yellows, reds and purples of the New England autumn", "the profusion of sunny fall days [...] unleashes the colors latent within the trees' leaves"), as opposed to the use of highly dysphoric terms to characterize the latter ("the cloudy fall days [...] cause the autumn colors to be muted"). Such a contrast in the brightness of colors seems to suggest that the first Thanksgiving was meant to celebrate how the distant "elsewhere" that America was had been turned into a renewed "here".

The aesthetic dimension of the myth

The document invited candidates to explore the essential role that images play in the construction of the myth. The reference to the New York-based printmaking firm Currier and Ives ("a Currier-and-Ives image of the first Thanksgiving") indicates how formulaic 21st-century representations of the first Thanksgiving are, insofar as they rework the original scene by reducing it to one single formula that seems to have been frozen in time and replicated in later pictorial renditions. For instance, the "quaintly reassuring image" of the first celebration tends to evoke Norman Rockwell's "Freedom from Want" (1943) rather than Ferris's "The First Thanksgiving" (circa 1912), which is already a reinterpretation of historical facts. Here, the hostile "elsewhere" of the New World has been transfigured into a comfortable, familiar, and nonthreatening "here".

The role of education in the transmission / dissemination of these images is also emphasized in the segment, as school is described as the place for the transmission of stock images and inaccurate representations ("during a Thanksgiving unit in elementary school").

Contemporary rereading of the first Thanksgiving as well as Philbrick's effort to debunk the myth also evidence how story displaces, even replaces, history through the recreation / rewriting of the myth. In that respect, Winslow's testimony of the first celebration can also be questioned as it is mediated through writing ("everything we know about the first Thanksgiving comes from a letter"). Therefore, the segment emphasizes how myth creation is achieved through the aestheticization of actual events.

The function of the myth and its consonance with 21st-century values

Candidates were expected to reflect upon the function and meaning of the myth, noting that contemporary representations of the first Thanksgiving are devoid of historical accuracy, as shown by the absence of references to the natives.

Philbrick's description of the first Thanksgiving as "an overwhelmingly Indian affair" differs from the portrayal of the Natives as passive onlookers not directly participating in the feast ("as a few curious Indians look on"), or with their absence from today's actual celebrations. In other words, Thanksgiving is depicted as a mainly European / Caucasian affair, which reflects the notion of an uninterrupted tradition from the early days of the settlement to the present day, as if America had been European from the beginning. In that respect, "the elsewhere" is defined as being very much in keeping with "the here."

To continue, the mythification of one of the country's foundational historical episodes crystallizes some core values of US society, such as religion and the importance of family, thereby vindicating such values. Furthermore, the celebration of Thanksgiving does not only rely on remembrance, but also on performance. Because of its ritualistic dimension, the (re) enactment of the original scene is accomplished in order to

inscribe the national in the domestic. Mythifying the country's foundations in order to vindicate core values is a way to create historical continuity between the early days of the settlement and the present time, and to respond to the existential fear of the United States as a young nation.

Reconstruction and permanence of the myth

The role of the intellectual / historian was another point of access to the segment and had to be analyzed thoroughly in order to show that Philbrick does not only de-construct but also reconstruct the myth.

Indeed, the concept of the first Thanksgiving as a celebration of nature is not supported by actual historical facts ("Winslow makes no mention of it"). As such, the intellectual appears as a myth creator—who relies on "the here" to reconfigure "the elsewhere"—as opposed to an agent of truth.

The analogy with the Woodstock festival is very meaningful in that respect. Here the analysis had to go beyond a mere argument that the first Thanksgiving was "more fun" and people had "more freedom". Candidates were expected to situate the reference in the counterculture of the late 1960s in order to argue that Philbrick is recasting the celebration in contemporary terms—because it refers to an event the listener is familiar with, the analogy serves a didactic function. While the formulaic representation of the first Thanksgiving is likely to be "locked forever in [people's] brain", it is as if Philbrick used the reference to Woodstock to "unlock" the myth ("more like Woodstock, an outdoor celebration"; "an outdoor festival") and shake off its rigidity. However, ultimately, Philbrick does nothing but deconstruct one myth by using another.

Pushing the analysis further, candidates could entertain the argument that Philbrick is also renewing / rejuvenating American mythology by cross-fertilizing two of its most significant myths, as the Woodstock analogy invites the listener to reread each of the myths in the light of the other. Also, analyzing such an analogy from a political perspective, one could argue that it testifies to the professor's likely political bias and suggests a liberal reassessment of the first Thanksgiving. In any case, the analogy is indicative of the permanence of the myth, as if the individual were doomed to be "locked" in myths in order to understand human experience. Here, "the elsewhere" is defined as mythical by essence.

Mediation and reception

Lastly, the document also invited candidates to comment on the specificity and role of the medium, noting that, as a program aired on a public radio network, it serves an edifying function.

In that respect, candidates could also reflect on the effect of Philbrick's effort to debunk the myth, wondering for whom ultimately the myth is debunked. Indeed, in the hyper-segmented ecology of the post-broadcast media regime, the individual is free to choose their information diet as they see fit: such an infinite media offer affords opportunities of selective exposure and the individual can "avoid" being exposed to public radio programs. Therefore, the myth is likely to be debunked only for an educated audience already open to discussions on the meaning of Thanksgiving.

Deuxième partie en français

Comme le précise la situation d'enseignement, les productions proposées ont été réalisées par des élèves de 3^e (le niveau visé est donc B1) d'un collège dont les élèves ont des niveaux hétérogènes. Elles constituent la tâche finale d'une séquence visant à traiter des projets d'avenir et s'articulant autour de l'étude du film *"Bend it like Beckham"*. Trois notions de l'entrée culturelle « *L'ici et l'ailleurs* » s'y croisent : celles de « *Voyages* », d'« *Ecole et société* » ainsi que de « *Découverte de l'autre* ».

Consistant en la mise en scène d'une discussion entre le personnage principal du film et l'un de ses parents, la tâche plaçait l'élève dans une situation de communication proche d'une situation authentique. L'élève devait tirer au sort le jour de l'évaluation le rôle qu'il aurait à jouer ainsi que le nom de son partenaire. Il devait ainsi faire preuve de réactivité en étant capable d'adopter l'une ou l'autre posture. De plus, comme l'élève était encouragé à s'exprimer sans notes, l'échange n'en était que plus spontané. Ainsi, il est nécessaire de distinguer très nettement ces productions orales en interaction (POI) d'écrits oralisés car la POI implique en fait deux compétences imbriquées : celle de production orale et celle de compréhension orale, l'une n'allant pas sans l'autre. C'est d'ailleurs indiqué dans le document 3b : « Pour qu'il y ait interaction, il est indispensable qu'il y ait à la fois réception et production. (...) Il ne s'agit donc pas de juxtaposer des moments de réception et d'autres de production, mais de les imbriquer les uns aux autres pour élaborer le discours commun. (...) Il [L'élève] écoute l'autre, repère les indices, construit le sens du message à partir des indices et réagit. »

Par ailleurs, l'apport culturel autour duquel les compétences langagières s'articulent est à prendre en considération. En effet, par le biais du film, l'élève a pu découvrir non seulement un aspect du multiculturalisme en Grande-Bretagne, mais aussi les traditions familiales dans la communauté sikh ou encore l'importance donnée au sport dans les universités américaines. La multiplicité des points d'entrée dans le film offrait un moyen de susciter l'intérêt de l'élève dans l'acquisition des savoirs. En effet, comme l'explique le document 3c (1) : « la civilisation motive les élèves les plus en difficulté, (...) les faits de langue sont mieux mémorisés ». De plus, « l'acquisition de connaissances culturelles et interculturelles (...) ne saurait constituer un objectif en soi. Les contextes culturels fournissent la matière d'une articulation entre les différents domaines d'apprentissage de la langue. » (doc. 3c (2)).

Les objectifs phonologiques et culturels de la séquence sont à mettre en exergue. En effet, en choisissant un support filmique, le professeur a exposé l'élève à la diversité des variétés d'anglais et plus précisément, ici, celui parlé par une communauté du sous-continent indien.

Enfin, on notera que la phase d'entraînement qui a précédé la réalisation de la tâche finale a permis à l'élève de se forger des stratégies transférables relatives à la POI.

Examinons maintenant les productions des élèves afin d'en dégager les acquis et besoins, aussi bien d'un point de vue pragmatique, linguistique que culturel. D'une manière générale, on peut remarquer que les quatre élèves acteurs de ces deux productions ont fourni un effort dans l'argumentation, la réactivité et le ton. De ce fait, ils remplissent les objectifs pragmatique et culturel tant chacun tient son rôle, réagissant de manière adaptée aux arguments de son interlocuteur, sur le ton approprié. D'un point de vue linguistique, on peut cependant remarquer chez les quatre élèves des difficultés à mobiliser les outils discursifs de l'oral pour entamer, articuler et clore la discussion (par exemple : "*You were in Germany, no?*"). Par ailleurs, et plus spécifiquement, on note que la production 2a révèle des acquis plus solides que la production 2b. En effet, on constate une plus grande prise de risques et peu d'erreurs de la part de l'élève A en 2a, qui fait preuve d'une certaine aisance pour exprimer le renvoi à l'avenir, la capacité et l'incapacité, l'obligation et l'absence d'obligation dans le futur, et qui se révèle capable d'employer la construction de *want* avec une proposition subordonnée infinitive. On pourra d'ailleurs déduire que cette élève est proche du niveau B1. En revanche, les élèves A et B de 2b ont une maîtrise très approximative de la grammaire et de la syntaxe et produisent un propos entaché de nombreuses erreurs (**you staying, *you will have to live their lives, *university American, *if you à London, *some explains*), celles-ci ne nuisant cependant pas à la compréhension.

Ainsi est-il nécessaire d'envisager une phase de remédiation et/ou de consolidation des acquis suite à cette tâche finale. Tout d'abord, afin de faire corriger par l'élève certaines erreurs récurrentes présentes dans les productions, les candidats pouvaient proposer une activité d'écoute de très courts extraits de ces productions, judicieusement sélectionnés par le professeur, dans lesquels l'élève devrait cibler la ou les erreur(s) à corriger. Pour faciliter cette activité, les élèves pourraient travailler en binômes. Le candidat pouvait également choisir de valoriser l'élève A de la production 2a, plaçant celle-ci en position de modèle pour les autres élèves.

Par ailleurs, une activité visant à l'acquisition d'outils discursifs pouvait être proposée en demandant par exemple aux élèves de repérer ces outils dans une scène précise du film.

Enfin, en vue d'approfondir les connaissances civilisationnelles des élèves, on pouvait envisager un travail interdisciplinaire avec le collègue d'histoire-géographie pour aborder par exemple la question de l'Empire britannique et des traces que celui-ci a laissées dans le monde d'aujourd'hui.

Pour donner suite aux productions des élèves, on pouvait envisager de valoriser ces saynètes en organisant, par exemple, dans une démarche actionnelle, des matchs d'improvisation autour de la tâche finale. Ceux-ci pourraient avoir lieu lors des journées portes ouvertes du collège, puis être mis en ligne par les élèves (validant ainsi des compétences B2i) sur le site du collège.

Sébastien Mort et Céline Vidallet

5 Annexes

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2015

EPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Première partie :

Vous procéderez à la présentation, à l'étude et à la mise en relation des trois documents proposés (A, B, C non hiérarchisés).

Deuxième partie :

Cette partie de l'épreuve porte sur les documents A et B.

A partir de ces supports, vous définirez des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pouvant être retenus dans une séquence pédagogique en classe de cycle terminal, en vous référant aux programmes. En vous appuyant sur la spécificité de ces supports, vous dégagerez des stratégies pour développer les compétences de communication des élèves.

Document A

Symbolism and a theatrical touch

Critics who lambast Reagan for bringing a touch of Hollywood to the White House forget their history. Acting has been at the heart of leadership since the beginning of time [...].

From Washington on, every effective president has understood that a theatrical touch is an essential part of leadership in a democracy. Washington often talked of public life as a stage, and loved the theater himself. Lincoln was a regular theatergoer and he, too, drew from what he saw. Perhaps the consummate actor was Franklin Roosevelt. After battling unsuccessfully for seven years against the ravages of polio, Roosevelt created an elaborate public illusion that he had conquered its effects. Hugh Gregory Gallagher wrote an entire book on the matter entitled *FDR's Splendid Deception*. With his head tilted up, framed in a smile, Roosevelt convinced his audiences he was walking across the stage when, in fact, his legs were in iron braces and he was clutching the arm of a companion as he swiveled toward the podium. Gallagher writes: "It is not surprising that he once told Orson Welles he considered the two of them to be the finest actors in America."

If anything, Reagan's career in Hollywood was almost as important in preparing him for Washington as his eight years in Sacramento. Both made him more effective as a leader. His stage presence added dramatic flair to every one of his television speeches. "The camera seldom lies," he [once commented], but he knew how to connect through it, how an inflection of the voice or a twinkle of the eye would communicate [...]. If the speech had an emotional close, his voice would crack, an eye might mist—not because he was acting, but because as an actor, he had learned to let himself go. His emotions were close to the surface, and he wasn't afraid to show them.

When Reagan sat down to give his Saturday radio addresses, he would sometimes make a wisecrack just before he started reading his text. One of two made it onto the airwaves because no one had told him that the mikes were on. "My fellow Americans," he announced once, "I'm pleased to tell you today that I've signed legislation that would outlaw Russia forever. We begin bombing in five minutes" [...]. I bet those wisecracks were a way for him to signal hard-line conservatives he was still one of them at heart, even if he had to be "presidential" in conducting national affairs [...].

As a former actor, he also understood the importance of symbolic communication. Memorable leaders usually have their trademarks: Churchill, flashing a V for Victory; Gandhi, in his loincloth, marching towards the sea; MacArthur, riding in the back of a jeep, his cap pulled down; Roosevelt, his head tilted. Those images reinforced their message. Reagan never had a single trademark that stood out so well, but he offered a steady stream of smaller gestures that also reinforced his message. His moments on a horse, looking like a Marlboro man without the cigarette; snapping off salutes to men in uniform; cupping his hand to his ear as he brushed past the press on the way to the helicopter; the insistence that whenever he was working, he stay in coat and tie. Here, he was signaling, was a steadiness you could count on [...].

Would he have been effective with symbolic communication had he not been trained as an actor? Perhaps. Much of what he did as president flowed from his personal nature. But it is inconceivable to me that he would have brought the same theatrical touch without his earlier career. What kind of governor do you expect to be? he was asked before he took office in California. "I don't know," he replied. "I've never played a governor before."

For Reagan [...] speaking was a way of bonding with his audience, aligning them behind his political agenda and mobilizing their support. As he said in his farewell address, he tried to be "a communicator of great things"—the values and the ideas that he thought would renew America's greatness. Stories were a means of bringing the values to life. He wove them into

every speech. They were part of a broader narrative. He was seeking to retell the American story and to restore tradition. He was using his stories to remind people that they once believed and to encourage them to believe again. None of this would have worked had he not struck his audiences as authentic. Most people (not all) believed that the sentiments came from within, that the man embodied the message. He practiced the politics of conviction, and people saluted him for it.

Through experience, Reagan also knew that his audiences were more interested in hearing about themselves than about him. He kept the focus away from himself by identifying heroes among ordinary Americans [...]. He knew how important communal experiences were for a national audience, and he retold the stories of what people had seen on their television screens to shape the meaning and memory of events like the Challenger explosion. Audiences stayed with him, as well, because he laced his appearances with humor and knew how to give an appealing speech—brisk, pointed, well paced, well illustrated and a strong closing line.

His critics liked to dismiss Reagan as Bonzo at the White House. He didn't seem to mind. His active years, he came to realize, were almost as important as his political years in preparing him for the post. Indeed, men over the centuries have discovered that theatrical talent is indispensable to public leadership. What Reagan had—an engaging style, a guiding philosophy, an inspiring story, an enveloping humor, a theatrical touch—he put to good use.

David Gergen, *Eyewitness to Power: the Essence of Leadership, Nixon to Clinton* (2000)

Document B

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

An extract from *Elizabeth I*, Episode 1 (2005), Channel 4 / HBO

Document C

King Richard II has alienated both commoners and aristocrats, including Bolingbroke, whom Richard stripped of his title and sent into exile. Richard II leaves England to fight a war in Ireland. During Richard's journey, Bolingbroke gathers an army and invades England, while Richard II's army disbands out of a mistaken belief that the king is dead. The following passage begins just after Richard has heard this piece of news.

Duke of Aumerle

Comfort, my liege; why looks your grace so pale?

King Richard II

But now the blood of twenty thousand men
 5 Did triumph in my face, and they are fled;
 And, till so much blood thither come again,
 Have I not reason to look pale and dead?
 All souls that will be safe fly from my side,
 For time hath set a blot upon my pride.

10 **Duke of Aumerle**

Comfort, my liege; remember who you are.

King Richard II

I had forgot myself; am I not king?
 Awake, thou coward majesty! thou sleepest.
 15 Is not the king's name twenty thousand names?
 Arm, arm, my name! a puny subject strikes
 At thy great glory. Look not to the ground,
 Ye favourites of a king: are we not high?
 High be our thoughts: I know my uncle York
 20 Hath power enough to serve our turn [...].

Duke of Aumerle

Where is the duke my father with his power?

King Richard II

No matter where; of comfort no man speak:
 25 Let's talk of graves, of worms, and epitaphs;
 Make dust our paper and with rainy eyes
 Write sorrow on the bosom of the earth,
 Let's choose executors and talk of wills:
 And yet not so, for what can we bequeath
 30 Save our deposed bodies to the ground?
 Our lands, our lives and all are Bolingbroke's,
 And nothing can we call our own but death
 And that small model of the barren earth
 Which serves as paste and cover to our bones.
 35 For God's sake, let us sit upon the ground
 And tell sad stories of the death of kings;
 How some have been deposed; some slain in war,
 Some haunted by the ghosts they have deposed;
 Some poison'd by their wives: some sleeping kill'd;
 40 All murder'd: for within the hollow crown
 That rounds the mortal temples of a king
 Keeps Death his court and there the antic sits,
 Scoffing his state and grinning at his pomp,
 Allowing him a breath, a little scene,
 45 To monarchize, be fear'd and kill with looks,
 Infusing him with self and vain conceit,
 As if this flesh which walls about our life,
 Were brass impregnable, and humour'd thus

Comes at the last and with a little pin
50 Bores through his castle wall, and farewell king!
Cover your heads and mock not flesh and blood
With solemn reverence: throw away respect,
Tradition, form and ceremonious duty,
For you have but mistook me all this while:
55 I live with bread like you, feel want,
Taste grief, need friends: subjected thus,
How can you say to me, I am a king?

William Shakespeare, *King Richard II* (1595), Act III, scene 2

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2015

EPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Première partie :

Vous procéderez à la présentation, à l'étude et à la mise en relation des trois documents proposés (A, B, C non hiérarchisés).

Deuxième partie :

Cette partie de l'épreuve porte sur les documents B et C.

A partir de ces supports, vous définirez des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pouvant être retenus dans une séquence pédagogique en classe de seconde, en vous référant aux programmes. En vous appuyant sur la spécificité de ces supports, vous dégagerez des stratégies pour développer les compétences de communication des élèves.

Document A

The town itself is dreary; not much is there except the cotton mill, the two-room houses where the workers live, a few peach trees, a church with two colored windows, and a miserable main street only a hundred yards long. On Saturdays the tenants from the near-by farms come in for a day of talk and trade. Otherwise the town is lonesome, sad, and like a place that is far off and estranged from all other places in the world. The nearest train stop is Society City, and the Greyhound and White Bus Lines use the Forks Falls Road which is three miles away. The winters here are short and raw, the summers white with glare and fiery hot.

If you walk along the main street on an August afternoon there is nothing whatsoever to do. The largest building, in the very center of the town, is boarded up completely and leans so far to the right that it seems bound to collapse at any minute. The house is very old. There is about it a curious, cracked look that is very puzzling until you suddenly realize that at one time, and long ago, the right side of the front porch had been painted, and part of the wall—but the painting was left unfinished and one portion of the house is darker and dingier than the other. The building looks completely deserted. Nevertheless, on the second floor there is one window which is not boarded; sometimes in the late afternoon when the heat is at its worst a hand will slowly open the shutter and a face will look down on the town. It is a face like the terrible dim faces known in dreams—sexless and white, with two gray crossed eyes which are turned inward so sharply that they seem to be exchanging with each other one long and secret gaze of grief. The face lingers at the window for an hour or so, then the shutters are closed once more, and as likely as not there will not be another soul to be seen along the main street. These August afternoons—when your shift is finished there is absolutely nothing to do; you might as well walk down to the Forks Falls Road and listen to the chain gang.

However, here in this very town there was once a café. And this old boarded-up house was unlike any other place for many miles around. There were tables with cloths and paper napkins, colored streamers from the electric fans, great gatherings on Saturday nights. The owner of the place was Miss Amelia Evans. But the person most responsible for the success and gaiety of the place was a hunchback called Cousin Lymon. One other person had a part in the story of this café—he was the former husband of Miss Amelia, a terrible character who returned to the town after a long term in the penitentiary, caused ruin, and then went on his way again. The café has long since been closed, but it is still remembered.

The place was not always a café. Miss Amelia inherited the building from her father, and it was a store that carried mostly feed, guano, and staples such as meal and snuff. Miss Amelia was rich. In addition to the store she operated a still three miles back in the swamp, and ran out the best liquor in the county. She was a dark, tall woman with bones and muscles like a man. Her hair was cut short and brushed back from the forehead, and there was about her sunburned face a tense, haggard quality. She might have been a handsome woman if, even then, she was not slightly cross-eyed. There were those who would have courted her, but Miss Amelia cared nothing for the love of men and was a solitary person. Her marriage had been unlike any other marriage ever contracted in this county—it was a strange and dangerous marriage, lasting only for ten days, that left the whole town wondering and shocked. Except for this queer marriage, Miss Amelia had lived her life alone. Often she spent whole nights back in her shed in the swamp, dressed in overalls and gum boots, silently guarding the low fire of the still.

Carson McCullers, *The Ballad of the Sad Café* (1951)

Document B



Edward Hopper, *Nighthawks* (1942)

Document C

Overture

I was looking for a quiet place to die. Someone recommended Brooklyn, and so the next morning I traveled down there from Westchester to scope out the terrain. I hadn't been back in fifty-six years, and I remembered nothing. My parents had moved out of the city when I was three, but I instinctively found myself returning to the neighborhood where we had lived, crawling home like some wounded dog to the place of my birth. A local real estate agent ushered me around to six or seven brownstone flats, and by the end of the afternoon I had rented a two-bedroom garden apartment on First Street, just half a block away from Prospect Park. I had no idea who my neighbors were, and I didn't care. They all worked at nine-to-five jobs, none of them had any children, and therefore the building would be relatively silent. More than anything else, that was what I craved. A silent end to my sad and ridiculous life.

The house in Bronxville was already under contract, and once the closing took place at the end of the month, money wasn't going to be a problem. My ex-wife and I were planning to split the proceeds from the sale, and with four hundred thousand dollars in the bank, there would be more than enough to sustain me until I stopped breathing.

At first, I didn't know what to do with myself. I had spent thirty-one years commuting back and forth between the suburbs and the Manhattan offices of Mid-Atlantic Accident and Life, but now that I didn't have a job anymore, there were too many hours in the day. About a week after I moved into the apartment, my married daughter, Rachel, drove in from New Jersey to pay me a visit. She said that I needed to get involved in something, to invent a project for myself. Rachel is not a stupid person. She has a doctorate in biochemistry from the University of Chicago and works as a researcher for a large drug company outside Princeton, but much like her mother before her, it's a rare day when she speaks in anything but platitudes—all those exhausted phrases and hand-me-down ideas that cram the dump sites of contemporary wisdom.

I explained that I was probably going to be dead before the year was out, and I didn't give a flying fuck about projects. For a moment, it looked as if Rachel was about to cry, but she blinked back the tears and called me a cruel and selfish person instead. No wonder "Mom" had finally divorced me, she added, no wonder she hadn't been able to take it anymore. Being married to a man like me must have been an unending torture, a living hell. A living hell. Alas, poor Rachel—she simply can't help herself. My only child has inhabited this earth for twenty-nine years, and not once has she come up with an original remark, with something absolutely and irreducibly her own.

Yes, I suppose there is something nasty about me at times. But not all the time—and not as a matter of principle. On my good days, I'm as sweet and friendly as any person I know. You can't sell life insurance as successfully as I did by alienating your customers, at least not for three long decades you can't. You have to be sympathetic. You have to be able to listen. You have to know how to charm people. I possess all those qualities and more. I won't deny that I've had my bad moments as well, but everyone knows what dangers lurk behind the closed doors of family life. It can be poison for all concerned, especially if you discover that you probably weren't cut out for marriage in the first place. I loved having sex with Edith, but after four or five years the passion seemed to run its course, and from then on I became less than a perfect husband. To hear Rachel tell it, I wasn't much in the parent department either. I wouldn't want to contradict her memories, but the truth is that I cared for them both in my own way, and if I sometimes found myself in the arms of other women, I never took any of those affairs seriously. The divorce wasn't my idea. In spite of everything, I was planning to stay with Edith

until the end. She was the one who wanted out, and given the extent of my sins and transgressions over the years, I couldn't really blame her. Thirty-three years of living under the same roof, and by the time we walked off in opposite directions, what we added up to was approximately nothing.

Paul Auster, *The Brooklyn Follies* (2005)

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2015

EPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Première partie :

Vous procéderez à la présentation, à l'étude et à la mise en relation des trois documents proposés (A, B, C non hiérarchisés).

Deuxième partie :

Cette partie de l'épreuve porte sur les documents A et C.

A partir de ces supports, vous définirez des objectifs communicationnels, culturels et linguistiques pouvant être retenus dans une séquence pédagogique au palier 1 du collège, en vous référant aux programmes. En vous appuyant sur la spécificité de ces supports, vous dégagerez des stratégies pour développer les compétences de communication des élèves.

Document A

The Gruffalo

A mouse took a stroll through the deep dark wood. A fox saw the mouse and the mouse looked good.

*“Where are you going to, little brown mouse?
Come and have lunch in my underground house.”*

5 *“It’s terribly kind of you, Fox, but no—
I’m going to have lunch with a gruffalo.”*

“A gruffalo? What’s a gruffalo?”

*“A gruffalo! Why, didn’t you know?
He has terrible tusks, and terrible claws,*

10 *and terrible teeth in his terrible jaws.”*

“Where are you meeting him?”

“Here by these rocks...

And his favourite food is roasted fox.”

“Roasted fox! I’m off!” Fox said.

15 *“Goodbye, little mouse,”* and away he sped.

“Silly old Fox! Doesn’t he know?

There’s no such thing as a gruffalo?”

On went the mouse through the deep dark wood. An owl saw the mouse and the mouse looked good.

20 *“Where are you going to, little brown mouse?
Come and have tea in my treetop house.”*

*“It’s frightfully nice of you, Owl, but no—
I’m going to have tea with a gruffalo.”*

“A gruffalo? What’s a gruffalo?”

25 *“A gruffalo! Why, didn’t you know?
He has knobbly knees, and turned-out toes,
and a poisonous wart at the end of his nose.”*

“Where are you meeting him?”

“Here by this stream...

30 *And his favourite food is owl ice-cream.”*

“Owl ice-cream? Toowhit, toowhoo!

Goodbye, little mouse,” and away Owl flew.

“Silly old Owl! Doesn’t he know?

There’s no such thing as a gruffalo?”

35 On went the mouse through the deep dark wood. A snake saw the mouse and the mouse looked good.

*“Where are you going to, little brown mouse?
Come for a feast in my logpile house.”*

40 *“It’s wonderfully good of you, Snake, but no—
I’m having a feast with a gruffalo.”*

“A gruffalo? What’s a gruffalo?”

*“A gruffalo! Why, didn’t you know?
His eyes are orange, his tongue is black;
he has purple prickles all over his back.”*

45 *“Where are you meeting him?”*

“Here by this lake...

And his favourite food is scrambled snake."

"Scrambled snake? It's time I hid!

Goodbye, little mouse," and away Snake slid.

50 *"Silly old Snake! Doesn't he know?*

There's no such thing as a gruffal..... Oh!"

But who is this creature with terrible claws and terrible teeth in his terrible jaws? He has knobbly knees, and turned-out toes, and a poisonous wart at the end of his nose. His eyes are orange, his tongue is black; he has purple prickles all over his back.

55 *"Oh help! Oh, no! IT'S A GRUFFALO!"*

"My favourite food!" the Gruffalo said.

"You'll taste good on a slice of bread!"

"Good?" said the mouse. "Don't call me good!

I'm the scariest creature in this wood.

60 *Just walk behind me and soon you'll see,*

EVERYONE is afraid of me."

"All right," said the Gruffalo, bursting with laughter.

"You'll go ahead and I'll follow after."

They walked and walked till the gruffalo said

65 *"I hear a hiss in the leaves ahead."*

"It's Snake." said the mouse. "Why, Snake, hello!"

Snake took one look at the gruffalo.

"Oh crumbs!" he said. "Goodbye, little mouse,"

and off he slid to his logpile house.

70 *"You see?" said the mouse. "I told you so."*

"Amazing!" said the Gruffalo.

They walked and walked till the gruffalo said

"I hear a hoot in the trees ahead."

"It's Owl." said the mouse. "Why, Owl, hello!"

75 Owl took one look at the gruffalo.

"Oh dear!" he said. "Goodbye, little mouse,"

and off he flew to his treetop house.

"You see?" said the mouse. "I told you so."

"Astounding!" said the Gruffalo.

80 They walked some more till the gruffalo said

"I can hear feet on the path ahead."

"It's Fox." said the mouse. "Why, Fox, hello!"

Fox took one look at the gruffalo.

"Oh help!" he said. "Goodbye, little mouse."

85 And off he ran to his underground house.

"Well, Gruffalo," said the mouse "You see?"

EVERYONE is afraid of me!

But now my tummy is beginning to rumble.

My favourite food is ... Gruffalo crumble!"

90 *"Gruffalo crumble!" the Gruffalo said.*

And quick as the wind he turned and fled.

All was quiet in the deep dark wood. The mouse found a nut and the nut was good.



The Gruffalo, illustration by Axel Scheffler, 1999.

Document B

(a) Richard Dawkins questions fairy tales' "pernicious" effect on children

Fairy tales could be harmful to children because they may "inculcate into a child a view of the world which includes supernaturalism", according to the biologist.

5 The evolutionary biologist and professional atheist Richard Dawkins has suggested reading fairy tales to children could be harmful.

Speaking at the Cheltenham Science Festival, Dawkins suggested fairy tales could instil a false belief in the supernatural from a young age. Also, somewhat ironically, the scourge of Creationism took particular umbrage at the idea that a prince could possibly mutate into a frog. Here's what he said: "Is it a good thing to go along with the fantasies of childhood, magical as they are? Or should we be fostering a spirit of scepticism? I think it's rather pernicious to inculcate into a child a view of the world which includes supernaturalism—we get enough of that anyway. Even fairy tales, the ones we all love, with wizards or princesses turning into frogs or whatever it was. There's a very interesting reason why a prince could not turn into a frog—it's statistically too improbable." [...]

10

The New Statesman, 5 June 2014

(b) 5 Reasons why fairy tales are good for children

"If you want your children to be intelligent, read them fairy tales. If you want them to be more intelligent, read them more fairy tales." Albert Einstein

5 This morning the press, and public, went into uproar over headlines claiming evolutionary biologist and writer Richard Dawkins thinks fairy tales are harmful to children. After a quick look at Dawkins's personal Twitter feed, and his subsequent interview with *The Guardian*, it seems that his comments have been misunderstood. Nevertheless, in light of the conversation, we look at five reasons why fairy tales are in fact great for children...

1. They boost a child's imagination and cultural literacy

10 A child's imagination is a powerful and unique thing. [...] With this imagination comes a cultural literacy; fairy tales often include different cultures and ways of doing things. They teach children about cultural differences in the world outside their own gifting them a curiosity to learn new things and experience new places.

2. They teach us right from wrong

15 Standing strongly within fairy tales of magic horses and glass slippers is a moral backbone. It's in a fairy tale's DNA to have a strong moral lesson, a fight between good & evil, love and loss, and these lessons rub off on our children. According to *The Telegraph*, Mrs Goddard Blythe, director of the Institute for Neuro-Physiological Psychology in Chester, said: "Fairy tales help to teach children an understanding of right and wrong, not through direct teaching, but through
20 implication." [...] Fairy tales teach children that good will always triumph and, while this may not be true in aspects of the real world, the lesson is simple and important. Be the hero, not the villain. Learn to hope for better.

3. They develop critical thinking skills

25 Following on from the last point, and as Richard Dawkins has pointed out, fairy tales teach children critical thinking. They see the consequences of characters' decisions and learn that what will happen to them depends on the choices they make. Not all characters can be good role models, even 'the goodies' can be damsels in distress, or reckless (or feckless) princes. What the stories do teach though, is that when bad things happen, you have decisions to make. If you make the right ones, everything might just turn out OK.

30 4. They can help children deal with emotions themselves

Not only do fairy tales prepare our kids for society and making moral decisions, they teach them how to deal with conflict within themselves. Child psychologist Bruno Bettelheim, who specialised in the importance of fairy tales in childhood, believed that fairy tales can aid children in dealing with anxiety they are, as yet, unable to explain. In fairy tales children are often the
35 main character and more often than not will win against the story's evil. Readers can relate to this and find a fairy tale hero in themselves. Watch any Pixar film for guidance on this one.

5. And finally, they are great fun!

I have very fond memories of curling up in bed and disappearing into another world where dragons fly and princes fight. My memories of overwhelming excitement when my dad came
40 home with the latest Harry Potter book still makes me smile. The games I played with my friends in our garden were indisputably improved by our imaginations, which were still swimming in last night's story.

Whether it's for indirect moral lessons, improving their imaginations or because your child can't put that book down reading fairy tales should be encouraged. Read them together, help your kids
45 invent their own and make sure they know they can win against any wicked witch.

Saoirse Docherty, www.scottishbooktrust.com, 5 June, 2014

Document C

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

Adapted from “The Three Little Pigs”, from Roald Dahl’s *Revolting Rhymes* (1982)

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2015**EPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER**

Notion retenue : « L'idée de progrès » (cycle terminal du lycée)

Première partie :

En lien avec la notion retenue, vous procéderez à la présentation et à l'analyse du document 1. Ce document est à visionner sur le lecteur qui vous a été remis.

Seconde partie :

En lien avec la notion retenue, vous procéderez à l'analyse des documents 2a et 2b. Ces documents sont d'authentiques productions d'élèves.

Vous vous demanderez notamment :

- dans quelle mesure les compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques y sont mobilisées au service de la production du sens, compte tenu du contexte (documents 3a à 3d) où il convient de les replacer ;
- quelle(s) action(s) pédagogique(s) il serait possible et souhaitable d'entreprendre afin de consolider les acquis des élèves.

Dans la conduite de votre réflexion, vous pouvez, si vous le souhaitez, faire référence au document 1.

Document 1

“Steve Jobs’s commencement address at Stanford, June 14, 2005” (edited)
<http://news.stanford.edu/news/2005/june15/jobs-061505.html>

Document 2a : production écrite de l’élève A

No tech day

5 This experience wasn’t that easy. I’m not addicted to my cellphone, but on the other hand I am really dependent on my laptop, so when I learnt I had to refrain from using the internet, I guess I felt the same way as Amy Winehouse when she had to go to rehab. My craving for the internet is extremely strong. I can totally live without a microwave, but I couldn’t stand living with no computer. Once you’ve tasted it, it’s really hard to go without it. For example, what I missed the most was my blog, my movies and TV shows, the magazines I’m used to check online, Wikipedia, youtube, google and pretty much everything the internet is able to give us, so suffice to say that I’ve met a lot of hardship concerning my well-being. But despite the fact that I was completely loosing it, I’ve also spendt some lovely times with my brothers. We talked a lot so it kind of filled the lack. On the other hand, it didn’t go so well on the side of food, I ate so much, especially ice-cream. I was just lying on my couch, eating ice-cream, at 6 PM and wishing the day was over. It was complete madness. But I didn’t give up!

10 So yes, for us “the screen generation”, I guess it wasn’t the softest assignment ever. It was quiet hard core actually. Getting rid of all kind of technologies is not that simple, especially when you’re whole life is based around them.

Document 2b : production écrite de l’élève B

No tech day

On this Saturday, I tried to stop using my device that I own on the occasion of the No tech day. It is a challenge for gadget addicts to go without electronical tools and games.

5 On the one hand, it has been a very interesting experience, a real opportunity to raise my awareness at the importance that technology has in our everyday life.

But on the other hand, it has been very difficult for me to keep myself using my phone! I realized that I am hooked on my phone, it is a real addiction! In fact, it is just that phones are become an important element of our daily life.

10 Nevertheless, refrain myself from checking my facebook notifications was less difficult because I am not fond of social networks. However, not to use my computer at all was testing because if we have to find answers to a question, work or simply treat some documents, we need a computer.

15 Try to do like me and get rid of technology during just twenty-four hours, you will see, it will be rewarding! By pledging to go without technology for a day, you will get a taste of what life was a hundred years ago; they didn’t have all these things but they were happy all the same.

Document 3a : situation d'enseignement

Les documents 2a et 2b sont des productions originales d'élèves d'une même classe de terminale littéraire, option langue vivante approfondie (LVA).

La séquence explore « l'idée de progrès », notion inscrite au programme d'enseignement des langues vivantes du cycle terminal du lycée.

Les travaux présentés ici sont le résultat d'une évaluation formative, intervenue en milieu de séquence à la suite d'un travail autour du *National Day of Unplugging*. Les élèves s'étaient au préalable entraînés à la prise de parole en interaction à partir d'un reportage télévisé qui traitait d'une coupure de courant massive aux Etats-Unis et dont ils devaient commenter les images.

Le thème permet d'inviter les élèves à s'interroger sur leur rapport à la technologie et plus largement sur ce qu'elle apporte ou modifie dans leurs relations avec autrui notamment dans la connaissance et la conscience des diversités.

Ce sont les compétences de production écrite et orale qui sont au cœur du projet. La tâche finale demandée ultérieurement était une production orale individuelle dans laquelle chaque élève était amené à présenter au sein d'un groupe une analyse thématique d'un film visionné en classe. Les thèmes étaient imposés et avaient fait l'objet d'une recherche au CDI. Cette production orale était enregistrée et devait se faire sans notes ; elle était suivie d'une phase de questions de la part des autres élèves du groupe, l'objectif étant entre autres de les préparer à leur examen oral final de LVA.

Le groupe se compose de 18 élèves (6 garçons, 12 filles).

Le lycée est situé dans un quartier défavorisé. Il recrute néanmoins dans toute l'académie par le biais d'options rares. Les élèves sont issus de milieux socioculturels très divers.

Document 3b : programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques (*Bulletin officiel de l'Education nationale*, numéro spécial du 30 septembre 2010)

L'idée de progrès

Considéré comme outil principal d'orientation dans la complexité du monde, le concept de progrès a accompagné les grands moments de l'histoire. Il traverse et bouscule les héritages et les traditions, entraînant une grande variété de processus d'évolution ainsi que des résistances face au changement.

Relayé par un développement des technologies de pointe, une accélération des avancées scientifiques et techniques, le culte de la nouveauté et du progrès fait l'objet, ces dernières décennies, d'une prise de conscience accrue des conséquences possibles qui en résultent.

À partir de documents authentiques de toute nature, contemporains ou antérieurs, il convient de donner aux élèves des éléments de contextualisation qui leur permettent d'établir des relations pour mieux appréhender les enjeux relatifs à l'idée de progrès.

Cette notion permet notamment d'aborder :

- les effets du progrès sur le fonctionnement des sociétés (nouvelles libertés, nouvelles contraintes et nouvelles aliénations) ;

Document 3c : le travail en groupe

Il ne fait ainsi plus de doute que le travail en groupe peut constituer un « environnement » socio-cognitif susceptible de générer des progrès individuels.

Il est en effet maintenant bien établi par les innombrables travaux de laboratoire et par des travaux conduits en contexte situationnel « naturel », qu'à certaines conditions, la résolution

de situations problème en contexte interactif peut déclencher des processus inter- et intra-individuels pouvant favoriser le développement des connaissances et des compétences cognitives individuelles. Tout particulièrement, le travail en interaction est très fréquemment à l'origine de dynamiques de confrontations socio-cognitives efficaces ; d'effets positifs sur la représentation de la tâche, sur les buts à atteindre et les procédures pour y parvenir ainsi que sur le contrôle des activités cognitives et métacognitives. En tout cas, ces confrontations déstabilisent les procédures individuelles des sujets impliqués, ce qui exige d'eux une réorganisation le plus souvent constructrice de leur système cognitif.

Jean-Paul Roux, « Le travail en groupe à l'école »
(<http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/Roux.pdf>)

Document 3d : l'évaluation formative

L'évaluation formative développe les compétences du « savoir apprendre » des élèves en mettant l'accent sur le processus de l'enseignement et de l'apprentissage et en y associant activement les élèves. Elle développe également leurs compétences en matière d'évaluation mutuelle entre pairs et d'auto-évaluation et les aide à élaborer un ensemble de stratégies d'apprentissage efficaces. Les élèves qui construisent activement leur maîtrise de nouveaux concepts (sans uniquement se contenter d'absorber l'information) et qui apprennent à juger de la qualité de leur travail et de celui de leurs pairs en fonction de critères précis acquièrent aussi des compétences précieuses pour apprendre tout au long de la vie.

« Évaluation formative – pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires »,
OCDE, *Synthèses* (janvier 2006)

(http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/rapport_ocde_evaluation_formative_pour_un_meilleur_apprentissage_dans_les_classes_secondaires_janvier_2006.pdf)

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2015

EPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Notion retenue : « Lieux et formes du pouvoir » (cycle terminal du lycée)

Première partie :

En lien avec la notion retenue, vous procéderez à la présentation et à l'analyse du document 1. Ce document est à écouter sur le lecteur qui vous a été remis.

Seconde partie :

En lien avec la notion retenue, vous procéderez à l'analyse des documents 2a et 2b. Ces documents sont d'authentiques productions d'élèves.

Vous vous demanderez notamment :

- dans quelle mesure les compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques y sont mobilisées au service de la production du sens, compte tenu du contexte (documents 3a à 3c) où il convient de les replacer;
- quelle(s) action(s) pédagogique(s) il serait possible et souhaitable d'entreprendre afin de consolider les acquis des élèves.

Dans la conduite de votre réflexion, vous pouvez, si vous le souhaitez, faire référence au document 1.

Document 1

'Robert McCrum explains the meaning of globish'
(Robert McCrum on BBC World News America, June 9, 2010)

http://news.bbc.co.uk/2/hi/programmes/world_news_america/8732094.stm

Document 2a

Robert McCrum tells: 'English is the globalised lingua franca'. First and foremost, today English is the first language in the world. It's spoken by 52 countries and it's the official language in 8 countries. Now, that's crazy! Any other language can have that and it's an really important advantage and that means the power of English.

5 Nevertheless, English is the language of trade, of business. If you are fluent in English, it's a very huge boost for your career, it's an asset for you. Consequently, if you don't master English and you want to work in business or in other job's, it a have far-reaching consequences.

10 But, on the other side of the coin, many things can have far-reaching consequences for English. In USA many people spoke Spanglish and those people can change the language, change the culture and that is not really good for English.

Therefore, for many people who speak English, English it's only a tool for their career. That's not for the culture or they love English. English is an asset for their career.

15 As a conclusion, English is the first language in the world for many reasons, but for one reason precisely: it's the language of work, but however it will be never threatened, English have 'disadvantages', not for the people but for himself.

Document 2b

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

Document 3a : situation d'enseignement

Les documents 2a et 2b sont les productions écrite et orale originales d'un même élève de 1^{ère} ES (filière économique et sociale).

La séquence invite les élèves à s'interroger sur le rôle, l'influence et l'évolution de la langue anglaise dans le monde et le temps à travers la question suivante : la langue anglaise est-elle aujourd'hui réduite à un simple outil de communication ou reste-t-elle une langue de culture ?

Le document 2a est un extrait d'une évaluation formative pour laquelle les élèves devaient répondre, à l'écrit, à un sujet de type *essay*, qui correspond à l'exercice d'expression écrite du baccalauréat. Le sujet de cet *essay* était : '*English is a language of power. It will never be threatened*'. *Do you agree?*

Le document 2b est une évaluation sommative qui fait suite au document 2a. Les élèves devaient répondre à l'oral à un autre sujet de type *essay*: '*English is just a tool for communication*'. *Do you agree?*

La classe se compose de 30 élèves dont le niveau est hétérogène. L'établissement, jusqu'à présent, a été classé en zone d'éducation prioritaire. Il propose de nombreux dispositifs afin de venir en aide aux élèves en difficulté. Il y a, entre autres, l'école ouverte ou l'intervention

d'assistants, comme c'est le cas en anglais, où l'assistant étranger anime des séances de conversation en anglais et met les élèves en situation de communication authentique.

Par ailleurs, l'établissement bénéficie du dispositif « Post-Bac/Égalité des Chances », qui institue un partenariat entre l'établissement scolaire et des filières post-baccalauréat très sélectives telles que l'université Paris-Dauphine ou l'Institut d'Études politiques de Paris (« Science-Po »). Ce dispositif incite les élèves, dès la classe de première, à envisager la poursuite d'études exigeantes. Pour être admis dans ces filières, les élèves doivent suivre des séances de cours dans différentes matières, dont l'anglais. Dans ce cadre, les séances en anglais ont trois objectifs principaux : il s'agit d'aider les élèves à acquérir des connaissances culturelles, mais aussi de susciter leur prise de parole et de les entraîner à l'exercice de commentaire d'un extrait de presse tel qu'il est pratiqué en classes préparatoires.

Document 3b : extraits du programme d'enseignement des langues vivantes du cycle terminal (*Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, numéro spécial du 30 septembre 2010)

Du niveau « seuil » B1 au niveau « avancé » B2

Passer du niveau seuil B1 au niveau avancé B2 dans l'échelle du Cadre européen commun de référence pour les langues constitue un progrès important dans la maîtrise de la langue apprise. Si ces deux niveaux relèvent bien de celui de l'utilisateur indépendant, la différence qui les sépare représente un degré de complexité et d'autonomie supplémentaire que l'on peut résumer comme suit :

En production, l'élève est capable :

- de s'exprimer de manière détaillée et organisée sur une gamme étendue de sujets relatifs à ses centres d'intérêts ou à ses domaines de connaissance ;
- de présenter, reformuler, expliquer ou commenter, de façon construite, avec finesse et précision, par écrit ou par oral, des documents écrits ou oraux comportant une information ou un ensemble d'informations, des opinions et points de vue ;
- de défendre différents points de vue et opinions, conduire une argumentation claire et nuancée.

Document 3c : langue orale et langue écrite

Les différences entre l'oral et l'écrit s'inscrivent sur un continuum

Comme le souligne Morais⁵, l'interprétation de l'écrit et celle de l'oral n'aboutissent pas à des représentations extérieures l'une à l'autre et ne sont pas non plus des *adversaires*. L'écrit et la parole sont généralement des *collaborateurs très efficaces*. L'écrit n'est donc pas *qu'une conduite d'exil, hors de l'échange vivant des paroles proférées*⁶. La question de la dichotomie entre langue écrite et langue orale doit être reconsidérée. La position que nous défendons ici est la nécessité de situer les différences sur un continuum de pratiques de la langue. La compréhension du langage écrit, c'est en quelque sorte la compréhension du langage, réalisée parfois dans des situations qui diffèrent des conditions habituelles de réalisation. Ainsi, les différences s'inscrivent sur un continuum allant d'activités à dominante formelle contrainte

⁵ J. Morais, *L'art de lire*, Paris, Odile Jacob, 1994.

⁶ C. Hagège, *L'Homme de paroles*, Paris, Fayard, 1985.

(lettre administrative, rédaction de textes, discours politique etc.) à des activités à dominante informelle (lettre à un ami, conversation classique etc.).

Il est vrai cependant que certaines caractéristiques sont propres à chaque forme de langage, et ce sont les différences extra-linguistiques qui pourraient les opposer radicalement. L'activité langagière s'inscrit dans une situation donnée. Celle-ci paraît à première vue, plus importante à l'oral qu'à l'écrit, mais il faut considérer qu'à l'écrit, le texte est aussi un texte en situation (interaction complexe entre les caractéristiques du texte, les connaissances du lecteur et d'autres éléments pertinents de la situation comme les objectifs du lecteur, le contexte de lecture etc.). La situation écrite est souvent monologique, même si parfois, on peut chercher à introduire une certaine interactivité. De plus, à l'écrit, le lecteur s'engage dans un rythme qui lui est propre, en effectuant des pauses, des retours en arrière pour lever une ambiguïté ou pour mémoriser des informations. Une autre différence fondamentale est que l'écrit a l'avantage ou le désavantage de la permanence d'une trace. Au niveau du texte, l'insertion d'un mot entre deux blancs, les marques de ponctuation, les retraits de paragraphe, sont des indices non linguistiques qui en entourent le contenu.

Le langage oral met en jeu un nombre plus important de caractéristiques non linguistiques. Dans ses formes classiques (les conversations), le langage oral est généralement inscrit dans un espace d'interaction avant tout social : le lieu, le temps, l'intention de communiquer, la place et les intentions des interlocuteurs. Des facteurs non linguistiques comme les mimiques, le regard, les postures sont des éléments qui jouent un rôle central sur l'espace des interlocuteurs. Une autre propriété du discours oral est la présence des indices prosodiques. La prosodie peut être considérée comme une sorte de canal de communication parallèle au message verbal.

Elle remplit plusieurs fonctions. Par exemple, au niveau sémantique, elle permet de différencier les formes assertive, interrogative, ou encore l'expression des émotions, la tristesse etc. Ces indices, spécifiques de l'oral, sont précieux parce qu'ils guident l'interprétation d'un discours et leur rôle est mis en évidence dès le plus jeune âge, en particulier dans l'acquisition du langage.

Qu'en est-il des différences linguistiques entre l'écrit et l'oral ? (...) Les différences entre l'écrit et l'oral sont surtout évoquées au niveau de la phrase, donc lorsque les liens entre mots sont réalisés au moyen de règles grammaticales. Existe-t-il une grammaire de l'écrit et une grammaire de l'oral ? Cette dernière, si elle est différenciée, est-elle incohérente, déficiente ? Là encore, il faut considérer les distinctions en les situant par rapport aux conditions d'énonciation (discours politique, discours télévisé, conversation, lettre à un ami, lettre administrative). Il faut donc décrire les différences entre la syntaxe de l'écrit et celle de l'oral, supposées être produites dans des conditions classiques de production, et c'est à chacun de les nuancer en les envisageant dans le cadre d'un continuum de pratiques.

Eric Bidaud et Hakima Megherbi, « De l'oral à l'écrit »,
La lettre de l'enfance et de l'adolescence 2005/3 (n° 61)

CAPES/CAFEP EXTERNE D'ANGLAIS SESSION 2015

EPREUVE D'ENTRETIEN A PARTIR D'UN DOSSIER

Thématique retenue : « L'ici et l'ailleurs » (palier 2 du collège)

Première partie :

En lien avec la thématique retenue, vous procéderez à la présentation et à l'analyse du document 1. Ce document est à visionner sur le lecteur qui vous a été remis.

Seconde partie :

En lien avec la thématique retenue, vous procéderez à l'analyse des documents 2a et 2b. Ces documents sont d'authentiques productions d'élèves.

Vous vous demanderez notamment :

- dans quelle mesure les compétences linguistiques, culturelles et pragmatiques y sont mobilisées au service de la production du sens, compte tenu du contexte (documents 3a à 3c) où il convient de les replacer ;
- quelle(s) action(s) pédagogique(s) il serait possible et souhaitable d'entreprendre afin de consolider les acquis des élèves.

Dans la conduite de votre réflexion, vous pouvez, si vous le souhaitez, faire référence au document 1.

Document 1

“A lecture by Nathaniel Philbrick, author of *Mayflower: A Story of Courage, Community and War*, on the Pilgrim Fathers”, November 2006

[Note: Currier and Ives was a successful American printmaking firm based in New York City from 1834 to 1907. The firm prided itself on being “the Grand Central Depot for Cheap and Popular Prints” and advertised its lithographs as “colored engravings for the people”.]

Source: edited from <http://www.northcountrypublicradio.org/news/npr/6531112/debunking-pilgrim-myths-the-first-thanksgiving>

Document 2a : production orale du binôme A

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

Document 2b : production orale du binôme B

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

Document 3a : situation d’enseignement

Les productions sont celles d’élèves de 3^e d’un collège au public hétérogène. Elles constituent la tâche finale d’une séquence de huit séances visant à travailler sur le thème des projets d’avenir. Le visionnage dans son intégralité du film *Bend it like Beckham* – l’histoire d’une jeune londonienne tiraillée entre sa famille, des Sikhs originaires du Pendjab opposés à sa passion pour le football, et son amie Jules, qui la fait entrer dans une équipe féminine régionale appelée à remporter le plus grand succès – et l’étude de deux scènes en particulier ont servi de trame à toute la séquence.

Ainsi, au cours de l’étude de la première partie du film, les élèves ont pu prendre conscience de l’importance de la communauté sikh en Angleterre et en comprendre les traditions familiales, comme l’obstacle que peut constituer la cellule familiale à la réalisation de projets individuels. L’analyse de la première scène du film a permis aux élèves de formuler des prédictions quant à l’avenir de Jessminder, personnage principal du film. Par ce biais, les élèves ont été amenés à travailler sur l’expression de la capacité/incapacité et de l’obligation ou absence d’obligation dans l’avenir.

La tâche finale consistait en la mise en scène d’une discussion entre Jessminder et l’un de ses deux parents, l’un devant contrecarrer les arguments de l’autre autour du thème des projets de vie. Les élèves ont pu s’entraîner à jouer chacun des deux rôles, et ce avec autant de partenaires qu’ils le souhaitaient. Lors de leur passage, qui constituait également l’évaluation sommative, chaque élève tirait au sort le rôle à jouer ainsi que le partenaire avec lequel il ou elle devait se mettre en scène.

Le déficit d’information a permis aux élèves de s’engager dans une situation de communication plus authentique. Les élèves étaient encouragés à prendre part à l’exercice sans notes, même si les moins confiants d’entre eux étaient autorisés à s’aider de quelques mots et/ou structures clefs. Ce cadre permettait ainsi de tester tant les compétences orales de compréhension que d’expression des élèves et amenait ces derniers à faire preuve de spontanéité et de réactivité.

Document 3b : De la pertinence de l'interaction

Les activités d'interaction

Pour qu'il y ait interaction, il est indispensable qu'il y ait à la fois réception et production. En effet, l'interaction implique au minimum deux acteurs. Tour à tour récepteur du message de l'autre et producteur d'un message oral et écrit à destination de l'autre, l'interlocuteur élabore, avec l'autre, un discours qui se construit peu à peu et dont le sens se négocie au fil des échanges. Il ne s'agit donc pas de juxtaposer des moments de réception et d'autres de production, mais de les **imbriquer** les uns dans les autres pour élaborer le discours commun.

En cours d'apprentissage, l'élève est amené à se trouver dans des situations interactives orales (interaction élève/professeur ou autre adulte ou élève/élève ou élève/élèves) ou parfois écrites (lettres, correspondances électroniques, 'chats'...).

L'interaction orale suppose avant tout que l'élève soit capable de développer des stratégies de compréhension orale : il écoute l'autre, repère des indices, construit le sens du message à partir de ces indices et réagit. **En même temps qu'il cherche à comprendre l'autre**, il prépare également sa réponse. Selon le cas, celle-ci vise un éclaircissement, une demande d'informations ou d'explications supplémentaires, l'ajout d'arguments nouveaux qui alimentent le message de l'autre ou le contredisent, etc. (...)

L'interaction écrite diffère de l'interaction orale parce qu'elle donne généralement au récepteur du message (lecteur dans ce cas) **davantage de temps** pour élaborer sa réponse. Ceci est surtout vrai de la correspondance traditionnelle car l'informatique et l'usage des TIC permettent, lorsque les conditions matérielles sont réunies, de se rapprocher de l'interaction orale en limitant le temps entre deux messages ; dans ce cas, les caractéristiques de la langue écrite se rapprochent de la langue orale.

Source : Eduscol (http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/19/1/Programme_anglais_palier2_120191.pdf)

Document 3c : La civilisation en classe de langue

(1.) L'alliance « langue-civilisation »

Fonder l'entraînement aux activités langagières sur un contenu de civilisation présente de nombreux avantages. Premièrement, cette intégration permet d'optimiser le peu d'heures dont nous disposons. Ensuite, la civilisation motive les élèves les plus en difficulté, qui voient d'autant plus d'intérêt à leur cours que celui-ci est en prise directe avec la vie extrascolaire. Enfin, les faits de langue sont mieux mémorisés lorsqu'ils émanent d'une situation culturelle authentique. C'est pourquoi on fait d'une pierre deux coups lorsqu'on entraîne les élèves à se diriger à partir d'une vraie carte de ville ou de métro (formes impératives, *must, have to, should, don't need to* etc.), lorsque l'on fixe le prétérit grâce au rappel de grands personnages du passé [...], lorsque l'on découvre ou que l'on rebrasse le passif grâce aux inventions, aux découvertes ou encore aux processus de fabrication (*it is made from/with... ; picked/bottled/taken to/sold in... etc.*) [...].

Il existe désormais un programme culturel pour tous les niveaux du secondaire, de la 6^e à la terminale. Chaque niveau comporte un thème principal décomposé en quatre notions. Celles-ci sont accompagnées de pistes de développement thématique et d'exemples.

Kathleen Julié et Laurent Perrot, *Enseigner l'anglais*, Paris : Hachette Education, 2014

(2.) Articuler les différents domaines d'apprentissage

Si l'acquisition de connaissances culturelles et interculturelles est indispensable pour permettre à l'élève d'aller au-delà du simple repérage et de mettre en relation différents phénomènes et événements du monde contemporain, elle ne saurait constituer un objectif en soi. Les contextes culturels fournissent la matière d'une articulation entre les différents domaines d'apprentissage de la langue. Le professeur devra donc effectuer des choix cohérents pour bâtir des projets intégrant l'objectif culturel, sans chercher à aborder tous les thèmes donnés ici à titre d'exemples, en veillant toutefois à les diversifier du début à la fin du palier. En effet, le monde anglophone est vaste et il convient de rendre compte de sa diversité en évitant les empilements.

Source : Eduscol (http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/19/1/Programme_anglais_palier2_120191.pdf)